



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

EduTopia

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

2ου Πανελληνίου Συνεδρίου
Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών
των Παιδαγωγικών Τμημάτων
(Υβριδικό)

Επιμέλεια:

Θεοδωροπούλου Έλενα

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Ρόδος, 2023

EduTopia / ΠΡΑΚΤΙΚΑ 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Υβριδικό) – Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (2023)

Επιμέλεια:

Θεοδωροπούλου Έλενα

Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

©: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού & Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2023

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ρόδος, Λεωφόρος, Δημοκρατίας 1, 85 132

ISBN: 978-618-5840-00-6



2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Προπτυχιακών φοιτητριών & φοιτητών
των Παιδαγωγικών Τμημάτων

27 & 28 Μαΐου 2023

Οργάνωση:
Τμήμα Επιστημών της
Προσχολικής Αγωγής και του
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
(Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.)
&
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)

Αίθουσα Πολλαπλών
Χρήσεων
«Κορνήλιος Καστοριάδης»

EduTopia

EduTopia

Επιστημονική Επιτροπή

Μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ)

Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Αντιπρυτάνισσα Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βλειώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Δημητρακοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δημητρίου Αναστασία, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κολοκυθά Μαγδαληνή, Επίκουρη Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κουρουτσίδου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μίσιου Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Παπαβασιλείου Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Χριστοδουλίδου Λουίζα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) & Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π.)

Βλάχου Ρόζα, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κόκκινος Δημήτρης, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κρητικός Γεώργιος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Λέτσιου Μαρία, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Οργανωτική Επιτροπή

Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Αντιπρυτάνισσα Ακαδημαϊκών Υποθέσεων & Φοιτητικής Μέριμνας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σταμάτης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Καραμούζης Πολύκαρπος, Καθηγητής, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσιγάρος Άκης, Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κωνσταντίνου Μαίρη, Προϊσταμένη Γραμματείας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ζουμπά Χρυσούλα, Προϊσταμένη Γραμματείας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Καντίνου Κατερίνα, Γραμματεία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σέλληνα Χριστίνα, Γραμματεία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κολοκυθάς Δημήτρης, Γραμματεία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αλευροφά Ελπινίκη, Γραμματεία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γραμματειακή υποστήριξη

Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.:

Βεργάκη Ευανθία, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ποπόρο Άρτεμις, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσακουμάγκου Μαργαρίτα– Σοφία, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Π.Τ.Δ.Ε.:

Αραβοπούλου Ελένη, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Βαλογιάννη Φωτεινή, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Βασιλάκη Χρυσάνθη–Μαρία, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκοτζογιάννη Ευαγγελία, Προπτυχιακή Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δαλεζίου Στέλλα, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ίσσαρη Σταυρούλα Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κουμερτά Έλενα–Μαρία, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κούτρα Χριστίνα–Ιωάννα, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σακελλαρόπουλος Αλέξανδρος, Προπτυχιακός Φοιτητής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σοφianoπούλου Βασιλική–Νεκταρία, Προπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Αιγαίου



Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	
<i>Θεοδωροπούλου Έλενα</i>	9
ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΡΙΩΝ	
<i>Θεοδωροπούλου Έλενα & Τσιμπιδάκη Ασημίνα</i>	14
ΕΝΟΤΗΤΑ I: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	24
Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το άγχος αποχωρισμού	
<i>Νικολάου Ελένη, Οικονόμου Μελπομένη & Γαλάνη Δήμητρα</i>	25
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή	
<i>Νικολάου Ελένη & Αλευροφά Ελπινίκη</i>	41
ΕΝΟΤΗΤΑ II: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	68
Ο κινηματογράφος ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η πόλη της Αθήνας στις ελληνικές ταινίες τη δεκαετία '60	
<i>Δημητρίου Αναστασία & Χατζηαναστασίου Ανθούλα</i>	69
Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η περίπτωση του Σχολείου της Φύσης και του προγράμματος Εναρμόνισης (Harmony project)	
<i>Δημητρίου Αναστασία & Καλογιάννη Ζωή</i>	99
Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τη σχολική αυλή και τη συμβολή της στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών. Η περίπτωση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικό κέντρο	
<i>Δημητρίου Αναστασία & Μπεσίκια Σταυρούλα–Θεοδώρα</i>	130
Διερευνώντας τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου ως χώρου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των νηπίων. Οι απόψεις νηπιαγωγών που εφαρμόζουν σχετικές παρεμβάσεις	
<i>Δημητρίου Αναστασία & Σαρακανίδου Ελισάβετ</i>	155
Οι βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου	
<i>Παπαβασιλείου Βασίλης, Γκουλιάκου Ελένη & Καστρίτση Μαργαρίτα</i>	175
ΕΝΟΤΗΤΑ III: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ – ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ (ΤΠΕ)	189
Εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript στα μαθηματικά του δημοτικού	
<i>Βλάχου Ρόζα, Καραπιδάκη Γαρυφαλιά, Νιάνιουρα Βασιλική, Οικονόμου Βασιλική & Πετροπούλου Ηλέκτρα</i>	190

Σχεδιασμός και ανάπτυξη επιτραπέζιου παιχνιδιού: «Ταξίδι στην Παράδοση» <i>Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Ζέλιου Ιωάννα-Μαρία, Κουρσάρη Ειρήνη-Ηλιάννα & Παλέτα Αναστασία</i>	217
Η παράδοση πηγαιίνει στο σύγχρονο «meta» νηπιαγωγείο <i>Γαλάνη Δήμητρα, Οικονόμου Μελπομένη & Τσακουμάκης Ιωάννης</i>	231
ΕΝΟΤΗΤΑ IV : ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΙΣΤΟΡΙΑ	251
Ήρωες/Ηρωίδες, θεματογραφία και γλώσσα στο πεζογραφικό έργο της Έλλης Αλεξίου <i>Χριστοδουλίδου Λουΐζα & Καραπιδάκη Γαρυφαλιά</i>	252
Η σιωπή είναι παράξενη απόψε της Ευρυδίκης Περικλέους-Παπαδοπούλου: Μια ανάγνωση <i>Χριστοδουλίδου Λουΐζα & Τρεχλή Γεωργία</i>	269
Διεπιδραστικά κόμικς: Τεχνικές και συμβάσεις <i>Μίσιου Μαριάννα, Μαγκώνη Αρτεμής & Παππά Κωνσταντίνα-Φλόγα</i>	281
Οι ΤΠΕ ως μέσο διάδοσης της παιδικής λογοτεχνίας: Μια απόπειρα χαρτογράφησης των ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο <i>Κόκκινος Δημήτρης & Πετροπούλου Ηλέκτρα</i>	290
Αποτυπώσεις ελληνικότητας στη δημόσια ιστορία εκτός Ελλάδας. Μελέτη περίπτωσης <i>Βαμβακίδου Ιφιγένεια & Τσακίρη Χρυσή</i>	314
ΕΝΟΤΗΤΑ V: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ – ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	336
Η διερεύνηση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στην προσχολική εκπαίδευση: απόψεις των νηπιαγωγών Ρόδου <i>Κουρουτσίδου Μαρία & Οικονόμου Μελπομένη</i>	337
Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα <i>Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Κρητικού Ευανθία-Νεκταρία & Μαυρογένης Παναγιώτης-Μιχαήλ</i>	356
Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της θεματικής της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα εργαστήρια δεξιοτήτων του δημοτικού <i>Κολοκυθά Μαγδαληνή & Τσέτσου Μαρία-Ελένη</i>	379
Τα αγαπημένα κινούμενα σχέδια των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως παιδαγωγικό εργαλείο <i>Λέτσιου Μαρία & Χιονίδου Σουλτάνα</i>	414
ΕΠΙΜΕΤΡΟ <i>Τσιμπιδάκη Ασημίνα</i>	432

Προλογικό σημείωμα

Το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Υβριδικό) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, με τίτλο *EduToria* αποτελεί ένα ακόμα προϊόν της αρχικής εκείνης έμπνευσης, που, το 2016, βασίστηκε στην ανάγκη να αναφανεί καταρχήν η σύνδεση ανάμεσα στους φοιτητές & τις φοιτήτριες και το διδακτικό προσωπικό μέσα από την εκπαιδευτική και ερευνητική πράξη την οποία καθημερινά μοιράζονται. Στη συνέχεια, στην ανάγκη να δοθεί λόγος στους ίδιους τους φοιτητές και τις ίδιες τις φοιτήτριες, καθώς καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη της διαμόρφωσης, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, μίας επιστημονικής και ερευνητικής πρότασης, και έτσι να έχουν την ευκαιρία της συμμετοχής σε μία θεμελιώδη ακαδημαϊκή διαδικασία. Κατά τρίτο λόγο, ενδιαφέρει μέσα από αυτό το εγχείρημα η ανάδειξη της συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στις ακαδημαϊκές διεργασίες: Τμήματα, διδάσκουσες, διδάσκοντες, φοιτήτριες και φοιτητές.

Μέσα από τα ιδιαίτερα αυτά συνεδριακά γεγονότα, άλλοτε εντός των ορίων των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, άλλοτε στο επίπεδο των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να δημοσιοποιήσουν τα αποτελέσματα και προϊόντα της διδακτικής και ερευνητικής εργασίας τους, να συνομιλήσουν σε σχέση με αυτά, να ανταλλάξουν απόψεις, να αναπτύξουν περαιτέρω το συλλογισμό τους. Όσο για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές μαθαίνουν με ήπιο αλλά συστηματικό τρόπο να συμπράττουν στο πλαίσιο μίας παραδοσιακής ακαδημαϊκής δραστηριότητας, όπως είναι η συνεδριακή επιστημονική συνάντηση, να οργανώνουν αντίστοιχα τη σκέψη και το λόγο τους, να συνδιαλέγονται, να επιχειρηματολογούν, να σχεδιάζουν, να συντάσσουν γραπτό λόγο, να αξιοποιούν βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα, να ανακοινώνουν, να εκφράζονται δημόσια, να αναλαμβάνουν την ευθύνη της γνώμης τους. Να αντιλαμβάνονται ότι όσα μαθαίνουν και προσπαθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, έχουν υπόσταση στο πλαίσιο ενός επιστημονικού διαλόγου σε εξέλιξη που τους/τις περιλαμβάνει ως συνομιλητές και συνομιλήτριες αξιολογώντας την εργασία τους ως τμήμα αυτής της εξελικτικής διαδικασίας.

Αναδεικνύεται έτσι αυτό που γνωρίζουν οι πανεπιστημιακοί/ές δάσκαλοι και δασκάλες: ότι η διδασκαλία αποτελεί ζωντανή πηγή ανατροφοδότησης και έμπνευσης, ότι το διδακτικό έργο είναι αμφίδρομο κέρδους και ολοκληρώνεται πολύ αργότερα από το πέρας της κάθε μίας διδακτικής πράξης, καθώς καλλιεργείται συνέχεια στο μυαλό και τις ενέργειες όλων των εμπλεκόμενων. Υπονοείται και εμπεριέχεται έτσι σε αυτό το Συνέδριο, όλη η θεωρία περί της διδακτικής/παιδαγωγικής σχέσης ως σχέσης μορφωτικής και ως

εξαρχής επιστημονικής πράξης, ενώ, καθώς δίνεται η δυνατότητα αυτόνομης έκφρασης στους φοιτητές & τις φοιτήτριες, ώστε να παρουσιάσουν την ερευνητική τους δουλειά, αναδεικνύεται εξίσου η δημοκρατική παράδοση της πανεπιστημιακής κοινότητας στο πλαίσιο της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Αιγαιακού Πανεπιστημίου. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες γίνονται συντέταιροι σε μία διδακτική διαδικασία που τους/τις αφορά και τους/τις περιλαμβάνει εξαρχής ως ενεργητικά μέλη μίας δυναμικής διαδικασίας που παραμένει πάντα ανοιχτή σε αμφιβολία και αμφισβήτηση.

Από την άλλη, η όλη αυτή προσπάθεια κρατά ακέραιο το ενδιαφέρον της για την εξέλιξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης, έτσι όπως διαμορφώνεται στα μετόπισθεν (ή κατά μία άλλη έννοια στην «πρώτη γραμμή»), στους εργαστηριακούς χώρους των αιθουσών διδασκαλίας, μέσα από καθημερινούς πειραματικούς σχεδιασμούς και σχεδιάσματα πειραματικών συλλογισμών και ενεργειών. Εκεί, δηλαδή, όπου συντελείται μέρος από τη σύλληψη, τη δοκιμή, την εφαρμογή, τον έλεγχο των ερευνητικών ιδεών: το πέρασμα από τη θεωρία στην πρακτική και την πράξη περνά κατεξοχήν μέσα από τις πανεπιστημιακές αίθουσες. Εν μέρει & αυτόν τον παλμό θέλουν να συλλάβουν τα Συνέδριο EduTopia φέρνοντας στο φως τη σημαντική, κομβική σχέση ανάμεσα σε διδάσκοντες/ουσες και φοιτητές/τριες ως σχέση κριτική, δημιουργική και (ανα)στοχαστική. Παράλληλα, μέσα από το πρόγραμμα των Συνεδρίων εμφανίζεται ανάγλυφη η διεπιστημονική διάσταση στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών: οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης αναπτύσσονται ακριβώς ως πεδίο άσκησης και διαμόρφωσης της διεπιστημονικότητας.

Γιατί ένα τέτοιο Συνέδριο να ονομαζόταν EduTopia;

Ουτοπία για μία φαντασική κατασκευή και οργάνωση του ιδεώδους & ουτοπία για το απραγματοποίητο, μη τόπος ή ο τόπος του πουθενά, ουτοπία ως ένταση ανάμεσα στο υπαρκτό και το μη υπαρκτό, στο πουθενά και το εκεί, ένταση κινητήρια για δημιουργία και ένταση υπονομευτική της δημιουργίας, ένταση πολιτική, λογοτεχνική, καλλιτεχνική, το ουτοπικό στοιχείο διασχίζει τις εκπαιδευτικές κινήσεις, διαδικασίες, κατασκευές, σχέσεις.

Εάν η παιδεία μεταξύ άλλων παραπέμπει στην ικανότητα αναγνώρισης της διαφοράς, στον κόπο για τη διάκρισή της, στην πράξη της ονομασία της αλλά και στην ανάληψη του κόστους της εκφοράς της, κάθε στιγμή, η συρρίκνωση των σχεδίων ζωής σε χάρτες και σχεδιαγράμματα που χαράσσονται εκ των προτέρων από στρατηγικά και σχεδιαστικά υπεύθυνους νόες, ο πολλαπλασιασμός των ομοιωμάτων, η φενάκη της διάχυσης της γνώσης, μοιάζει να θέτουν εν αμφιβόλω το ουτοπικό στοιχείο που θέλουμε να πυροδοτεί την εκπαίδευση ως σχέδιο και υλοποίηση. Να «δια-κρίνουμε» ξεφεύγοντας από

την αυτάρεσκη στάση αυτού που έχει νικήσει το τέρας της απορίας, ξεφεύγοντας από τις προσομοιώσεις, τις ευκολίες και τις της τέχνης, της επιστήμης, της εκπαίδευσης, ξεφεύγοντας από τα προσώπια των λέξεων και των θεωριών, που εμείς οι ίδιοι ωστόσο οικοδομούμε και στηρίζουμε. Αν σύμφωνα με το γάλλο φιλόσοφο Henri Lefebvre οι τρεις βασικές αρχές για την άσκηση της φιλοσοφίας είναι η ριζική κριτική, η πρακτική θέληση και η βλέψη για ελευθερία, παραδόξως, αυτές οι τρεις αρχές περιγράφουν καίρια το έργο του/της εκπαιδευτικού και τον/την συνδέουν επί της ουσίας με την ουτοπική βίωση των πραγμάτων.

Η διαυγής και αναστοχαστική δραστηριότητα που προβληματίζεται πάνω στους θεσμούς της κοινωνίας και ορίζει ως στόχο το μετασχηματισμό τους μην παίρνοντας τα ίδια κομμάτια ξύλο για να τα συνδυάσει διαφορετικά, αλλά δημιουργώντας νέες θεσμικές μορφές, νέες σημασίες και που είναι, σύμφωνα με τον Καστοριάδη, η πολιτική, δεν μπορεί, υπό αυτούς τους όρους, παρά να είναι και η εκπαίδευση... Σήμερα, λοιπόν, η δυτική τουλάχιστον εκπαίδευση, συνεχίζει στην αρχή του 21ου αιώνα, να φαίνεται αδύναμη να απαντήσει στις προκλήσεις, εν μέσω τόσων μορφών δυστυχίας, δυστοπιών και δυσμορφίας, εδώ και αλλού, να συνομιλεί ακόμα με τις ανάγκες των αγορών, αδύναμη να αντιταχθεί στην πολιτική ως μη διαυγή και μη αναστοχαστική δραστηριότητα, αδύναμη να συμμετάσχει στην ιστορία, αδύναμη να επιβάλει το αξιακό της ύψος. Σε αυτήν την εποχή της πολυλογίας, της πληθώρας των διακινούμενων λόγων, στην εποχή των ειδικών και των εξειδικευμένων, στην εποχή της θολής πληροφορίας και της υπεραπλούστευσης στην εποχή των νέων τρόμων και των πολλαπλών εξουσιών, η δυτική εκπαιδευτική πολιτική πέρα από τις συνήθεις ρητορείες της φαίνεται έχει λογιστικοποιήσει το λόγο, την ανθρώπινη υπόσταση, παρότι υπερηφάνως την επικαλείται.

Ο Emerson είχε ήδη αισθανθεί την κρισιμότητα του πράγματος:

«Ας κάνουμε την εκπαίδευση μας, γενναία και προληπτική. Η πολιτική είναι μια μετά – εργασία, μια φτωχή επιδιόρθωση. Ερχόμαστε πάντα λίγο αργά. Το κακό έχει γίνει, έχει περάσει ο νόμος και ξεκινάμε τη δύσκολη εξέγερση για να ανακαλέσουμε κάτι του οποίου θα έπρεπε να είχαμε αποτρέψει τη θέσπιση. Θα έπρεπε κάποια μέρα να μάθουμε να αντικαταστήσουμε την πολιτική με την εκπαίδευση. Αυτό που ονομάζουμε ριζική μεταρρύθμιση όσον αφορά στη δουλεία, τον πόλεμο, δεν θεραπεύει παρά μόνο τα συμπτώματα. Θα πρέπει να ξεκινήσουμε από πιο πριν, από την Εκπαίδευση» (Selected Writings of Ralph Waldo Emerson, 2000, Ed. By B. Atkinson, The Modern Library, New York, Random House Publishing Group).

Εάν η τάση είναι για απλοποίηση των συλλογισμών ώστε να μεταβιβάζονται, για αντικειμενικότητα ώστε να διδάσκεται, για παραγωγή αξιών ώστε να αναπαράγονται, για ορισμούς ώστε να συγκροτούνται εξισώσεις και να εφευρίσκονται λύσεις, για υψηλόφωνη ηθική, αισθητική και επιστήμη ώστε να διασπείρονται και να πολλαπλασιάζονται, για εκλογίκευση ώστε να κωδικοποιείται και να αποκωδικοποιείται, για παγίωση των εννοιών ώστε να μυθοποιούνται, για εκδημοκρατισμό της γνώσης ώστε να ιδεολογικοποιείται, για ακρίβεια, σαφήνεια και εξήγηση μέχρι ρανίδας, για να ταυτοποιούνται, για αποτελεσματικότητα και βεβαιότητες για να αξιολογούνται, για θεσμοποίηση για να νομοθετείται, πώς θα συμφιλιώσουμε αυτήν την τάση με το μурμουρίσμα και τη βουή του κόσμου που μας περιβάλλει, τους δισταγμούς, τις αρνήσεις, τις σιωπές, τα ασύλληπτα, τους συγκλονισμούς, την παραδοξότητα, τη μη κανονικότητα, την ειρωνεία, τις φρικαλεότητες, το κενό, τα σώματα που βασανίζονται, τις ετερότητες, τις εκρήξεις, τη βία, το αδιανόητο... Όλα αυτά, δηλαδή, που συνωστίζονται για να εκφραστούν και για να τα διαμορφώσει, να τα διδάξει, να τα παραδώσει στο χρόνο η εκπαίδευση (ως ουτοπία);

Εκεί λοιπόν που έχουμε ανάγκη να διαβάσουμε και να εξηγήσουμε τον κόσμο για να τον διαχειριστούμε και να επιβιώσουμε, εκεί που φτιάχνουμε λίστες με αξίες για να οργανώνουμε προγράμματα εκπαίδευσης αξιών ελπίζοντας ότι οι καλές αξίες θα διασπαρούν, εκεί όπου μετράμε τα βήματά μας για να σιγουρέψουμε την πορεία, ας μην ξεχνάμε να συμπεριλαμβάνουμε στους γενναίους υπολογισμούς μας το ανυπολόγιστο και να εκπαιδευτούμε στην ικανότητα να το διακρίνουμε και να το σεβαστούμε. Θαρρώ ότι η άνοδος της ασημαντότητας, για την οποία σοφά μίλησε ο Καστοριάδης σχετίζεται με αυτή την ανικανότητα.

Κάτι τέτοιο θα μπορούσαν να επιθυμούν να καταφέρουν ετούτα τα Συνέδρια. Να συλλάβουν τη στιγμή της κίνησης της σκέψης των φοιτητών και των φοιτητριών, να συλλάβουν το αναπάντεχο που κυοφορείται ακόμα και μέσα σε μία εργασία που προετοιμάστηκε με επιμέλεια και κόπο κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς. Εάν όπως λέει ο Jean-Luc Goddard οι λέξεις είναι ερείπια και μαρτυρούν για την παρουσία αυτού που στην πραγματικότητα δεν είναι εκεί, τότε ποια μέσα έχουμε εμείς, νοήμονες, ενήλικες, επιστήμονες, δάσκαλοι και δασκάλες να συλλάβουμε και να διδάξουμε αυτό που ερειπώνεται, διότι κάθε στιγμή, ορίζεται από την αρχή; Ο άνθρωπος πάντα από την αρχή για να μπορεί να αντιληφθεί, να χωρέσει να αντέξει και να διασχίσει τον κόσμο, ενώ αυτός ο κόσμος τον χωρά και τον διασχίζει.

Εξ' ου και η ονομασία του Συνεδρίου και η νέα είσοδός του στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τις συναδέλφισσες και τους συναδέλφους των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και στήριξαν εξ αρχής την αρχική, γενεσιουργό ιδέα συνοδεύοντάς τη μέχρι σήμερα, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης που έδωσαν ζωή στον σχεδιασμό αυτό και έφεραν στο φως τις ρίζες που έχει η κουλτούρα της συνεργασίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, αλλά και τις γέφυρες γνώσης και έρευνας που μας ενώνουν σε κοινές πορείες. Ευχαριστίες οφείλω, επίσης, για την πολύ καλή συνεργασία και τη θετική της διάθεση, στη συναδέλφισσα κ. Ασημίνα Τσιμπιδάκη που από την πρώτη στιγμή ανέλαβε να υποστηρίξει την προσπάθεια από μέρους του Π.Τ.Δ.Ε

Καθηγήτρια Θεοδωροπούλου Έλενα, Ρόδος, 2023



Σημείωμα επιμελητριών

Ο τόμος *Πρακτικών EduTopia 2023* παρουσιάζει τις εργασίες 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Υβριδικό) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών. Στις σελίδες αυτού του τόμου αναπτύσσονται πολλαπλοί και διαφορετικοί προβληματισμοί και πολύπλευρες μελέτες σχετικές με την εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται πέντε (05) θεματικές ενότητες με δεκαεννέα (19) εργασίες προπτυχιακών φοιτητών/τριών με διακριτές θεματικές διαστάσεις, οι οποίες βασίζονται κυρίως στην παιδαγωγική εμπειρική έρευνα, την πρακτική και τη μελέτη περιπτώσεων, συμβάλλοντας έτσι στην τεκμηριωμένη διατύπωση απαντήσεων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικότερα:

Στην ενότητα «Ψυχολογία» περιλαμβάνονται τα άρθρα:

- *Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το άγχος αποχωρισμού: Η περίπτωση της Ρόδου* των Νικολάου Ελένης, Γαλάνης Δήμητρας και Οικονόμου Μελπομένης, επικεντρώνεται σε ένα διαχρονικό ζήτημα που απασχολεί τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους καθώς και την εκπαιδευτική κοινότητα, το άγχος αποχωρισμού. Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται ήδη από τη βρεφική ηλικία και αναφέρεται στο άγχος που βιώνουν τα παιδιά όταν αποχωρίζονται τα άτομα που τα φροντίζουν. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το άγχος αποχωρισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της ομαλής προσαρμογής των νηπίων στην προσχολική αγωγή.
- *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με Ιδιοψυχαναγκαστική Διαταραχή (ΙΨΔ)* των Νικολάου Ελένης και Αλευροφά Ελπινίκης, το οποίο παρουσιάζει τις πηγές πληροφόρησης, τους τρόπους αναγνώρισης και αντιμετώπισης της Ιδιοψυχαναγκαστικής Διαταραχής (ΙΨΔ) από τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενισχυθεί η παιδαγωγική τους ετοιμότητα όσον αφορά στη διαχείριση της ΙΨΔ στη σχολική αίθουσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι λίγο πληροφορημένοι/ες για την ΙΨΔ, ενώ αυτή η πληροφόρηση έχει προέλθει κυρίως από προσωπική αναζήτηση και από σπουδές. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συγκλίνει στην άποψη ότι η συνεργασία εκπαιδευτικού, γονέων και θεραπειών είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών με ΙΨΔ και τάσσονται

υπέρ της συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης, διαφωνώντας με την πρόταση ότι οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

Η ενότητα «Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» περιλαμβάνει τα ακόλουθα άρθρα:

- *Ο κινηματογράφος ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η πόλη της Αθήνας στις ελληνικές ταινίες τη δεκαετία '60 των Δημητρίου Αναστασίας και Χατζηαναστασίου Ανθούλας, που παρουσιάζει την ανάλυση και αξιολόγηση της συμβολής της κινηματογραφικής ταινίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (ΠΕ/ΕΠΑ) με παράδειγμα την ερμηνεία του αθηναϊκού αστικού τοπίου, μέσω της φιλικής απεικόνισης. Στην κατεύθυνση αυτή, μελετήθηκαν ελληνικές ταινίες της δεκαετίας του 60'. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι ελληνικές ταινίες που μελετήθηκαν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ΠΕ/ΕΠΑ, καθώς προσφέρουν εναύσματα για κριτική σκέψη, παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να εισάγονται στην περιβαλλοντική και κοινωνική διάσταση του αστικού χώρου και να έρχονται σε επαφή με διάφορα κοινωνικά προβλήματα.*
- *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η περίπτωση του Σχολείου της Φύσης και του προγράμματος Εναρμόνισης (Harmony project) των Δημητρίου Αναστασίας και Καλογιάννη Ζωής. Το άρθρο αυτό επιχειρεί να ανιχνεύσει, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός συγκεκριμένου σχολείου, του «Σχολείου της Φύσης» (ΣΦ), σχολείο το οποίο επιδιώκει την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, αν η φιλοσοφία, καθώς και τα καινοτόμα προγράμματα Εναρμόνισης (Harmony project) τα οποία έχουν ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών του, προωθούν και ανταποκρίνονται στους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αξόνων του Προγράμματος Εναρμόνισης του ΣΦ περιλαμβάνουν τους παιδαγωγικούς στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ προωθώντας, μεταξύ άλλων, τη συνεργατικότητα, τη συμμετοχή σε δημοκρατικές αξίες, την εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, τη συστημική σκέψη και τη διεπιστημονικότητα.*

- *Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τη σχολική αυλή και τη συμβολή της στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών. Η περίπτωση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικό κέντρο των Δημητρίου Αναστασίας και Μπεσίκας Σταυρούλας-Θεοδώρας. Το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει τις δυνατότητες που προσφέρονται στις σχολικές αυλές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων στον κεντρικό τομέα αστική περιοχή και τη συχνότητα αξιοποίησης τους, από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς, επίσης, καταγράφεται η άποψη τους για τη συμβολή της σχολικής αυλής στην ΠΕ/ΕΠΑ, την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η εικόνα των αυλών σε αστικό κέντρο μεγαλούπολης, δεν είναι ικανοποιητική, καθώς επικρατεί το τσιμέντο και δεν προσφέρει ιδιαίτερα ερεθίσματα. Επιπλέον, προκύπτουν διαφορετικές απόψεις για τη χρήση της αυλής από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους τρόπους αξιοποίησής της από αυτούς και αναδεικνύονται προβλήματα που αποτρέπουν τη χρήση της σχολικής αυλής.*
- *Διερευνώντας τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου ως χώρου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των νηπίων. Οι απόψεις νηπιαγωγών που εφαρμόζουν σχετικές παρεμβάσεις των Δημητρίου Αναστασίας και Σαρακανίδου Ελισάβετ. Το άρθρο αυτό προσεγγίζει τη σημαντικότητα της σχολικής αυλής στην εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών για την εξερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, που ενισχύει τη βιωματική μάθηση και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως πεδίο αγωγής. Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο της σχολικής αυλής στην ΠΕ/ΕΠΑ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν μια μέτρια εικόνα πράσινου στις αυλές νηπιαγωγείων. Συνάμα, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση στη συμβολή της αυλής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των νηπίων, φαίνεται ότι πρακτικές δυσκολίες συχνά δυσκολεύουν την αξιοποίηση της στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.*
- *Οι βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου των Παπαβασιλείου Βασίλη, Γκουλιάκου Ελένης και Καστρίση Μαργαρίτας, το οποίο αναφέρεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου. Ειδικότερα, εξετάζει τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τις βιωματικές δραστηριότητες στο αειφόρο νηπιαγωγείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας*

προκύπτει ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν πως κατά την επίσκεψή τους στα νηπιαγωγεία παρατήρησαν ότι υλοποιούνται βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις, για τις οποίες εκφράζουν την άποψη ότι αναβαθμίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία και ότι η υλοποίησή τους δεν δυσκολεύει ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς, ωστόσο θεωρούν ως αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Συγχρόνως, η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ενσωμάτωση της αειφορίας στο νηπιαγωγείο και ως εκ τούτου, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας.

Στην ενότητα «Διδακτική των μαθηματικών – Τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας (ΤΠΕ)» εμπεριέχονται τα άρθρα:

- *Εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript στα μαθηματικά του δημοτικού* των Βλάχου Ρόζας, Καραπιδάκη Γαρυφαλιάς, Νιάνιουρα Βασιλικής, Οικονόμου Βασιλικής και Πετροπούλου Ηλέκτρας, το οποίο παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript στη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό, με στόχο την ενδυνάμωση και βελτίωση του μαθηματικού αλφαριθμητισμού. Ειδικότερα, εστιάζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες Γ' και Δ' δημοτικού σε θέματα συμμετρίας και κανονικοτήτων, αντίστοιχα, και επιδιώκει να μειώσει τα γνωστικά εμπόδια που εμφανίζονται σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, μέσω διδακτικών παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε δραστηριότητες στις οποίες είχε εφαρμοστεί η θεωρία RhodeScript απέκτησαν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά, αναγνώρισαν τη χρησιμότητά τους, ανέπτυξαν το ενδιαφέρον τους για αυτά, ενισχύοντας έτσι τη μαθηματική αντίληψη και τη μαθηματική δημιουργικότητα.
- *Σχεδιασμός και ανάπτυξη επιτραπέζιου παιχνιδιού: «Ταξίδι στην Παράδοση»* των Σκουμπουρδή Χρυσάνθης, Ζέλιου Ιωάννας-Μαρίας, Κουρσάρη Ειρήνης-Ηλιάνας και Παλέτα Αναστασίας. Η εργασία αναδεικνύει τη σημασία της γνώσης της παράδοσης, ακόμα και από τα μικρά παιδιά. Αυτό το σημείο αποτέλεσε τον κυριότερο λόγο που δημιουργήθηκε το παιχνίδι «Ταξίδι στην Παράδοση». Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι πραγματεύεται θέματα από την

παράδοση της Ελλάδας, του Πόντου και της Μικράς Ασίας, ως περιοχών με έντονη επιρροή στη διαμόρφωση παραδόσεων, ηθών και εθίμων που διατηρούνται μέχρι και σήμερα. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε μέσω μαθηματικής μοντελοποίησης των αρχών σχεδιασμού επιτραπέζιου παιχνιδιού και των κανόνων του. Το επιτραπέζιο παιχνίδι, εκτός του εκπαιδευτικού χαρακτήρα για την απόκτηση γνώσεων της ελληνικής παράδοσης, είναι αυνάμα και διασκεδαστικό, εκπληρώνοντας τον πρωταρχικό στόχο της δημιουργία και συμμετοχής σε ένα παιχνίδι.

- *Η παράδοση πηγαινει στο σύγχρονο «meta» νηπιαγωγείο των Γαλάνη Δήμητρας, Οικονόμου Μελλπομένης και Τσακουμάκης Ιωάννη καταγράφει την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας, βασισμένο σε ένα διαθεματικό σενάριο του οποίου το κύριο θέμα πραγματεύεται τη διαδικασία συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Συγκεκριμένα, συνιστά μία διαθεματική προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου και οι θεματικές του περιοχές αποτέλεσαν εφαλτήριο για την πλαισίωση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας, που μεταφέρουν μία παραδοσιακή οικογενειακή πρακτική στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Ο σκοπός του σχεδίου διδασκαλίας ήταν οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τη διαδικασία της συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου, η οποία αποτελεί στοιχείο-έθιμο της ελληνικής παράδοσης. Το σχέδιο παρέμβασης είχε μια ολιστική προσέγγιση, καθώς μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και περιβαλλόντων να μελετήθηκαν καταστάσεις της καθημερινότητας. Συνδυάστηκαν με επιτυχία οπτικοακουστικό υλικό, η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας και η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη βιωματική μάθηση μέσα από τη μίμηση και τη δράση. Τα παραπάνω παρατηρήθηκαν και αποτιμήθηκαν θετικά μέσα από την πρακτική εφαρμογή τους.*

Η ενότητα «Λογοτεχνία – Ιστορία» περιέχει τα άρθρα:

- *Ήρωες/Ηρωίδες, θεματογραφία και γλώσσα στο πεζογραφικό έργο της Έλλης Αλεξίου* των Χριστοδουλίδου Λουΐζας και Καραπιδάκη Γαρυφαλιάς, το οποίο μελετά τη μορφή του/της εκπαιδευτικού στη λογοτεχνία του 20ού αιώνα και επιδιώκει να αποτυπώσει το πορτρέτο του δασκάλου και της δασκάλας, συνδέοντας τους πολλαπλούς νοηματικούς τελεστές που ανιχνεύονται εν προκειμένω στο έργο της Έλλης Αλεξίου. Ειδικότερα, το μελέτησε αφενός, τους/τις ήρωες/ίδες και τη θεματογραφία των πεζογραφημάτων της που σχετίζονται με την εκπαίδευση και αφετέρου, τη γλώσσα των έργων αυτών. Τα ευρήματα σχετικά με τους/τις ήρωες/ίδες και τα θέματα που αντλεί η συγγραφέας μαρτυρούν ότι η αγάπη της Αλεξίου για το παιδί είναι η δύναμη εκείνη που την ωθεί στη δημιουργικότητα την οποία εκφράζει μέσω της συγγραφής παιδικών και μη βιβλίων που κατατάχθηκαν στα κλασικά του είδους τους. Μέσα από την εν λόγω μελέτη επισημαίνεται, επίσης, ότι η συγγραφέας αγωνίστηκε, για να χαράξει κοινωνικότερους δρόμους στο παιδικό λογοτέχνημα με την πολυεπίπεδη και συχνά καταγγελτική της γλώσσα που αποσκοπούσε τόσο στην καλύτερη προσφερόμενη παιδεία, όσο και στην καθιέρωση μιας παιδικής αξιοπρεπούς ζωής.
- *Η σιωπή είναι παράξενη απόψε της Ευρυδίκης Περικλέους–Παπαδοπούλου: Μια ανάγνωση* των Χριστοδουλίδου Λουΐζας και Τρεχλή Γεωργίας. Η εργασία προσεγγίζει το θεατρικό έργο «Η σιωπή είναι παράξενη απόψε», εστιάζοντας στις τεχνικές αφήγησης που αξιοποιεί η συγγραφέας Ευρυδίκη Περικλέους–Παπαδοπούλου και θα πραγματευτεί, αφενός, στο σκηνικό, αναλύοντας τι υποδηλώνει η επιλογή τού μη ολοκληρωμένου σκηνικού (backdrop) και η χρονολογικά διαρθρωμένη δράση και, αφετέρου, στο κατά πόσον αυτή η επιλογή επηρεάζει την πλοκή του έργου και αν αντικατοπτρίζει τη διάθεση των ηρώων/ηρωίδων. Μέσα από την έρευνα προκύπτει ότι η συγγραφέας με τη χρήση της τεχνικής της αποστασιοποίησης, κατά τον Brecht, καταφέρνει να εμπλέξει τον αναγνώστη–θεατή, προβληματίζοντάς τον έντονα αναφορικά με τα ρατσιστικά φαινόμενα. Επίσης επισημαίνεται η προσπάθειά της να αναδείξει ένα υπαρκτό θέμα, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στον ακροατή ή τον αναγνώστη για αυτά τα φλέγοντα ζητήματα του παγκόσμιου γίνεσθαι.

- *Διεπιδραστικά κόμικς: Τεχνικές και συμβάσεις των Μίσιου Μαριάννας, Μαγκώνη Αρτεμησίας και Παππά Κωνσταντίνας–Φλόγας.* Το συγκεκριμένο άρθρο αναλύει ορισμένα βασικά δομικά στοιχεία των διεπιδραστικών κόμικς και εντοπίζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές με τα τυπικά κόμικς, ώστε να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα που ευνοούν τη διεπιδραστικότητα, στις λέξεις και στις εικόνες. Επίσης, προσεγγίζεται η πλοκή, αναδεικνύεται ο ρόλος του αναγνώστη και γίνεται αναφορά στα οφέλη που μπορεί να προσφέρει το συγκεκριμένο είδος κόμικς στα παιδιά. Μελέτη περίπτωσης αποτελεί το διεπιδραστικό κόμικς *Hocus & Pocus: The Legend of Grimm's Woods* των Manugo και Gorobei (2018). Το συγκεκριμένο βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά και συνδυάζει στοιχεία ενός κόμικς περιπέτειας και ενός παιχνιδιού.
- *Οι ΤΠΕ ως μέσο διάδοσης της παιδικής λογοτεχνίας: Μια απόπειρα χαρτογράφησης των ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο των Κόκκινου Δημήτρη και Πετροπούλου Ηλέκτρας.* Το άρθρο αυτό εμβαθύνει στην ηλεκτρονική αναζήτηση ελληνόγλωσσων ιστοσελίδων, σχετικών με την παιδική λογοτεχνία και το παιδικό βιβλίο, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο, στους δημιουργούς και στον σχεδιασμό τους. Η έρευνα ανέδειξε ένα σημαντικό πλήθος ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο, καταδεικνύοντας το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον από πολλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους παράγοντες/φορείς. Ακόμη, ανάδειξε μεγάλη διαφοροποίηση στο προφίλ και τη στόχευση των δημιουργών των παραπάνω ιστοσελίδων, όπως επίσης ότι τα αφηγηματικά λογοτεχνικά κείμενα προωθούνται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα υπόλοιπα είδη του παιδικού βιβλίου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η συμβολή των ΤΠΕ στην παιδική λογοτεχνία μέσω του διαδικτύου σχετίζεται αφενός με την προώθηση του παιδικού βιβλίου και, άρα, της φιλαναγνωσίας, και αφετέρου με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική πράξη.
- *Αποτυπώσεις ελληνικότητας στη δημόσια ιστορία εκτός Ελλάδας. Μελέτη περίπτωσης των Βαμβακίδου Ιφιγένειας και Τσακίρη Χρυσής, το οποίο επιχειρεί να αναδείξει την ελληνική ιστοριογραφία με βάση το δημόσιο ιστορικό υλικό των ξένων χωρών. Οι δημόσιες αναπαραστάσεις εντοπίζονται στα υπαίθρια γλυπτά του Καποδίστρια σε Ελβετία, Σλοβενία και Ρωσία, του Δ. Υψηλάντη στην πόλη Ipsilanti στο Μίσιγκαν, στην Αμερική, στα οδωνύμια του Μ. Μπότσαρη στο Παρίσι και στο Στρασβούργο και του Ν. Δούμπα στη Βιέννη.* Η εργασία ανέδειξε ότι οι

αγωνιστές του 1821, στρατιωτικοί, πολιτικοί, πλούσιοι αστοί και γηγενείς αγωνιστές επηρέασαν τη δημόσια και τοπική ιστορία των ξένων χωρών, ώστε να διατηρείται μέχρι σήμερα η ελληνικότητα στην ιστορική τους μνήμη.

Στην ενότητα «Κοινωνικές επιστήμες, Εκπαιδευτική έρευνα – Πολιτική, Εικαστική Αγωγή» βρίσκουμε τα άρθρα:

- *Αποτυπώσεις ελληνικότητας στη δημόσια ιστορία εκτός Ελλάδας. Μελέτη περίπτωσης των Κουρουτσίδου Μαρίας και Οικονόμου Μελοπομένης*, το οποίο εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, για την πρόληψη, εμφάνιση και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε ότι, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να ορίσουν τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές εκδήλωσης των φαινομένων. Η εμφάνιση και ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας, ενδεχομένως να μην οφείλεται σε έναν μόνο παράγοντα αλλά να δημιουργείται ή να οξύνεται από τον συνδυασμό ποικίλων παραγόντων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι υιοθετούν διάφορες πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, καθώς πιστεύουν ότι η πρόληψη ή η αντιμετώπιση δεν είναι μόνο προσωπική αλλά ολιστική.
- *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα των Ανδρεαδάκη Νικόλαου, Κρητικού Ευανθίας–Νεκταρίας και Μαυρογένη Παναγιώτη–Μιχαήλ*. Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρόδου για τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, τον βαθμό αξιοποίησης των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη και τον βαθμό εμπιστοσύνης τους στην εκπαιδευτική έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά για τη σημαντικότητα της πραγματοποίησης εκπαιδευτικών ερευνών στον χώρο του σχολείου γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία και συμφωνούν αρκετά για τη σημαντικότητα της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας, γ) όσον αφορά την έλλειψη γνώσεων σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα. Αναδείχθηκε, επίσης, ότι διαφωνούν αρκετά αφενός με το ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να κατανοήσουν πλήρως τα στατιστικά αποτελέσματα των ερευνών και

αφετέρου με το γεγονός ότι συναινούν ουσιαστικά για τη δημοσιοποίηση των προσωπικών τους δεδομένων χωρίς να χρειάζεται να ερωτηθούν σχετικά, κατά τη συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική έρευνα.

- *Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της θεματικής της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα εργαστήρια δεξιοτήτων του δημοτικού των Κολοκυθά Μαγδαληνής και Τσέτσου Μαρίας–Ελένης.* Αυτό συνιστά ένα άρθρο που μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το εάν είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή, καθώς και τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την πραγμάτωσή της. Τα αποτελέσματα της εργασίας πιστοποιούν ως θετικό βήμα την εισαγωγή της σεξουαλικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και εκφράζουν την άποψη ότι οι ίδιοι/ες δεν νιώθουν έτοιμοι/ες να αναλάβουν ένα τέτοιο μάθημα, και αναζητούν τη βοήθεια κάποιου ειδικού, όπως είναι οι γυναικολόγοι, οι μαίες, και οι ψυχολόγοι. Συνάμα, αναδείχθηκε το αίσθημα της ανασφάλειας που προκύπτει από την έλλειψη παρεχόμενου κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός που τους/τις ωθεί στο να αναζητήσουν δικό τους υλικό.
- *Τα αγαπημένα κινούμενα σχέδια των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως παιδαγωγικό εργαλείο των Λέτσιου Μαρίας και Χιονίδου Σουλτάνας.* Το άρθρο παρουσιάζει τον ρόλο και τον τρόπο ύπαρξης των κινουμένων σχεδίων στην ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς, επίσης, και το πώς ένα κινούμενο σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο και αν εν τέλει η λειτουργία του συμβάλλει στη μάθηση των μικρών παιδιών. Δημιουργήθηκε ένα κινούμενο σχέδιο χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και αναδείχθηκε ότι η χρήση των κινουμένων σχεδίων μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Παρακολουθώντας κινούμενα σχέδια, τα παιδιά μπορούν να εκτεθούν σε νέες λέξεις και φράσεις οι οποίες μπορούν να τα βοηθήσουν στη διεύρυνση του λεξιλογίου τους. Επίσης, μέσω των κινουμένων σχεδίων τα παιδιά μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ιστορία, τη μυθολογία, κ.ά.

Φιλοδοξούμε ότι ο παρών τόμος θα έχει διπλό τουλάχιστον ενδιαφέρον. Αφενός διότι συμβάλλει στην προαγωγή της έρευνας στην περιοχή των επιστημών της Εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τα πολλαπλά και αλληλοσυνδεόμενα επίπεδά τους καθώς έρχονται να συναντήσουν τα ζητήματα της κοινωνικής πραγματικότητας ανοίγοντας προοπτικές ερμηνείας και παρέμβασης, σε έναν κόσμο που έχει ανάγκη από κατανόηση των ζητημάτων και θέληση για την αντιμετώπισή τους με τρόπο δίκαιο, δημιουργικό, συμπεριληπτικό και μακροπρόθεσμο. Αφετέρου όμως, κυρίως, διότι αναδεικνύει τη σημαντική και παραγωγική συνέργεια ανάμεσα στις διδάσκουσες, τους διδάσκοντες, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, εφόσον τα άρθρα αποτελούν προϊόν της μακράς και επίμονης συνεργασίας τους, ήδη από τη στιγμή οργάνωσης των ανακοινώσεων στα Συνέδρια. Αυτή ακριβώς η συνεργασία, καθώς επικεντρώθηκε στην παραγωγή ενός τελικού, κοινού ερευνητικού προϊόντος αποτέλεσε για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές μία μοναδική ευκαιρία συστηματοποίησης των σπουδών τους και αντίληψης του εύρους των ενδιαφερόντων που αυτές οι σπουδές μπορούν να καλύψουν, καθώς και μια ιδιαίτερη εμπειρία εκπαίδευσής τους στην προετοιμασία ανακοίνωσης σε συνέδριο και στη συγγραφή επιστημονικής εργασίας.

Και με αυτήν την έννοια, οι τόμοι των Πρακτικών EduTopia δεν μπορούν παρά να αποτελούν την αποτύπωση ενός σημαντικού για την πανεπιστημιακή κοινότητα πειράματος και ένα ενδιαφέρον υλικό για τη μελέτη των δυνατοτήτων μιας παρόμοιας συνέργειας.

Οι επιμελήτριες του τόμου

Έλενα Θεοδωροπούλου, Ασημίνα Τσιμπιδάκη

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το άγχος αποχωρισμού: Η περίπτωση της Ρόδου

Νικολάου Ελένη
Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
enikolaou@aegean.gr

Γαλάνη Δήμητρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20040@rhodes.aegean.gr

Οικονόμου Μελλομένη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20204@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Ένα διαχρονικό ζήτημα που απασχολεί τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους καθώς και την εκπαιδευτική κοινότητα είναι το άγχος αποχωρισμού. Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται ήδη από τη βρεφική ηλικία και αναφέρεται στο άγχος που βιώνουν τα παιδιά όταν αποχωρίζονται τα άτομα που τα φροντίζουν. Το άγχος αποχωρισμού εκδηλώνεται συχνά στην προσχολική ηλικία κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο. Στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης αυτή η αντίδραση θεωρείται φυσιολογική. Ωστόσο, η παρατεταμένη εκδήλωση του άγχους αποχωρισμού επηρεάζει τη λειτουργικότητα του παιδιού και από μια φυσιολογική αντίδραση καταλήγει σε διαταραχή. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το άγχος αποχωρισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα υλοποιήθηκε στο νησί της Ρόδου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 5 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Μέθοδος συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα εστιάζονται στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται το άγχος αποχωρισμού, τους πιθανούς αιτιολογικούς παράγοντες που συνδέονται με την εκδήλωσή του, τους τρόπους με το οποίο το διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί και τις προτάσεις που διατυπώνουν σχετικά με την αντιμετώπισή του. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της ομαλής προσαρμογής των νηπίων στην προσχολική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: Άγχος αποχωρισμού, αντιμετώπιση, εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, νηπιαγωγείο

Abstract

A timeless issue of concern to developmental psychologists as well as the educational community is separation anxiety. This phenomenon occurs as early as infancy and refers to the anxiety that children experience when separated from their caregivers. Separation anxiety often manifests itself in pre-school age when attending kindergarten. At this stage of development this reaction is considered normal. However, the prolonged manifestation of separation anxiety affects children's functioning and from a normal reaction it develops into a disorder. The purpose of the present study is to examine the views of preschool teachers on separation anxiety manifested by preschool children. Specifically, the research was implemented on the island of Rhodes. The sample of the research consisted of five preschool teachers. The method of data collection was a semi-structured interview. The results focus on the way in which separation anxiety manifests itself, the possible causal factors associated with its manifestation, the ways in which teachers manage it and the suggestions they make regarding its management. The findings of the research can be used towards the smooth adaptation of infants in preschool education.

Keywords: *Separation anxiety, coping, pre-school teachers, kindergarten*

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Κόνσολα & Νικολάου (2009) κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, συντελείται μία διαφοροποίηση του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο κινείται και αλληλοεπιδρά. Η κατάλληλη προετοιμασία του, θα το βοηθήσει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που πιθανόν να παρουσιαστούν και τα οποία σχετίζονται συνήθως με τη «δευτερογενή κοινωνικοποίησή» του (Πυργιωτάκης, 2011). Βασική επιδίωξη του σχολείου είναι η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών και η ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Η τάξη στο σχολείο είναι ένα δυναμικό πεδίο δράσης και ανάδρασης που χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της με στόχο την κοινωνικοποίησή τους (Τσιπλητάρης, 2000).

Ωστόσο, τροχοπέδη για την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και της αυτονομίας του παιδιού είναι το άγχος. Συγκεκριμένα, το άγχος αποτελεί ένα λειτουργικό και φυσιολογικό συναίσθημα, ενώ ταυτόχρονα προκαλεί μία δυσάρεστη διέγερση. Παράλληλα αποτελεί κίνητρο για πρόοδο, προσαρμογή και πραγματοποίηση στόχων. Συχνά επισημαίνεται η διάκριση ανάμεσα στα οφέλη και τη χρησιμότητα του παραγωγικού έναντι του υπερβολικού άγχους (Edward & Charles, 1983). Οι διαταραχές άγχους αποτελούν μία από τις πιο συχνές διαταραχές στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας με επίδραση στην κοινωνική και σχολική τους λειτουργικότητα (Σταμάτης & Νικολάου, 2022). Εκδηλώνεται διαφορετικά ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, την ηλικία, την οικογένεια και τα προσωπικά βιώματα του κάθε παιδιού

(Bernstein & Borchardt, 2011). Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τους Essau & Gabbidon (2014) όπως αναφέρεται στο Σταμάτης και Νικολάου (2022) περίπου το 10–20 % των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας παρουσιάζει διαταραχές άγχους. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου εντάσσεται στο πλαίσιο της προαγωγής της ψυχικής υγείας και της καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών η οποία είναι θεμελιώδους σημασίας για τη σχολική τους προσαρμογή και τη μετέπειτα ανάπτυξή τους (Νικολάου, 2021· Nikolaou et al., 2021).

Θεωρητικό πλαίσιο

Άγχος: Ορισμός

Το άγχος αποτελεί ένα φυσιολογικό στοιχείο, το οποίο είναι απαραίτητο για την ομαλή αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και οδηγεί στην ανεξαρτησία του (Barlow, 2004). Το άγχος απαντάται στους περισσότερους ανθρώπους με τη μορφή της υπερβολικής αντίδρασης σε ήπια στρεσογόνα γεγονότα (Μάνου, 1997). Υπό αυτό το πρίσμα, χαρακτηρίζεται ως κοινό, λειτουργικό συναίσθημα προκαλώντας στον άνθρωπο το αίσθημα της εγγύγησης και του κινήτρου, ώστε να αντιμετωπίζει τις καθημερινές δυσχέρειες (Barlow, 2004). Σύμφωνα με τους Καλατζή & Ζαφειρόπουλο (2011), το άγχος αποτελεί μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση που λειτουργεί ως «μηχανισμός άμυνας» του ατόμου προκειμένου να αντιμετωπίσει τους διάφορους κινδύνους. Για παράδειγμα, το άγχος εκφράζεται με έντονη ανησυχία ότι κάτι μπορεί να συμβεί σε αυτούς ή στο οικείο περιβάλλον τους και αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το άγχος μπορεί να έχει βιολογική ή ψυχολογική αφετηρία, ενώ πολλές φορές γίνεται αντιληπτό από τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Κοντοπούλου, 2007). Εντούτοις, σε αρκετές περιπτώσεις, το άγχος μετατρέπεται σε παθολογικό, εάν δημιουργεί προβλήματα στην καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου, στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων ή ακόμη στη συναισθηματική του ηρεμία, με αποτέλεσμα να μετουσιώνεται σε Αγχώδη Διαταραχή (Μάνου, 1997).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το άγχος απαντάται σε όλες τις ηλικίες. Συγκεκριμένα, παιδιά μικρής ηλικίας ή έφηβοι μπορεί να αισθάνονται μία έντονη ανησυχία που συνήθως εκφράζεται με πολλά σωματικά και συμπεριφοριστικά συμπτώματα. Συνήθως τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους και να εκφράσουν το άγχος που νοιώθουν. Ως εκ τούτου, το άγχος μπορεί να τα καταστήσει ευερέθιστα, οξύθυμα, ευσυγκίνητα, να έχουν αυπνίες ή να βλέπουν εφιάλτες. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ενδεχόμενες

αιτίες που οδηγούν στην ανάπτυξη αγχώδους συμπεριφοράς μπορεί να είναι η υπερπροστατευτικότητα των γονέων στους διάφορους κινδύνους, αλλά και ο ανασφαλής δεσμός που αναπτύσσει το παιδί με το βασικό πρόσωπο φροντίδας, ο οποίος οδηγεί στη μη έκφραση των συναισθημάτων τους ή και στην αλληλεξάρτηση τους (Μουταβέλης, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι το άγχος στα παιδιά μπορεί να εξελιχθεί σε φοβία, η οποία προκαλεί έντονη ανησυχία και εμφανίζεται με διάφορα αδιευκρίνιστα ψυχοσωματικά προβλήματα. Εν κατακλείδι, η πιο συχνή διαταραχή άγχους θεωρείται ότι είναι το άγχος αποχωρισμού με το ποσοστό στο γενικό πληθυσμό να κυμαίνεται από 2% έως 3,5% (Wenar & Kerig, 2008).

Άγχος αποχωρισμού: Ορισμός, τρόποι εκδήλωσης, παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης

Οι διαταραχές άγχους χαρακτηρίζονται από έντονο άγχος και παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στην παιδική και εφηβική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Μία από τις πιο συχνές εκδηλώσεις του άγχους στην παιδική ηλικία λαμβάνει τη μορφή του άγχους αποχωρισμού (Schaffer, 2006). Επομένως, το άγχος αποχωρισμού είναι το άγχος που βιώνουν τα παιδιά όταν καλούνται να αποχωριστούν τους γονείς τους ή κάποιο άλλο πρόσωπο φροντίδας και χαρακτηρίζεται από την υπερβολική ανησυχία του παιδιού όταν αποχωρίζεται από τους γονείς του. Το άγχος αποχωρισμού αποτελεί μια φυσιολογική αντίδραση του παιδιού όταν χρειαστεί να αποχωριστεί πρόσωπα με τα οποία έχει αναπτύξει σχέση προσκόλλησης (Briringen & Robinson, 2010). Σύμφωνα με τον Bowlby (1969) η προσκόλληση συνιστά ένα εγγενές σύστημα συμπεριφοράς, το οποίο συνδέεται με κάποιες ενστικτώδεις αντιδράσεις, όπως το κλάμα και το χαμόγελο με απώτερο στόχο να διασφαλιστεί η επιβίωση του εκάστοτε ατόμου. Υπό αυτό το πρίσμα το άγχος αποχωρισμού, πέρα από φυσιολογικό, είναι και λειτουργικό, διότι εξυπηρετεί την προφύλαξη του παιδιού σε συνθήκες που αντιλαμβάνεται ως επικίνδυνες, προσπαθώντας να προφυλάξει τον εαυτό του, όταν δε νιώθει ασφαλές. Ωστόσο, όταν η εκδήλωσή του είναι έντονη, καθώς και συχνή είναι πιθανόν να μετατραπεί σε διαταραχή επηρεάζοντας τη λειτουργικότητα του παιδιού (Briringen & Robinson, 2010).

Η διαταραχή άγχους αποχωρισμού η οποία διαφοροποιείται από το φυσιολογικό άγχος με βάση τα κριτήρια που θέτουν τα διαγνωστικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, διακρίνεται από το άγχος του παιδιού όταν καλείται να απομακρυνθεί από τους γονείς του, καθώς και την έντονη ανησυχία μήπως συμβεί κάτι αναπάντεχο όσο δεν βρίσκονται μαζί του. Το άγχος αποχωρισμού συνδέεται με την άρνηση των παιδιών να παρευρεθούν οπουδήποτε χωρίς τα άτομα που τους κάνουν να αισθάνονται ασφάλεια και κατά συνέπεια δεν έχουν διάθεση να παραμένουν ούτε στη σχολική τάξη. Το άγχος αποχωρισμού, δηλαδή, δεν εκφράζεται μόνο

με κλάμα, αλλά και με επιθετικότητα, άρνηση, υπερκινητικότητα. Επίσης, διαφαίνεται όταν τα παιδιά παρουσιάζουν ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως ο πονόκοιλος και η ναυτία κατά τη διάρκεια ενός αποχωρισμού (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με τους ερευνητές εντοπίζονται αρκετοί παράγοντες που προμηνύουν την εκδήλωση του άγχους αποχωρισμού. Ειδικότερα, πολλές φορές εκδηλώνεται σε παιδιά που έχουν αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις άγχους, όπως η απώλεια ακόμα και η απομάκρυνση ενός αγαπημένου τους προσώπου ή και κατοικίδιου ζώου. Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με το άγχος αποχωρισμού είναι η υπερπροστατευτικότητα. (Lipsitz et al., 2014). Η Ainworth (1973) αναφέρει ότι άλλος ένας αιτιολογικός παράγοντας για την εκδήλωση της διαταραχής άγχους αποχωρισμού είναι η διαμόρφωση ανασφαλούς δεσμού προσκόλλησης, το οποίο συνεπάγεται δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού στα σχολικά χρόνια. Η γονεϊκή συμπεριφορά συνιστά έναν ακόμα αιτιολογικό παράγοντα. Γονείς οι οποίοι ως παιδιά δεν έχουν ξεπεράσει οι ίδιοι το άγχος αποχωρισμού μεταφέρουν την ανησυχία τους πολύ πιο έντονα στα παιδιά τους. Συνήθως το άγχος αποχωρισμού εμφανίζεται στην προσχολική ηλικία όταν το παιδί καλείται να ενταχθεί στο σχολείο και κατά συνέπεια να αποχωριστεί τα αγαπημένα του πρόσωπα. Παράλληλα, η πορεία του άγχους αποχωρισμού παρουσιάζει διάφορες διακυμάνσεις, καθώς το παιδί παλινδρομεί. Άλλος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την πορεία του άγχους αποχωρισμού είναι η ηλικία εκδήλωσής του (Lipsitz et al., 2014).

Το άγχος αποχωρισμού είναι συχνό και συνάμα φυσιολογικό να υφίσταται στην προσχολική ηλικία, όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω. Ωστόσο, για να αποφευχθεί η μετατροπή του σε διαταραχή, γονείς και εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν κάποια μέτρα πρόληψης, καθώς και αντιμετώπισης καταστάσεων αποχωρισμών που προκαλούν έντονο άγχος στο παιδί. Όσον αφορά την οικογένεια ενδείκνυται να υιοθετήσει στάσεις και συμπεριφορές που να παρέχουν στο παιδί το αίσθημα αγάπης, ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Δήμου, 1984). Αναλυτικότερα, προτείνεται πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον οι γονείς να έχουν προβεί σε σταδιακούς αποχωρισμούς και να έχει εξοικειωθεί το παιδί με καινούργια πρόσωπα και περιβάλλοντα καθώς, όταν τα παιδιά έχουν μεγαλώσει σε αποστειρωμένο και υπερπροστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον ο αποχωρισμός δυσχεραίνεται. Προκειμένου να καταστεί ευκολότερος ο αποχωρισμός κρίνεται απαραίτητη η καλή προετοιμασία του παιδιού από τους γονείς προβάλλοντας του τη θετική εικόνα του σχολείου. Για παράδειγμα, μπορούν να ενημερώσουν το παιδί ότι το σχολείο δεν είναι μόνο ένας χώρος μάθησης, αλλά και ψυχαγωγίας όπου το παιδί θα πραγματοποιήσει ποικίλες δραστηριότητες, θα έρθει σε επαφή με τους συμμαθητές/ τριες του, καθώς και θα κάνει και

νέους φίλους. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που οι ίδιοι οι γονείς μεταφέρουν το άγχος, την αγωνία και τον φόβο τους στο παιδί. Για αυτό, κατά τη διάρκεια του επικείμενου αποχωρισμού παρά την άρνηση, τα κλάματα ή τις φωνές του παιδιού εκείνοι θα πρέπει να παραμένουν ψύχραιμοι και σταθεροί, χωρίς υποχωρήσεις. Επιπρόσθετα, οι γονείς να είναι σε θέση να καθησυχάζουν και να ηρεμούν τα παιδιά τους, όταν εκείνα εκφράζουν το άγχος τους. Σημαντική, επίσης, κρίνεται η ποιοτική και συχνή επικοινωνία των γονιών με τους/ τις εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των εκδηλώσεων άγχους του παιδιού (Καλατζή & Ζαφειρόπουλος, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους οφείλουν να αναπτύξουν επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να μοιράζονται τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους. Επομένως είναι σημαντικό να έχουν φροντίσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς να δημιουργήσουν ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, τόσο απέναντι στα παιδιά, όσο και στους γονείς (Stamatis & Nikolaou, 2020). Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να προσπαθεί να οργανώνει συχνές συναντήσεις με τους γονείς, προκειμένου να τους ενημερώνει για την πρόοδο των παιδιών τους, να τους πληροφορεί για το τι πρόκειται να πραγματοποιήσουν, καθώς και να τους εκφράζει τις πιθανές δυσκολίες, που αντιμετωπίζει το παιδί τους, με σκοπό τη συνεργατική επίλυση τους. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει ότι το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και δεν εκφράζει με τον ίδιο τρόπο το άγχος και την ανασφάλεια που αισθάνεται. Στο σημείο αυτό είναι που κρίνεται απαραίτητη η συνεισφορά του/της εκπαιδευτικού που πρώτα πρέπει να εντοπίσει και έπειτα να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και φυσικά σε συνεργασία με την οικογένεια (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011). Ο Καρπύτης (2008) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί όταν διαπιστώσουν ότι τα προβλήματα που συνδέονται με εκδηλώσεις άγχους εντείνονται θα πρέπει να οργανώνουν προγράμματα συμβουλευτικής και ενημέρωσης για τους γονείς από ειδικούς (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, κ.ά.).

Στην προσχολική ηλικία το άγχος αποχωρισμού εμφανίζεται, κυρίως, κατά τις πρώτες μέρες προσαρμογής του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές, που επανεμφανίζεται μετά από μεγάλη απουσία του παιδιού από το σχολείο (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011). Για αυτό το λόγο η προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο πρέπει να γίνεται σταδιακά, προκειμένου να εξαλείψουν το άγχος και την ανασφάλειά τους. Για παράδειγμα, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διεξαγωγή διάφορων δραστηριοτήτων γνωριμίας με τον χώρο, καθώς και με τους συμμαθητές/τριες του, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η φαντασία και η περιέργεια των παιδιών για την ανακάλυψη ενός νέου «κόσμου». Η μάθηση θα πρέπει να είναι βασισμένη στο παιχνίδι, στην επικοινωνία και στη συνεργασία, έτσι ώστε

να διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως και η ανάπτυξή του αισθήματος ότι ανήκουν σε μια ομάδα (Μαλικιώση– Λοϊζου, 2010).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η παρούσα πιλοτική μελέτη εκπονήθηκε με ποιοτική έρευνα στο νησί της Ρόδου. Το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η ημι–δομημένη συνέντευξη. Η έρευνα διεξήχθη με βολική δειγματοληψία και το δείγμα αποτέλεσαν 5 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Το ηλικιακό φάσμα των εκπαιδευτικών ήταν από 29 έως 55 και το φύλο τους ήταν γυναίκες. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού, το δείγμα αποτέλεσαν τελειόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι κατείχαν τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό, ενώ μια εξ’ αυτών ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος. Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών κυμαίνονταν από 3 έως 22.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα με σκοπό να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής για το άγχος αποχωρισμού, ήταν η ημι–δομημένη συνέντευξη. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρούσα εργασία βασίζεται σε ποιοτική έρευνα, και συγκεκριμένα διεκπεραιώθηκε μέσω μιας ημι–δομημένης συνέντευξης. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα καθώς βασίζεται σε μη μετρήσιμα δεδομένα, αφού προσεγγίζει τα φαινόμενα περιγραφικά, μέσα από αφηγηματικού τύπου δεδομένα (Ανδρεαδάκης, 2023). Επομένως, μέθοδος συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η συνέντευξη, αφού σύμφωνα με πολλούς επιστήμονες όπως ο Woods αποτελεί τον μοναδικό τρόπο, να προσεγγιστούν οι διάφορες απόψεις και παράλληλα δίνει κίνηση και ροή των σημαντικών στοιχείων (Woods, 1991). Ακόμη, η ποιοτική συνέντευξη προσδίδει αμεσότητα στην έκφραση μέσα σε ένα πλαίσιο ανταλλαγής απόψεων και διαλόγου. Ειδικότερα, στην ημιδομημένη συνέντευξη υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία ανταλλαγής απόψεων, καθώς το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων καθορίζονται από τον ερευνητή αλλά και τον συνεντευξιζόμενο/η, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ή να περιγράψουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Κυριαζή, 2001). Επιπρόσθετα, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση, ευελιξία και ειλικρίνεια, στοιχεία που βοηθούν στη διερεύνηση της εσωτερικής οπτικής των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Μάγος, 2005). Η ανάλυση

των δεδομένων βασίστηκε στον εντοπισμό κοινών θεμάτων στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους με βάση τις θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μελέτη που προηγήθηκε, διατυπώθηκαν κάποια ερωτήματα, τα οποία βασίζονται σε σημαντικά σημεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησής μας και σκοπό έχουν να περιγράψουν και να σκιαγραφήσουν σημαντικές πτυχές του άγχους αποχωρισμού. Στη συνέχεια, παρατίθεται η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις τους.

Ερώτηση: «Πώς εκδηλώνεται το άγχος αποχωρισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας ;»

Κατηγορίες	Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πώς εκδηλώνεται το άγχος αποχωρισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας ;»
Τρόποι εκδήλωσης στο νηπιαγωγείο	Με κλάματα κατά την περίοδο προσαρμογής αλλά και κατά την περίοδο επανένταξης στο νηπιαγωγείο, μετά από τις διακοπές Χριστουγέννων ή το Πάσχα: <i>«Καταρχάς πιο πολύ εκδηλώνεται στην αρχή του χρόνου και μετά τα Χριστούγεννα, γιατί έχουν ήδη συνηθίσει σε αυτή περίοδο και μετά όταν επιστρέφουν έχουν μείνει δύο εβδομάδες στο σπίτι τους και να ξαναπερνάνε κάποια παιδάκια τους αποχωρισμούς. Πρόσφατα παρατήρησα σε άλλο τμήμα ότι είχε άγχος αποχωρισμού μετά το Πάσχα».</i>
	Με εκδήλωση κυκλοθυμικής συμπεριφοράς απέναντι στους εκπαιδευτικούς & συμμαθητές/τριες: <i>«Έχουμε ένα παιδάκι που παρουσιάζει πολύ έντονο άγχος αποχωρισμού, το οποίο όταν έρχεται είναι θυμωμένο, γιατί πιστεύει ότι εμείς φταίμε που στερείται τη μαμά του και τον μπαμπά του και εκδηλώνει θυμό και επιθετική συμπεριφορά προς εμάς και τους συμμαθητές/τριες του/της».</i>
	Με αδυναμία συγκέντρωσης & συνεργασίας, Με άρνηση να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να ενταχθούν στην ομάδα, προτιμούν το ατομικό παιχνίδι, Με αποτύπωση των αρνητικών τους συναισθημάτων στις ζωγραφιές τους
Τρόποι εκδήλωσης στο Οικογενειακό Περιβάλλον	Με κλάματα, αγκαλιές, χειρονομίες, φωνές
	Με άρνηση να πάνε στο νηπιαγωγείο, ενώ όταν φτάνουν εκεί τρέχουν, επειδή δεν θέλουν να εισέλθουν στο σχολείο

Ερώτηση: «Ποιες είναι οι πιθανές αιτίες εκδήλωσης του άγχους αποχωρισμού;»

<p>Ατομικά Χαρακτηριστικά</p>	<p>Η ιδιοσυγκρασία & η προσωπικότητα του κάθε παιδιού</p> <p>Η χειριστικότητα του παιδιού προς τους γονείς: <i>«Θεωρώ ότι υπάρχει προσκόλληση από την πλευρά των γονιών, καθώς υπάρχουν συναισθήματα, τα οποία είναι υποδόρια, τα οποία όμως το παιδί, τα αντιλαμβάνεται και χειρίζεται τους γονείς».</i></p>
<p>Οικογενειακοί παράγοντες</p>	<p>Προβλήματα που βιώνει το παιδί στην οικογένεια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ο ερχομός ενός νέου μέλους στην οικογένεια (κυρίως αδέρφια), ✓ Διαζύγιο γονέων, ✓ Νέο πατρικό ή μητρικό μέλος, ✓ Απόσταση του παιδιού από τον έναν γονέα εξαιτίας της εργασίας του, ✓ Κοινωνικότητα των γονέων που συνδέεται με το βαθμό προσκόλλησης των παιδιών και την κοινωνικότητά τους ✓ Αντιμετώπιση του παιδιού ως βρέφους, ✓ Μη αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς. ✓ Η έλλειψη ποιοτικού χρόνου γονέων & παιδιών συνδέεται με τη διαμόρφωση του ανασφαλούς δεσμού, καθώς τα παιδιά δεν είναι συναισθηματικά κορεσμένα: <i>«...Επίσης, η ανασφάλεια των παιδιών, όταν τα παιδιά δεν παίρνουν αυτό που θέλουν, δεν είναι κορεσμένα συναισθηματικά...κάτι τους λείπει..... Δεν μπορούν να τους πουν αυτό με λόγια, αλλά με πράξεις».</i> ✓ Οι γονείς μεταφέρουν στα παιδιά το δικό τους άγχος αποχωρισμού: <i>«Οι γονείς να μην αφήνουν περιθώρια ανασφάλειας στα παιδιά, ότι και η μαμά/οι γονείς θα στεναχωρηθεί, γιατί μπορεί και αυτά να στεναχωριούνται επειδή η μαμά τους, τούς το έχει δείξει».</i>
<p>Σχολικοί παράγοντες</p>	<p>Το σχολείο αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς αποχωρισμούς του παιδιού από την οικογένεια,</p>
	<p>Προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο: <i>«Πιο σπάνια να τους ενοχλεί κάτι στο σχολείο και για αυτό να εμφανίζουν αυτό το άγχος».</i></p>
	<p>Απουσία συνεργασίας οικογένειας–νηπιαγωγείου</p>
<p>Τάσεις της Εποχής</p>	<p>Υπερβολική χρήση των τεχνολογιών όπως: το tablet, το κινητό και ο υπολογιστής: <i>«Δεν υπάρχουν όρια στη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών.....Το παιδί δεν αθλείται, παίζει ηλεκτρονικά στο σπίτι....».</i></p>
	<p>Συνδυασμός των προαναφερόμενων παραγόντων</p>

Στη συνέχεια, παρατίθεται η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα: **«Πως διαχειρίζεστε συνήθως ως εκπαιδευτικός την εκδήλωση του άγχους αποχωρισμού των παιδιών;»:**

<p>Διαχείριση στο πλαίσιο της τάξης</p>	<p>Συζήτηση με τα παιδιά,</p> <p>Δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες,</p> <p>Πρακτικές τρυφερότητας για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή</p> <p>Ένταξη στην ομάδα των συνομήλικων, πρακτικές θετικής ενίσχυσης & ανταμοιβής, για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος του ανήκειν.</p> <p>Συμμετοχή σε περισσότερες δραστηριότητες & δημιουργία ζωγραφιών ή κατασκευών για να νιώσουν σιγουριά και να τις προσφέρουν στα άτομα που δυσκολεύονται να αποχωριστούν.</p> <p>Εδραίωση κανόνων & ορίων: «...Πρέπει το παιδί να μάθει ότι είμαστε στο σχολείο, είμαστε εδώ αυτές τις 5 ώρες για να μάθουμε, να συνεργαστούμε, να παίξουμε και οι γονείς όταν τελειώσουν τη δουλειά, θα έρθουν για να πάρουν το παιδί και να πάνε σπίτι», «Και κάποιες φορές και με αυστηρότητα το προσπαθούμε, δηλαδή όταν εξαντλήσεις όλα τα περιθώρια και αυτός κλαίει, σπάει πράγματα και φωνάζει ότι δεν θέλει να κάτσει στο σχολείο, και έτσι πρέπει να καταλάβει ότι αυτή η συμπεριφορά θα έχει συνέπειες».</p>
	<p>Αποφυγή θεματολογιών που εντείνουν τη στρεσογόνα τους κατάσταση: «...αν έχω ένα παιδί με πρόβλημα με τον μπαμπά στάξη θα αποφύγω να παρουσιάσω κάτι τέτοιο. Θα διαβάσω άλλα παραμύθια-βιβλία όχι τόσο πολύ για να δημιουργήσω πάλι άγχος στο παιδί, ή να ξεκινήσει να σκέφτεται τη συγκεκριμένη περίπτωση που βιώνει».</p>
<p>Συνεργασία με τους γονείς</p>	<p>Μέσα από τη συζήτηση, αναζητώντας τις αιτίες και τους αιτιολογικούς παράγοντες του φαινομένου: «...Ωστόσο όταν, λοιπόν, οι γονείς μέσα από τη συζήτηση μας κατάλαβαν τις συνέπειες που επιφέρει αυτό στο παιδί τους, το παιδί σιγά-σιγά άλλαξε συμπεριφορά. Ερχόταν στο σχολείο με χαρά, το απολάμβανε, ενώ πριν ήταν τραγική κατάσταση. Έκλαιγε όλη την ημέρα αλλά συνεργάστηκε η μαμά του. Το κατάλαβαν και δούλεψαν πολύ στο σπίτι».</p> <p>Προτροπή οι γονείς να μην μεταφέρουν το δικό τους άγχος στα παιδιά τους, να είναι σίγουροι να μην αφήνουν περιθώρια ανασφάλειας: «Οι γονείς το δείχνουν αφού λένε στο παιδί μου ένα ακόμα φιλάκι ή ακόμα μια αγκαλίτσα ή να έρθω λίγο μέσα. Αλλά δεν πρέπει, πρέπει να γίνεται ο αποχωρισμός στην πόρτα και μετά να αναλάβει η δασκάλα τον ρόλο της».</p> <p>Συναισθηματική απεμπλοκή και σταδιακός απογαλακτισμός: «Να τους εξηγήσουμε ότι πρέπει στο σχολείο, να το αφήσουν πάνω στους εκπαιδευτικούς και να απεμπλακούν λίγο συναισθηματικά».</p>

	Ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας & σχολείου
	Όταν το άγχος αποχωρισμού, δεν εξομαλύνεται με τις παραπάνω πρακτικές τότε προτείνουν την παρέμβαση των ειδικών.

Ακολουθεί, η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα παρακάτω ερωτήματα: **«Ποια μέτρα λαμβάνετε ή θα μπορούσατε να λάβετε για την αντιμετώπιση του άγχους αποχωρισμού;»** και **«Ποιες είναι οι προτάσεις σας;»**:

<p>Ομιλίες & Σεμινάρια για την ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων: <i>«...Εμείς είχαμε καλέσει μια δομή του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου, είχαμε κάνει κάποια σεμινάρια στους γονείς και μίλησαν στους γονείς λογοθεραπευτές και ψυχολόγοι για διάφορα θέματα, εμείς τους είχαμε καθοδηγήσαμε για το που να κινηθούνε και έτσι είχαμε προσθέσει και το άγχος αποχωρισμού...».</i></p> <p>Ευαισθητοποίηση γονέων για την προετοιμασία ένταξης του παιδιού στο νηπιαγωγείο: <i>«...οι γονείς να ενημερώνονται πολύ για το θέμα του άγχους αποχωρισμού και πολύ πιο πριν το παιδί έρθει στο νηπιαγωγείο και χρειαστεί να ενταχθεί σε μία κοινωνική ομάδα ή να έρθει και να γραφτεί στο νηπιαγωγείο...».</i></p>
<p>Εμφύχωση των παιδιών από την οικογένεια: <i>«Για αυτό τους ζητάω να είναι πιο ξεκάθαροι, για παράδειγμα να τους λένε την προηγούμενη μέρα κατά τη διαδικασία του ύπνου τι ωραία που θα περάσεις στο σχολείο, τι ωραία που θα δεις τους φίλους σου και το πρωί πριν πάνε, θυμάσαι τι ωραία πράγματα έκανες χτες, σήμερα θα πας να δεις τους φίλους σου, η δασκάλα σου σε περιμένει, σ' αγαπάει. Οπότε σιγά-σιγά το παιδί το δουλεύει».</i></p>
<p>Συζήτηση με την οικογένεια ώστε να υπάρχει μια κοινή γραμμή πλεύσης: <i>«Συζήτηση με τη μαμά, με το οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να έχουμε μια κοινή γραμμή μέσα στην τάξη...».</i>, <i>«...αλλά αν δεν υπάρχει συνεργασία από το σπίτι, δεν υπάρχει αποτέλεσμα στο σχολείο...».</i></p>
<p>Ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων: <i>«...προσπαθούμε να το κοινωνικοποιήσουμε, να το γνωρίσουμε με άλλους φίλους, μέσα από παιχνίδια, αλλά και με παραμύθια».</i></p>

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της πιλοτικής μας έρευνας διαφαίνεται ότι το άγχος αποχωρισμού αποτελεί ένα αναμενόμενο και συχνό στάδιο στην ανάπτυξη των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι οι νηπιαγωγοί ήταν ενήμεροι για τον τρόπο εκδήλωσης του άγχους αποχωρισμού, είχαν αντιμετωπίσει τέτοια φαινόμενα, γνώριζαν τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικές τις υποστηρικτικές στρατηγικές διαχείρισης με στόχο να αντιμετωπίσουν το άγχος αποχωρισμού

που εκδηλώνουν τα παιδιά, επισημαίνοντας τη συμβολή των γονέων, των εκπαιδευτικών και του εξειδικευμένου προσωπικού.

Ειδικότερα, αναφορικά με τους τρόπους εκδήλωσης του άγχους αποχωρισμού οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, το κλάμα, την άρνηση να έρθουν στο σχολείο ή να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες ή να αποχωριστούν αγαπημένα τους πρόσωπα (μητέρα), με διάφορα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά (κυκλοθυμία, επιθετική συμπεριφορά), με χειρονομίες (αγκαλιά), με έλλειψη συγκέντρωσης ή και συνεργασίας, απομόνωση, καθώς και μέσα από τις ζωγραφιές τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα παραπάνω χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές αναφέρονται ως σημαντικά σημεία/ ενδείξεις εκδήλωσης του άγχους αποχωρισμού (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με τι απόψεις των νηπιαγωγών για τις πιθανές αιτίες εκδήλωσης του άγχους αποχωρισμού ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους στις εξής τέσσερις κατηγορίες: ατομικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, στο νηπιαγωγείο και τάσεις της εποχής. Συγκεκριμένα:

1. Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά αναφέρουν την ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, καθώς και τη χειριστικότητα του προς τους γονείς του, αιτίες που ευνοούν την εκδήλωση του άγχους αποχωρισμού.
2. Άλλος ένα σημαντικός παράγοντας είναι η οικογένεια και τα προβλήματα που βιώνει το παιδί σε αυτή, όπως: ο ερχομός ενός νέου μέλους στην οικογένεια (κυρίως αδέρφια), το διαζύγιο των γονέων, ένα νέο πατρικό ή μητρικό μέλος, η απόσταση του παιδιού από τον έναν γονέα εξαιτίας της εργασίας του, η κοινωνικότητα των γονέων που συνδέεται άμεσα με την κοινωνικότητα των παιδιών και η μη αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς. Ακόμη, η έλλειψη ποιοτικού χρόνου με τα παιδιά η οποία μπορεί να συνδέεται με τη δημιουργία ανασφαλών δεσμών, καθώς τα παιδιά δεν είναι συναισθηματικά καλυμμένα. Όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός *«....Επίσης, η ανασφάλεια των παιδιών, όταν τα παιδιά δεν παίρνουν αυτό που θέλουν, δεν είναι κορεσμένα συναισθηματικά...κάτι τους λείπει..... Δεν μπορούν να τους πουν αυτό με λόγια, αλλά με πράξεις»*. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι συχνά οι γονείς μεταφέρουν στα παιδιά το δικό τους άγχος αποχωρισμού: *«Οι γονείς να μην αφήνουν περιθώρια ανασφάλειας στα παιδιά, ότι και η μαμά / οι γονείς θα στεναχωρηθεί, γιατί μπορεί και αυτά να στεναχωριούνται επειδή η μαμά τους, τούς το έχει δείξει»*.

3. Η ένταξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες εκδήλωσης του φαινομένου, καθώς αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς αποχωρισμούς του παιδιού από την οικογένεια. Επιπρόσθετα, πιο σπάνια, προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο επιβαρύνουν την εκδήλωση τέτοιων φαινομένων: *«Πιο σπάνια να τους ενοχλεί κάτι στο σχολείο και για αυτό να εμφανίζουν αυτό το άγχος»*. Παράλληλα, καταλυτικός παράγοντα διαδραματίζει η απουσία συνεργασία της οικογένειας με το νηπιαγωγείο.
4. Τα χαρακτηριστικά της εποχής αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την εμφάνιση του άγχους αποχωρισμού. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υπερβολική χρήση των τεχνολογιών όπως: το tablet, το κινητό, ο υπολογιστής. Όπως αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό: *«Δεν υπάρχουν όρια στη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών.....Το παιδί δεν αθλείται, παίζει ηλεκτρονικά στο σπίτι....»*. Εν κατακλείδι, η εκδήλωση αυτού του φαινομένου δεν οφείλεται απαραίτητα σε έναν μόνο παράγοντα αλλά συνδέεται με τον συνδυασμό των προαναφερόμενων παραγόντων. Με άλλα λόγια τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση του άγχους αποχωρισμού συγκλίνουν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών, καθώς τονίζουν τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της εκδήλωσης του φαινομένου.

Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί υιοθετούν διάφορες πρακτικές στο πλαίσιο της τάξης και σε συνεργασία με τους γονείς.

Α. Σε επίπεδο τάξης οι νηπιαγωγοί επιλέγουν τη συζήτηση με τα παιδιά, καλλιεργούν τη διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες, υιοθετούν πρακτικές τρυφερότητας για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των παιδιών καθώς και πρακτικές θετικής ενίσχυσης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος του ανήκειν. Ακόμη, προάγουν την ένταξη στην ομάδα των συνομήλικων και τη συμμετοχή σε περισσότερες δραστηριότητες, με τη δημιουργία ζωγραφιών ή κατασκευών ώστε τα παιδιά να νιώσουν σιγουριά και να τις προσφέρουν στα άτομα που δυσκολεύονται να αποχωριστούν. Ακόμη, σημαντική κρίνεται η εδραίωση κανόνων, καθώς και ορίων, όπως μας ανέφερε μια νηπιαγωγός *«...Πρέπει το παιδί να μάθει ότι είμαστε στο σχολείο, είμαστε εδώ αυτές τις 5 ώρες για να μάθουμε, να συνεργαστούμε, να παίξουμε και οι γονείς όταν τελειώσουν τη δουλειά, θα έρθουν για να πάρουν το παιδί και να πάνε σπίτι»*. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί προτείνουν την αποφυγή

θεματολογιών που εντείνουν τη στρεσογόνα τους κατάσταση, όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός «...Αν έχω ένα παιδί με πρόβλημα με τον μπαμπά στην τάξη θα αποφύγω να παρουσιάσω κάτι τέτοιο. Θα διαβάσω πιο παραμυθένια βιβλία όχι τόσο πολύ για να δημιουργήσω πάλι άγχος στο παιδί, ή να ξεκινήσει να σκέφτεται τη συγκεκριμένη περίπτωση που βιώνει».

Β. Σε επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων, οι νηπιαγωγοί προσπαθούν μέσα από τη συζήτηση, να αναζητήσουν τις αιτίες και τους παράγοντες του φαινομένου: «...Ωστόσο όταν, λοιπόν, οι γονείς μέσα από τη συζήτηση μας κατάλαβαν τις συνέπειες που επιφέρει αυτό στο παιδί τους, το παιδί σιγά-σιγά άλλαξε συμπεριφορά. Ερχόταν στο σχολείο με χαρά, το απολάμβανε, ενώ πριν ήταν τραγική κατάσταση. Έκλαιγε όλη την ημέρα, ωστόσο συνεργάστηκε η μαμά του. Το κατάλαβαν και δούλεψαν πολύ από το σπίτι». Επιπλέον, προτρέπουν τους γονείς να μην μεταφέρουν το δικό τους άγχος στα παιδιά, να είναι σίγουροι να μην αφήνουν περιθώρια ανασφάλειας. Ακόμη, προάγουν τη συναισθηματική απεμπλοκή και τον σταδιακό απογαλακτισμό: «Τους εξηγήσουμε ότι πρέπει στο σχολείο, να το αφήσουν πάνω στους εκπαιδευτικούς και να απεμπλακούν λίγο συναισθηματικά». Τέλος, ενισχύουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Ωστόσο, όταν το άγχος αποχωρισμού, δεν καθίσταται διαχειρίσιμο με τις παραπάνω πρακτικές τότε συνιστούν την παρέμβαση των ειδικών.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης του άγχους αποχωρισμού που απευθύνονται στα παιδιά και συνάμα στους γονείς και τις/τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα διατυπώνουν προτάσεις όπως:

- Α. Ομιλίες & Σεμινάρια για την ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων,
- Β. Ευαισθητοποίηση γονέων για την προετοιμασία ένταξης του παιδιού στο νηπιαγωγείο:
- Γ. Ψυχολογική εμπύχωση των παιδιών από την οικογένεια,
- Δ. Συζήτηση με την οικογένεια ώστε να υπάρχει μια κοινή γραμμή πλεύσης,
- Ε. Ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων.

Εν κατακλείδι, οι παραπάνω προτάσεις των εκπαιδευτικών που προέρχονται μέσα από την εμπειρική και βιβλιογραφική τους γνώση συγκλίνουν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών, που τονίζουν τη συστημική αντιμετώπιση του φαινομένου, μέσα από την ισόρροπη και συστηματική βοήθεια σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2023). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα: Η εκπαιδευτική έρευνα στη πράξη: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εφαρμογές 2023*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ainsworth, M. D. (1973). The development of infant mother attachment. In B. M. Caldwell, & H. N. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research (Vol. 3)*. University of Chicago Press.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Manual of Mental Disorders* (4th ed., text rev.). Author.
- Barlow, D. H. (2004). Psychological treatments. *American Psychologist*, 59(9), 869–878.
- Bernstein G., & Borchardt C., (2011). *Anxiety disorders of childhood and adolescence: A critical review*, *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25–28.
- Biringen Z., & Robinson J., (2010). *Emotional availability in mother child. interactions: A reconceptualisation for research*, *American Journal of Orthopsychiatry*, 50, 61–62.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and loss*. Basic Books.
- Δήμου, Γ., (1984). *Κοινωνικές– γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Γρηγόρης.
- Edward, W.S.& Charles, M.H. (1983). *Child stress and the school experience*. Human Sciences Press.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή– Αζίζι, Α., (2011) *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Πεδίο.
- Κακούρος Ε., & Μανιαδάκη Κ., (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Καρπέτης, Γ. (2008). *Κλινική Κοινωνική εργασία ψυχοδυναμικής έμπνευσης με γονείς παιδιών που εμφανίζουν κυρίως συμπτώματα της διαταραχής άγχους αποχωρισμού: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)*. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17326#page/1/mode/2up>
- Κόνσολας, Μ., & Νικολάου, Ε. (2009). *Το ντροπαλό παιδί: Απόψεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες: μια ψυχοδυναμική οπτική*. Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Εκδόσεις Gutenberg.

- Lipsitz, M., Martin, L., Mannuzza, S. (2014). *Childhood separation anxiety disorder in patients with adult anxiety disorders. American Journal of Psychiatry, 155*, 927–929.
- Μάγος, Κ. (2005.) «Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5–19.
<http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teychos10/>
- Μαλικιώση– Λοϊζου, Μ. (2010). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνου, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. University Studio Press.
- Μουταβέλης, Α. (2006). *Δυναμική αλληλεπίδραση γονέων – μαθητών δημοτικού σχολείου και παιδικό άγχος*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18522#page/1/mode/2up>
- Nikolaou, E. Papavasileiou, V., Andreadakis, N., Xanthis, A., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2021). Promoting psychological resilience: preschool teachers’ perspectives. *International E–Journal of Advances in Social Sciences*, 7(19), 111–119
- Nikolaou, E. (2021). Preschool educators’ views on supporting children with mental health issues in early childhood education. *European Journal of Education Studies*, 8(3), 183–192.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου. (2011). *Εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς: εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Σταμάτης, Π., & Νικολάου, Ε. (2022). *Το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα: Θέματα Επικοινωνίας και Συμβουλευτικής στην προσχολική αγωγή και την πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Stamatis, P.. & Nikolaou, E. (2020). *Communication and mental health promotion in early childhood education*. Nova Publishers.
- Schaffer H.R., (1996). *Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α.Φ., (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Διάδραση.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2008). *Developmental Psychopathology: From Infancy through Adolescence* (4th ed.). McGraw–Hill.
- Woods, P. (1991). *Inside schools. Ethnography in education research*. Routledge.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή (ΙΨΔ)

Νικολάου Ελένη
Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
enikolaou@aegean.gr

Αλευροφά Ελπινίκη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse19009@aegean.gr

Περίληψη

Η παρουσία της Ιδεοψυχαναγκαστικής Διαταραχής (ΙΨΔ) σε παιδιά, εφήβους και έφηβες επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργικότητά τους σε προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να ανιχνεύσει τις πηγές πληροφόρησης και τους τρόπους αναγνώρισης και αντιμετώπισης της διαταραχής αυτής από τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενισχυθεί η παιδαγωγική τους ετοιμότητα όσον αφορά τη διαχείριση της ΙΨΔ στη σχολική αίθουσα. Το δείγμα αποτέλεσαν 92 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου και το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι λίγο πληροφορημένοι/ες για την ΙΨΔ και αυτή η πληροφόρηση έχει προέλθει κυρίως από προσωπική αναζήτηση και από σπουδές. Παρόλα αυτά, η πλειονότητα του δείγματος αναγνώρισε τα συμπτώματα της διαταραχής σε δύο σενάρια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η συνεργασία εκπαιδευτικού, γονέων και θεραπευτών είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών με ΙΨΔ και τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης, διαφωνώντας με την πρόταση ότι οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η ανάδειξη της χρήσης πρακτικών από τους/τις εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών/τριών με ΙΨΔ.

Λέξεις κλειδιά: *Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, εκπαιδευτικοί, μαθητές, μαθήτριες*

Abstract

The presence of Obsessive–Compulsive Disorder (OCD) in children and adolescents has significant effects on their functioning at a personal, family, social and academic level. The purpose of this study is to detect the sources of information and the ways of recognizing and dealing with this disorder by teachers, in order to strengthen their pedagogical readiness regarding the management of OCD in

classroom. The sample consisted of 92 primary and secondary education teachers of the Prefecture of Dodecanese and the research tool was a questionnaire, which was drawn up by the researcher. The results of the survey showed that teachers consider themselves to be little informed about OCD and this information has mainly come from personal research and studies. However, the majority of the sample recognized the symptoms of the disorder in two scenarios. Most teachers agree that the cooperation of teachers, parents and therapists is necessary for the school success of students with OCD and are in favour of co-education and inclusion, disagreeing with the proposal that students with OCD should attend special schools. An important finding was the emphasis on the use of practices by teachers in order to deal with the academic and social difficulties of students with OCD.

Keywords: *Obsessive-Compulsive Disorder, teachers, students*

Εισαγωγή

Η Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή (ΙΨΔ) αποτελεί μία ψυχιατρική διαταραχή που εκτιμάται ότι επηρεάζει περίπου το 1%–3% των παιδιών και των εφήβων. Χαρακτηρίζεται από την παρουσία ιδεοληψιών ή/και καταναγκασμών και επιφέρει σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητα των ατόμων σε διάφορους τομείς. Διάφορες μελέτες τονίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην πρώιμη ανίχνευση της διαταραχής και στη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών με ΙΨΔ.

Λόγω της σημαντικότητας του ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί για την πρώιμη ανίχνευση της ΙΨΔ, η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη διαταραχή, να διερευνήσει τις πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσής τους, τη ικανότητά τους να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα της και τις απόψεις τους για τις πρακτικές που προτείνονται σχετικά με τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες των μαθητών/τριών με ΙΨΔ, προκειμένου τα ευρήματά της να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον.

Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή (ΙΨΔ)

Η Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή (ΙΨΔ) αποτελεί μία ψυχιατρική διαταραχή (Kozak, 2016: 31) και μία νευροβιολογική κατάσταση (Leininger et al., 2010: 221), συμπτώματα της οποίας αποτελούν οι ιδεοληψίες και οι ψυχαναγκασμοί ή καταναγκασμοί. Αποτελεί μία χρόνια κατάσταση με συμπτώματα τα οποία άλλοτε αμβλύνονται και άλλοτε οξύνονται (APA, 2000· Franklin & Foa, 1998· Leonard et al., 2005· Penn & Leonard, 2001 αναφορά Leininger et al., 2010: 222) και θεωρείται 1 από τις 10 κύριες αιτίες αναπηρίας παγκοσμίως, η οποία μπορεί να διαρκέσει δια βίου με ένα ποσοστό επιπολασμού 2,30% (WHO, 1999· Ruscio et al., 2010 αναφορά Chaves et al., 2021: 2), αποτελώντας στις Η.Π.Α. την τέταρτη πιο συχνή

παιδική ψυχιατρική διαταραχή (Adams & Burke, 1999 αναφορά Leininger et al., 2010: 221). Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του DSM-V, η ΙΨΔ εντάσσεται στην ευρεία κατηγορία της «Ιδεοψυχαναγκαστικής και των συναφών διαταραχών» (Σύρος, 2020: 257).

Οι ιδεοληψίες περιλαμβάνουν ακούσιες, επαναλαμβανόμενες και ανεπιθύμητες σκέψεις, εικόνες ή παρορμήσεις, οι οποίες παρεισφρέουν απρόσκλητα στη συνείδηση των παιδιών ή των εφήβων και προκαλούν δυσφορία (Σύρος, 2020: 253· Χριστιανόπουλος, 2012: 109), όπως για παράδειγμα οι φόβοι για μόλυνση ή κάποιο τραγικό γεγονός, όπως η φωτιά, ο θάνατος, μία ασθένεια, κ.ά καθώς και η ανάγκη για τάξη και συμμετρία (Sloman et al., 2007 αναφορά Pertuit et al., 2014: 3). Λόγω της επανάληψης και της επιμονής, στοιχεία από τα οποία χαρακτηρίζονται οι ιδεοληψίες, προκαλούν έντονο άγχος και ενόχληση, με αποτέλεσμα τα παιδιά και οι έφηβοι/ες να προσφεύγουν σε διάφορους τρόπους αντιμετώπισής τους. Αυτοί οι τρόποι, συνήθως, συνίστανται στην προσπάθεια των παιδιών και εφήβων είτε να αγνοήσουν αυτές τις σκέψεις, εικόνες ή παρορμήσεις ή να τις εξουδετερώσουν με κάποια άλλη σκέψη ή πράξη (Σύρος, 2020: 256). Ο δεύτερος τρόπος αντιμετώπισης των ιδεοληψιών αποτελεί την προσφυγή των ατόμων που υποφέρουν από την ΙΨΔ στους λεγόμενους ψυχαναγκασμούς ή καταναγκασμούς.

Οι ψυχαναγκασμοί ή καταναγκασμοί αποτελούν επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ή πράξεις, τις οποίες εκτελούν τα άτομα με ΙΨΔ, προκειμένου να εξουδετερώσουν τις ιδεοληψίες τους (Σύρος, 2020: 256). Μπορεί να λάβουν τη μορφή επαναλαμβανόμενων και ορατών πράξεων, όπως το πλύσιμο χεριών, την τακτοποίηση, τον έλεγχο, καθώς και τη μορφή νοητικών πράξεων, όπως η προσευχή, οι μετρήσεις, οι χαμηλόφωνες επαναλήψεις λέξεων κ.ά. με σκοπό τη μείωση του άγχους και της δυσφορίας που προκαλούν οι ιδεοληψίες (Σύρος, 2020: 256· APA, 2013 αναφορά Pertuit et al., 2014: 3).

Οι ιδεοληψίες και οι ψυχαναγκασμοί μπορεί να εμφανιστούν μεμονωμένα, ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις, διαπιστώνεται η ταυτόχρονη παρουσία τους (Χριστιανόπουλος, 2012: 112). Συνήθως, αυτό που παρατηρείται σε ένα άτομο με ΙΨΔ είναι οι ψυχαναγκασμοί του, όπως για παράδειγμα να αναβοσβήνει τα φώτα, να περνάει ώρες κλεισμένο στο μπάνιο, (Pertuit et al., 2014: 2), να ελέγχει αν έχει κλείσει τις ηλεκτρικές συσκευές του σπιτιού, να τοποθετεί συμμετρικά αντικείμενα κ.ά. Τόσο οι ιδεοληψίες όσο και οι ψυχαναγκασμοί απασχολούν περισσότερο από 1 ώρα ημερησίως τα άτομα (Σύρος, 2020: 257· Leininger et al., 2010: 222) και ως εκ τούτου επιφέρουν σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητα τους σε προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Eagle, Swearer & Hope, 2000: 1· Σύρος, 2020: 257· APA, 1994 αναφορά Sabuncuoğlu & Berkem, 2006: 249· Van Ameringen et al., 2003 αναφορά Pertuit et al., 2014: 10).

Αιτιολογία και παθογένεια

Τα αίτια της ανάπτυξης συμπτωμάτων ΙΨΔ είναι πολυπαραγοντικά. Η συγκεκριμένη διαταραχή αποτελεί συνέπεια ψυχολογικών, βιολογικών και γενετικών παραγόντων (Σύρος, 2020: 254). Κατά μία επικρατούσα θεωρία, τα συμπτώματα της ΙΨΔ οφείλονται σε χημική ανισορροπία του εγκεφάλου (Adams, 2004· APA, 2000· March et al., 1997· Paige, 2007· Piacentini & Bergman, 2000· Wagner, 2002 αναφορά, 2010: 222· Helbing & Ficca, 2009 αναφορά Chaturvedi et al., 2014: 72). Επιπροσθέτως, δομικές και λειτουργικές ανωμαλίες στα βασικά γάγγλια και στον προμετωπιαίο φλοιό είναι επίσης πιθανό να ευθύνονται (Χριστιανόπουλος, 2012: 111).

Άλλοι παράγοντες που ενοχοποιούνται για την ανάπτυξη συμπτωμάτων ΙΨΔ είναι οι γενετικοί. Ο Χριστιανόπουλος (2012: 111), αναφέρει ένα «ισχυρό γενετικό υπόστρωμα» ως αίτιο για την πρόκληση της ΙΨΔ, αφού όπως έχει αποδειχθεί από μελέτες, ο πρώτος βαθμός συγγένειας αυξάνει τις πιθανότητες για την εκδήλωσή της συγκεκριμένης διαταραχής (Σύρος, 2020: 254· Van Grootheest et al., 2005 αναφορά Κοζακ, 2016:33). Ανάλογες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε δίδυμα αδέρφια επίσης συγκλίνουν προς την άποψη αυτή (Χριστιανόπουλος, 2012: 111). Επιπροσθέτως, λοιμώξεις που οφείλονται στον β αιμολυτικό στρεπτόκοκκο της ομάδας Α, είναι πιθανό να προκαλέσουν παιδιατρικές αυτοάνοσες νευροψυχιατρικές διαταραχές, το χαρακτηριζόμενο ως σύνδρομο PANDAS (Χριστιανόπουλος, 2012: 111· Σύρος, 2020: 254). Τέλος, η προσωπικότητα ή η ιδιοσυγκρασία των ατόμων, περιβαλλοντικοί – ψυχολογικοί παράγοντες, όπως ένα αυστηρό οικογενειακό περιβάλλον (Χριστιανόπουλος, 2012: 111) ή/και στρεσογόνα γεγονότα συνδέονται με συμπτώματα ΙΨΔ (Woolcock & Campbell, 2005: 5).

Παρόλο που δεν έχουν ακόμη διαγνωστεί πλήρως τα ακριβή αίτια της ΙΨΔ (Chaturvedi, Murdick & Gartin, 2014: 72), δίδεται έμφαση κυρίως στους βιολογικούς παράγοντες (Χριστιανόπουλος, 2012: 110) Επιπλέον, από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι γενετικοί παράγοντες ευθύνονται για την έναρξη των συμπτωμάτων της ΙΨΔ σε ποσοστό που κυμαίνεται από 45% έως 60% (Κοζακ, 2016: 33). Σε κάθε περίπτωση όμως η εκδήλωση της διαταραχής, σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, δεν μπορεί να οφείλεται σε ένα μόνο αίτιο (Woolcock & Campbell, 2005: 5), αλλά προκύπτει από έναν συνδυασμό των προαναφερόμενων παραγόντων. Κοινή παραδοχή πάντως αποτελεί, ότι τα συμπτώματα της ΙΨΔ πυροδοτούνται από το άγχος, το οποίο και τα επιτείνει (APA, 2000· Penn & Leonard, 2001 αναφορά Leininger et al., 2010: 222).

Επιδημιολογία και μέση ηλικία έναρξης συμπτωμάτων κατά την παιδική ηλικία

Η ΙΨΔ θεωρείται πλέον στις μέρες μας μια συχνή διαταραχή σε παιδιά και εφήβους με έναν επιπολασμό που εκτιμάται ανάμεσα στο 1% – 3% (Teixeira et al., 2013 αναφορά Pertuit, Trusty & Ballard, 2014: 1).

Η ΙΨΔ εντοπίζεται κυρίως στην ηλικιακή ομάδα των 10 έως 12 ετών, στο τέλος της εφηβικής ηλικίας και στις αρχές της ενηλικίωσης (Σύρος, 2020: 253). Σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη 11 κλινικών περιπτώσεων, η μέση ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων της ΙΨΔ ορίστηκε στα 10.3 έτη (Geller & Spencer, 2003 αναφορά Woolcock & Campbell, 2005: 5). Παρόλα αυτά, η διαταραχή μπορεί να εντοπιστεί και σε ηλικιακά μικρότερα παιδιά, ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η διαταραχή έχει επίσης εντοπιστεί σε νήπια ηλικίας 2 – 3 ετών (Paige 2007 αναφορά Chaturvedi et al., 2014: 71).

Από μελέτες διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα στην εμφάνιση της συγκεκριμένης διαταραχής, την οποία και εμφανίζουν συχνότερα κατά την προεφηβική ηλικία (Barett et al., 2004· March & Mulle, 1998 αναφορά Woolcock & Campbell, 2005: 5), σε αντίθεση με τα κορίτσια, στα οποία η έναρξη των συμπτωμάτων εντοπίζεται κυρίως στη μετεφηβική ηλικία (Jenike, 1989 αναφορά Mohapatra et al., 2013: 360). Ωστόσο, άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι κατά την εφηβική ηλικία, δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με τη διαταραχή να εμφανίζεται σε ίδια ποσοστά σε αγόρια και κορίτσια (Geller et al., 1988· Leonard et al., 1992 αναφορά Κοζακ, 2016: 32). Συνήθως, εντοπίζεται μία κορύφωση των συμπτωμάτων της διαταραχής στην προεφηβεία, περίπου στα 11 έτη (Rajith & Krishnakumar, 2022: 251) ή στα πρώτα χρόνια της εφηβικής ηλικίας και αργότερα κατά την ενηλικίωση ή αμέσως μετά την εφηβεία (Mohapatra et al., 2013: 360).

Δυσκολίες μαθητών και μαθητριών με ΙΨΔ στο σχολικό περιβάλλον

Τα παιδιά και οι έφηβοι/ες με ΙΨΔ αφιερώνουν πολύ χρόνο στις ιδεοληψίες και στους ψυχαναγκασμούς για να μειώσουν το άγχος τους, με αποτέλεσμα τις αρνητικές συνέπειες στις σχέσεις τους με τους/τις συνομηλίκους/ες (Pertuit, Trusty & Ballard, 2014: 3· Chansky, 2011 αναφορά Pertuit, Trusty & Ballard, 2014: 8), αλλά και στην ακαδημαϊκή τους πορεία, αφού συνήθως χαρακτηρίζονται από χαμηλές επιδόσεις, τόσο στα τεστ αξιολόγησης όσο και στις εξετάσεις (Chaturvedi et al., 2014: 78). Δυσκολία παρουσιάζεται επίσης στη συγκέντρωση και στην παρακολούθηση του ρυθμού της τάξης.

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/ες τους, η διαταραχή αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ να συνάπτουν λιγότερες φιλίες, να δυσκολεύονται να διατηρήσουν τις ήδη υπάρχουσες (Leininger et al., 2010: 2· Chansky,

2011 αναφορά Pertuit et al., 2014: 8) καθώς και να πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Chaturvedi et al., 2014: 73). Σύμφωνα με τον Storch και τους συνεργάτες του (2006: 452), περισσότερο από το ένα τέταρτο των μαθητών/τριών με ΙΨΔ πέφτει θύμα σχολικού εκφοβισμού λόγω της αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους, η οποία οφείλεται στις ιδεοληψίες και τους ψυχαναγκασμούς τους.

Όσον αφορά στις δυσκολίες των μαθητών/τριών με ΙΨΔ στο σχολικό χώρο, σύμφωνα με μία πρόσφατη μελέτη και με δείγμα παιδιά και έφηβους/ες ηλικιακού εύρους από 5 – 17 ετών, διαπιστώθηκε ότι οι δύο πιο συχνές αφορούσαν στη δυσκολία συγκέντρωσης στις σχολικές εργασίες καθώς και στην ολοκλήρωσή τους (Piacentini et al., 2003 αναφορά Leininger et al., 2010: 222). Επιπροσθέτως, η μη ολοκλήρωση των εργασιών ή η καθυστέρηση της παράδοσης τους, οφείλεται συχνά στο γεγονός ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες με ΙΨΔ αναζητώντας να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για «τελειότητα» συχνά σβήνουν, γράφουν, διορθώνουν, ελέγχουν και επανελέγχουν το γραπτό τους πολλές φορές, χάνοντας κατά αυτόν τον τρόπο πολύτιμο χρόνο (Chaturvedi et al., 2014: 77· Leininger et al., 2010: 223). Το ίδιο ισχύει για τα τεστ αξιολόγησης ειδικά αν υπάρχει περιορισμένος και προβλεπόμενος χρόνος για την κατάθεσή τους. Τα τεστ αξιολόγησης αποτελούν μία ιδιαίτερα αγχωτική εμπειρία για τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ (Leininger, Dyches, Prater, Heath, & Bascom, 2010: 2), όπως και οι εξετάσεις άλλωστε. Στις διαδικασίες αυτές, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες τείνουν να έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στις σχολικές δομές με τον έγκαιρο εντοπισμό μαθητών/τριών με προβλήματα ψυχικής υγείας ή μαθητών/τριών που βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Nikolaou & Markogiannakis, 2017: 14, 16). Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η πρώιμη ανίχνευση της ΙΨΔ εξασφαλίζει την έγκαιρη αντιμετώπιση της διαταραχής και επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε πολλούς τομείς της ζωής των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η πρώιμη ανίχνευση και η έγκαιρη έναρξη της θεραπείας της διαταραχής κατά την παιδική ηλικία, αποτρέπει το να καταστεί αυτή η διαταραχή χρόνια (Fineberg et al., 2019· Micali et al, 2010 αναφορά Rajith & Krishnakumar, 2022: 252· Brezinka et al., 2020: 2).

Όσον αφορά στις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις με τους/τις συνομηλικούς τους, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, προάγοντας την ενημέρωση και την ενσυναίσθηση για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Μέσω

της ενημέρωσης και της παροχής πληροφοριών για την ΙΨΔ, μπορούν να διεξαχθούν επικοινωνιακές συζητήσεις στη σχολική αίθουσα για την άρση των λανθασμένων αντιλήψεων σχετικά με τη διαταραχή (Chaturvedi et al., 2014: 74). Η χρήση βιβλίων ή ταινιών σχετικά με την ΙΨΔ, καθώς και η διοργάνωση ομιλιών στη σχολική αίθουσα από άτομα με ΙΨΔ, προκειμένου να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Chaturvedi et al., 2014: 74), συμβάλλει ομοίως προς αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μέσω δομημένων δραστηριοτήτων μπορούν να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικής αίθουσας και να τους/τις φέρνουν σε επαφή με τους/τις συνομηλίκους τους, με τη δημιουργία ομάδων εργασίας που θα εστιάζουν στην αποτελεσματική επικοινωνία και θα προάγουν την ομαδικότητα μέσα από κοινούς στόχους (Leininger et al., 2010: 226).

Όσον αφορά στο πρόβλημα συγκέντρωσης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ στην παρακολούθηση της ροής της τάξης καθώς και στην εκπόνηση γραπτών εργασιών, από τη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται, η τμηματοποίηση των εργασιών και των δραστηριοτήτων σε μικρότερα μέρη, η σταδιακή ολοκλήρωσή τους και η συχνή παρακολούθηση και ενθάρρυνση των μαθητών/τριών προκειμένου να παραμένουν συγκεντρωμένοι/ες στους μαθησιακούς στόχους (Chaturvedi, Murdick, & Gartin, 2014: 76). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν στους/στις μαθητές/τριες με ΙΨΔ εναλλακτικούς τρόπους για την πραγματοποίηση των εργασιών (Boucher, 1999 αναφορά Leininger, Dyches et al., 2010: 226), όπως η μαγνητοφώνηση, η δακτυλογράφησή τους σε Η/Υ (Adams & Burke, 1999· Carter et al., 1999· Dornbush & Pruitt, αναφορά Leininger, Dyches et al., 2010: 227) η προφορική παρουσίαση τους, η προσκόμιση πόστερ αντί εργασίας (Dornbush & Pruitt, 1995 αναφορά Leininger et al., 2010: 227) κ.ά. Ακόμη, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να δίνουν στους/στις μαθητές/τριες με ΙΨΔ, είτε επιπλέον χρόνο προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (Chaturvedi et al., 2014: 77) ή τη δυνατότητα να τις παραδίδουν την επόμενη ώρα ή την επόμενη ημέρα (Leininger et al., 2010: 224–225). Για τα τεστ αξιολόγησης, οι μελέτες προτείνουν την προφορική εξέταση, τη διαμόρφωση ενός πιο σύντομου τεστ ειδικά σχεδιασμένου για μαθητές/τριες με ΙΨΔ (Boucher, 1999 αναφορά Leininger et al., 2010: 228) και τέλος, τη διαμόρφωση ενός πιο ήσυχου χώρου στην αίθουσα για την καλύτερη συγκέντρωση των εξεταζόμενων.

Ακόμη, προτείνεται η εδραίωση ενός θετικού σχολικού κλίματος όπου θα κυριαρχεί η αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και η αποδοχή και η κατανόηση για τις δυσκολίες του/της κάθε μαθητή/τριας. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να αποφεύγεται η επίπληξη των μαθητών/τριών με ΙΨΔ όταν αργοπορούν το πρωί επειδή εκτελούν ψυχαναγκασμούς και οι

εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει ποτέ να ζητήσουν από έναν/μία μαθητή/τρια με ΙΨΔ να διακόψει ή να ελέγξει τον ψυχαναγκασμό του/της ή να του/της πει να «μην ανησυχεί», διότι αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την κορύφωση του άγχους των μαθητών/τριών (Chaturvedi et al., 2014: 73–79).

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο με τους/τις θεραπευτές/τριες όσο και με την οικογένεια των μαθητών/τριών στο πλαίσιο μίας «διεπιστημονικής συνεργασίας» [Interdisciplinary Collaboration], διότι οι γονείς παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, τη συμπεριφορά τους στο σπίτι και κυρίως για τους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν τους ψυχαναγκασμούς τους (Chaturvedi et al., 2014:76) και από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πληροφορίες για τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών στη σχολική αίθουσα οι οποίες είναι χρήσιμες για τους γονείς και τους/τις θεραπευτές/τριες των παιδιών.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ

Αν και έχουν διεξαχθεί έρευνες για τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις του γενικού πληθυσμού σχετικά με την ΙΨΔ ή με την ικανότητά του γενικού πληθυσμού για αναγνώριση γενικότερα μιας οποιαδήποτε διαταραχής, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία ομάδα, της οποίας οι απόψεις αλλά και οι γνώσεις σχετικά με την ΙΨΔ, δεν έχουν επαρκώς διερευνηθεί. Οι Chaves et al. αναφέρουν στη συζήτηση της έρευνάς τους που διεξήχθη το 2021, ότι η έρευνά τους αποτελεί την πρώτη μελέτη που διερευνά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση και τις στάσεις τους σχετικά με την ΙΨΔ και μάλιστα αξιολογεί την αποτελεσματικότητα μίας σύντομης ενημέρωσης για τη διαταραχή στην πειραματική ομάδα. Οι ίδιοι μελετητές αναφέρουν επίσης, ότι δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για τις γενικές γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη διαταραχή (Chaves et al., 2021:6).

Με βάση την ξένη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι σε θέση να στηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ, θα πρέπει να γνωρίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή καθώς και να μπορούν να αναγνωρίσουν τις εκδηλώσεις των συμπτωμάτων της μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς κάποια συμπτώματα της διαταραχής μπορεί να μην είναι κοινά, όμως μπορεί να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή και από μαθήτρια σε μαθήτρια, από άποψη έντασης και επιπτώσεων στη λειτουργικότητα τους (Chaturvedi et al., 2014:72).

Οι Woolcock και Campbell (2005:1,7) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που θα μπορούσαν να εντοπίσουν τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ και να προτείνουν την παραπομπή τους σε ειδικούς, καθώς η σχέση τους χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη διάδραση, έχουν λάβει λίγη υποστήριξη ή και καθόλου για να έχουν αυτήν την ικανότητα. Επιπλέον, οι ίδιες ερευνήτριες αναφέρουν ότι υπάρχουν πολύ λίγες εκδόσεις έντυπου υλικού με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το οποίο αφορά τη συγκεκριμένη διαταραχή, και συνήθως το υλικό αυτό συγγράφεται από κλινικούς. Οι εκδόσεις που έχουν συγγραφεί «από» εκπαιδευτικούς ή «για» εκπαιδευτικούς (Woolcock & Campbell, 2005:10) είναι σπάνιες και ενδεχομένως αυτό να αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στο να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί τις προτάσεις αυτές (Everton et al., 2002 αναφορά Woolcock & Campbell, 2005:10).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας και περιορισμοί

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία ομάδα του γενικού πληθυσμού, οι απόψεις των οποίων για την ΙΨΔ δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς, παρόλο που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρώιμη ανίχνευση και θεραπεία της, σύμφωνα με τους Chaves et al. (2021: 2, 6).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου για την ΙΨΔ. Ειδικότερα στόχο έχει:

- Να διαπιστώσει τις πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ.
- Να ανιχνεύσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα της διαταραχής στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.
- Να εντοπίσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διάφορες πρακτικές που προτείνονται για τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ και έχουν ως σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών, ακαδημαϊκών και κοινωνικών, των μαθητών/τριών αυτών στο σχολικό χώρο.

Η παρούσα έρευνα έχει περιορισμούς και δεν μπορεί να προβεί σε γενικεύσεις καθώς το δείγμα είναι μικρό και εστιασμένο σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 92 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ, δομήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν στο φύλο, την ηλικία, στα έτη προϋπηρεσίας, στην κατεύθυνση (γενική ή ειδική αγωγή), στη βαθμίδα απασχόλησης (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση), στο επίπεδο σπουδών και τέλος, στην κατεύθυνση των σπουδών (γενική ή ειδική αγωγή). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, το κυρίως μέρος, περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις διερευνούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη διαταραχή καθώς και τον τρόπο απόκτησής της. Η τρίτη ερώτηση στοχεύει στη διαπίστωση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες με ΙΨΔ. Ακολουθεί η τέταρτη ερώτηση που ανιχνεύει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια που προκαλούν τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, μέσω δύο σεναρίων όπου περιγράφονται οι συμπεριφορές ενός μαθητή Δημοτικού και μίας μαθήτριας Λυκείου, να αναγνωρίσουν τυχόν συμπτώματα της διαταραχής. Και οι δύο περιπτώσεις, του Κώστα ενός 10χρονου αγοριού και της Χριστίνας μίας 16χρονης έφηβης, περιγράφουν άτομα με ΙΨΔ, διαφέρουν όμως ως προς τη συμπτωματολογία. Ο Κώστας επιδίδεται σε ψυχαναγκασμούς που σχετίζονται με την οργάνωση και την τακτοποίηση και με τον έλεγχο/αμφιβολία, ενώ η Χριστίνα επιδίδεται σε ψυχαναγκασμούς που σχετίζονται με το πλύσιμο και το καθάρισμα, με την αποφυγή αντικειμένων, με την εξουδετέρωση των ιδεοληψιών και τέλος με ψυχαναγκασμούς ελέγχου/αμφιβολίας. Τα σενάρια αυτά βασίστηκαν σε χαρακτήρες λογοτεχνικών βιβλίων με ΙΨΔ, τα οποία αναφέρονται στη μελέτη των Melissa Leininger, Tina Taylor Dyches, Mary Anne Prater, Melissa Heath και Sharom Bascom (2010), με τίτλο: Books Portraying Characters with Obsessive–Compulsive Disorder: Top 10 List for Children and Young Adults. Ειδικότερα, η περίπτωση του Κώστα στηρίχθηκε στον χαρακτήρα του Kevin από το βιβλίο με τίτλο: «Mr Worry: A Story about OCD» της Holly L. Niner έκδοσης του 2004 και η περίπτωση της

Χριστίνας στον χαρακτήρα του Joe από την αυτοβιογραφία του έφηβου συγγραφέα Joe Wells (2006) «Touch and Go Joe: An Adolescent's Experience of OCD».

Οι επόμενες ερωτήσεις, από την ερώτηση 7 έως και την ερώτηση 10, αφορούν στο χειρισμό των εκπαιδευτικών στη διαπίστωση ότι ένας/μία μαθητής/τρια επιδίδεται σε ψυχαναγκασμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και στην άποψή τους για τις πρακτικές/στρατηγικές που προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών/τριών με ΙΨΔ. Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες αφορούν στην καθυστέρηση και στη δυσκολία ολοκλήρωσης των γραπτών εργασιών και στις χαμηλές επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης. Όσον αφορά στις κοινωνικές δυσκολίες, αυτές αφορούν τη δυσκολία που έχουν οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ να συνάψουν και να διατηρήσουν φιλίες με τους/τις συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι οι πρακτικές που προτείνονται στο ερωτηματολόγιο βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ με μία πενταβάθμια κλίμακα (καθόλου–λίγο–μέτρια–αρκετά–πολύ). Οι πρακτικές που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο στηρίζονται στις μελέτες των Leininger, Dyches, Prater και Heath (2010) με τίτλο: Teaching Students with Obsessive–Compulsive Disorder, των Chaturvedi, Murdick, και Gartin (2014) με τίτλο: Obsessive Compulsive Disorder: What an educator needs to know, καθώς και στη μελέτη των Woolcock και Campbell (2005) με τίτλο: The Role of Teachers in the Support of Students with Obsessive–Compulsive Disorder, η οποία δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «The Australian Educational and Developmental Psychologist».

Τέλος, η ενδέκατη και τελευταία ερώτηση αφορά σε γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορούν οι ίδιοι/ες να διαδραματίσουν στην πρώιμη ανίχνευση της ΙΨΔ, το ρόλο των ειδικών της Ψυχικής Υγείας, το ρόλο της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογένειας και ειδικών της Ψυχικής Υγείας για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών με ΙΨΔ καθώς και για το εάν οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ θα έπρεπε να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

Διαδικασία

Κατά την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ως μέθοδος συλλογής χρησιμοποιήθηκε η τυχαία δειγματοληψία. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων και διαμοιράστηκε μέσω των διευθυντών/ριών σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, οι

οποίοι/ες υπηρετούσαν σε Δημόσια Σχολεία γενικής και ειδικής κατεύθυνσης, καθώς και σε Ιδιωτικά Σχολεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022 – 2023. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 10 λεπτά. Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους/στις εν λόγω εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη συνδρομή της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου. Το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό, καθώς κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες σε ποσοστό 78,3% και υπηρετεί σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 69,6%. Όσον αφορά στο εργασιακό τους καθεστώς, ως μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί απασχολείται το 72,8% του δείγματος. Η πλειονότητα του δείγματος δηλώνει ότι έχει κατεύθυνση στη γενική αγωγή κατά ποσοστό 75%. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που κατέχουν τίτλο σπουδών γενικής αγωγής (44,6%) δηλώνει ως ανώτερο τίτλο σπουδών το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που κατέχουν τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή (32,6%) δηλώνει ως ανώτερο τίτλο σπουδών πάλι το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή δημογραφικών χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών

	Συχνότητα (N=92)	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άνδρας	20	21,7
Γυναίκα	72	78,3
Άλλο	0	0,0
Ηλικία		
Έως 30	14	15,2
31–40	24	26,1
41–50	25	27,2
51 και άνω	29	31,5
Βαθμίδα απασχόλησης		
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	64	69,6
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	28	30,4
Εργασιακό καθεστώς		
Μόνιμος/η	67	72,8
Αναπληρωτής/τρια	24	26,1
Ωρομίσθιος/ια	1	1,1
Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας		
1–10 έτη	37	40,2
11–20	24	26,1
21–30	19	20,7
31 και άνω	12	13
Κατεύθυνση		
Γενική Αγωγή	69	75
Ειδική Αγωγή	23	25
Ανώτερος τίτλος σπουδών στη Γενική Αγωγή		
Δεν έχω σπουδές στη Γ.Α.	7	7,6
Παιδαγωγική Ακαδημία	3	3,3
Πτυχίο ΑΕΙ	34	37
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών	41	44,6
Διδακτορικό Δίπλωμα Σπουδών	5	5,4
Μεταδιδακτορικό Πιστοποιητικό	2	2,2
Ανώτερος τίτλος σπουδών στην Ειδική Αγωγή		
Δεν έχω σπουδές στην Ε.Α.	50	54,3
Πτυχίο ΑΕΙ	11	12
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών	30	32,6
Διδακτορικό Δίπλωμα Σπουδών	1	1,1
Μεταδιδακτορικό Πιστοποιητικό	0	0,0

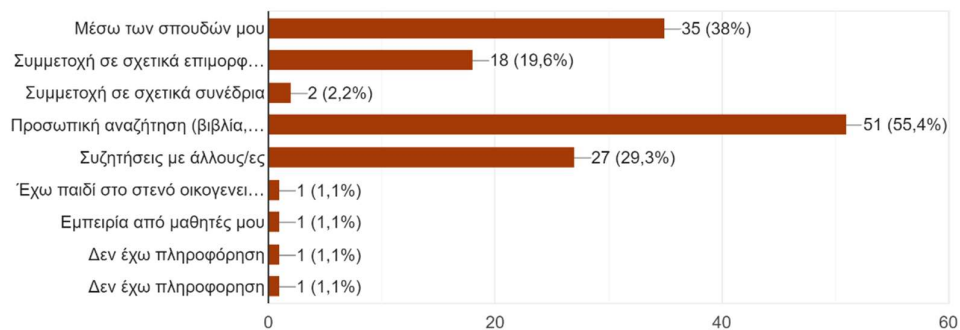
Όσον αφορά στο κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου, που αναφέρεται στις πηγές και στο βαθμό πληροφόρησης και ενημέρωσης του δείγματός μας για την ΙΨΔ, προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το 37%, θεωρεί ότι έχει λίγη πληροφόρηση για την ΙΨΔ και το 35,9% ότι έχει μέτρια πληροφόρηση, ενώ μόλις το 5,4% των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ πληροφορημένο για την ΙΨΔ (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Βαθμός πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	5,4
Λίγο	34	37
Μέτρια	33	35,9
Αρκετά	15	16,3
Πολύ	5	5,4
Σύνολο	92	100,0
Σύνολο	92	100,0

Η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ λαμβάνει χώρα μέσω της προσωπικής αναζήτησης από βιβλία, από το διαδίκτυο και από άλλες πηγές κατά ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 55,4%, ενώ μέσω των σπουδών δηλώνει ότι απέκτησε γνώση για τη διαταραχή το 38% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται λιγότερο από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια (19,6%) ή συνέδρια (2,2%) για τη διαταραχή, όπως φαίνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα (Γράφημα 1).

Γράφημα 1. Πηγές πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ



Όσον αφορά στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες με ΙΨΔ, το 47,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν έχει σχετική διδακτική εμπειρία, ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό του δείγματος της τάξεως του 33,7% δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο αν έχει διδάξει σε μαθητές/τριες με ΙΨΔ (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών με μαθητές/τριες με ΙΨΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	17	5,4
Όχι	44	37
Δεν είμαι σίγουρος/η	31	35,9
Σύνολο	92	100,0

Ός προς τα αίτια εμφάνισης της ΙΨΔ, η βίωση στρεσογόνων/αγχωτικών γεγονότων εκτιμώνται από το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως το κυριότερο αίτιο για την ανάπτυξη της διαταραχής (34,8%). Κανένας/καμία εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι στην αντίδραση του ανοσοποιητικού συστήματος σε στρεπτοκοκκική λοίμωξη μπορεί να οφείλεται «πολύ» η ανάπτυξη της διαταραχής, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 31,5% του δείγματος θεωρεί ότι ο παράγοντας αυτός δεν αποτελεί καθόλου αιτία εμφάνισης της ΙΨΔ (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες πρόκλησης/ανάπτυξης

Κατά πόσο οφείλεται στους παρακάτω παράγοντες η ΙΨΔ;	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Βιολογικοί παράγοντες (χημική ανισορροπία εγκεφάλου, διαταραχές στα βασικά γάγγλια κ.ά)	4,4%	20,6%	27,2%	32,6%	15,2%
Γενετικοί παράγοντες/κληρονομικότητα	4,4%	17,4%	31,5%	31,5%	15,2%
Αντίδραση του ανοσοποιητικού συστήματος σε στρεπτοκοκκική λοίμωξη	31,5%	18,5%	35,8%	14,2%	0,0%
Αυστηρό οικογενειακό περιβάλλον	11,9%	15,2%	31,5%	22,9%	18,5%
Προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία ατόμου	8,7%	15,2%	29,4%	31,5%	15,2%
Βίωση στρεσογόνων/ αγχωτικών γεγονότων	0,0%	8,7%	25,0%	31,5%	34,8%

Όσον αφορά στην αναγνώριση των συμπτωμάτων της ΙΨΔ μέσα από σενάρια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, στο πρώτο σενάριο, που αφορά στον Κώστα ένα 10χρονο αγόρι με ΙΨΔ, που παρουσιάζει τα συμπτώματα του ελέγχου/αμφιβολίας και της οργάνωσης και τακτοποίησης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 46,7% , θεωρεί ότι το αγόρι έχει ΙΨΔ, ενώ ένα μόνο μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,4% απαντά πως δε γνωρίζει τι έχει ο

Κώστας, όπως φαίνεται στον πίνακα 5. Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 31,5% του δείγματος, θεωρεί ότι ο Κώστας έχει αγχώδη διαταραχή.

Σενάριο 1: «Ο Κώστας, ένα 10χρονο αγόρι, κάθε βράδυ πριν κοιμηθεί ελέγχει την ντουλάπα του, σπρώχνει την πόρτα της ντουλάπας για να βεβαιωθεί ότι έχει κλείσει και τακτοποιεί σε σειρά τα βιβλία, τα χαρτιά και τα αυτοκινητάκια του. Στη συνέχεια, νομίζοντας ότι υπάρχει ένα φως κάτω από το κρεβάτι του, σκύβει για να ελέγξει. Κατά τη διάρκεια της ημέρας, ρωτά συχνά τους γονείς του αν έχει κάνει τις εργασίες του και στο σχολείο υποβάλλει συνεχώς ερωτήσεις στο δάσκαλο για τις οποίες ήδη γνωρίζει την απάντηση».

Πίνακας 5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά του Κώστα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Φυσιολογική συμπεριφορά	0	0
Αγχώδη διαταραχή	29	31,5
Άγχος	7	7,6
ΙΨΔ	43	46,7
Κατάθλιψη	0	0
Ανασφάλεια	8	8,7
Δεν γνωρίζω	5	5,4
Σύνολο	92	100,0

Στο δεύτερο σενάριο, που αφορά στη Χριστίνα, ένα 16χρονο κορίτσι με ΙΨΔ που παρουσιάζει τα συμπτώματα του ελέγχου/αμφιβολίας, το πλύσιμο και το καθάρισμα, την αποφυγή αντικειμένων και την εξουδετέρωση των ιδεοληψιών, το 65,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η Χριστίνα έχει ΙΨΔ, ενώ μόλις το 4,3% δηλώνει ότι δε γνωρίζει τι έχει η Χριστίνα (4,3%), όπως φαίνεται παρακάτω στον Πίνακα 6.

Σενάριο 2: «Η Χριστίνα, ένα 16χρονο κορίτσι σήμερα, σε μικρή ηλικία άρχισε να φοβάται ότι θα μολυνθεί από τα καυσαέρια και από τις αναθυμιάσεις της φρέσκιας μπογιάς. Ο μόνος τρόπος για να μην σκέφτεται ότι θα πεθάνει από αυτές τις ουσίες ήταν η συχνή επιβεβαίωση από τους γονείς της ότι δε θα πάθει κάτι. Στο σχολείο, ξεκίνησε να πλένει συχνά τα χέρια της και να μην ακουμπάει αντικείμενα που θεωρούσε επικίνδυνα ή μολυσμένα. Μετά από μία μετακόμιση, η Χριστίνα ανέπτυξε έντονο ενδιαφέρον για τη Θρησκεία. Για τη σωτηρία της ψυχής της, ψιθυρίζει φράσεις και επιδίδεται σε κινήσεις που ακολουθούν συγκεκριμένα μοτίβα».

Πίνακας 6. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά της Χριστίνας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Φυσιολογική συμπεριφορά	0	0
Αγχώδη διαταραχή	24	26,1
Άγχος	2	2,2
ΙΨΔ	60	65,2
Κατάθλιψη	0	0
Ανασφάλεια	2	2,2
Δεν γνωρίζω	4	4,2
Σύνολο	92	100,0

Όσον αφορά στον χειρισμό των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που αντιλαμβάνονταν ότι ένας/μία μαθητής/τρια στη διάρκεια του μαθήματος επιδιόταν σε ψυχαναγκασμό, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 72,8%, απάντησε ότι θα του/της απηύθυνε μία ερώτηση προκειμένου να τον/την επαναφέρουν στη ροή του μαθήματος. Ακόμη, ένα σχετικά μικρό ποσοστό της τάξεως του 14,1% των εκπαιδευτικών θα έλεγαν στον/στη μαθητή/τρια «να μην αγχώνεται» και κανένας/καμία εκπαιδευτικός δε θα έλεγε στο/στη μαθητή/τρια να σταματήσει τους ψυχαναγκασμούς του/της. Τέλος, το 3,3% του δείγματος επέλεξε το δικό του/της χειρισμό. Συγκεκριμένα, ένας/μία εκπαιδευτικός θα συζητούσε στο τέλος του μαθήματος για το γεγονός με τον μαθητή ή τη μαθήτρια, ένας/μία θα είχε ήδη συμφωνήσει με τον μαθητή ή τη μαθήτρια τι θα έκαναν σε ανάλογη κατάσταση και ένας/μία εκπαιδευτικός θα έλεγε στο μαθητή ή τη μαθήτρια να παρακολουθήσει το μάθημα και θα έκαναν μαζί στο τέλος τον ψυχαναγκασμό (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Παιδαγωγική διαχείριση μαθητή/τριας που επιδίδεται σε ψυχαναγκασμούς

	Συχνότητα	Ποσοστό
Του/Της λέω να σταματήσει	0	0
Του/Της λέω να μην αγχώνεται	13	14,1
Συνεχίζω τη ροή του μαθήματος	3	3,3
Του/Της απευθύνω μία ερώτηση	67	72,8
Δεν ξέρω τι θα έκανα	6	6,5
Άλλο	5	3,3
Σύνολο	92	100,0

Όσον αφορά στις πρακτικές που προτείνονται στους/στις εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία στις σχολικές αίθουσες, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ οι οποίοι/ες καθυστερούν να παραδώσουν τις γραπτές εργασίες τους ή ακόμη και να τις ολοκληρώσουν, το 33,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι

μαθητές/τριες με ΙΨΔ θα βοηθηθούν «πολύ» αν τους ανατίθενται σύντομες εργασίες. Η δεύτερη καλύτερη πρακτική θεωρείται η κατάτμηση των εργασιών και η σταδιακή ολοκλήρωσή τους, αφού το 31,5% και το 42,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αυτή η πρακτική θα βοηθήσει «πολύ» και «αρκετά» τους/τις μαθητές/τριες αντίστοιχα. Λιγότερο ενδεδειγμένες πρακτικές θεωρούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς η ολοκλήρωση της εργασίας την επόμενη ώρα και η παράδοση της εργασίας την επόμενη ημέρα, πρακτικές που συγκεντρώνουν αντίστοιχα ποσοστά της τάξεως του 19,5% ως πρακτικές που δε θα βοηθούσαν «καθόλου» τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που προτείνονται για τις δυσκολίες των μαθητών/τριών με ΙΨΔ σχετικά με την ολοκλήρωση/παράδοση εργασιών

Οι μαθητές/τριες με ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΜΕΤΡΙΑ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ	με	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Οι μαθητές/τριες με Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή δυσκολεύονται στις γραπτές εργασίες. Καθυστερούν να τις παραδώσουν ή και να τις ολοκληρώσουν. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές θα βοηθούσαν τους/τις μαθητές/τριες αυτούς;						
Παράδοση εργασίας την επόμενη ημέρα		19,5%	19,5%	23,9%	32,7%	4,4%
Ολοκλήρωση εργασίας την επόμενη ώρα		19,5%	23,9%	33,7%	19,5%	3,3%
Προφορική παρουσίαση εργασίας		4,4%	15,2%	30,5%	38%	11,9%
Κατάτμηση εργασίας και σταδιακή ολοκλήρωσή της		3,3%	4,4%	18,5%	42,3%	31,5%
Σύντομες εργασίες		2,2%	6,5%	18,4%	39,2%	33,7%
Χρήση Η/Υ		5,5%	9,7%	20,6%	39,2%	25%
Παρουσίαση εργασίας με αφίσα/πόστερ		6,5%	14,2%	19,5%	39,2%	20,6%

Ως προς τις πρακτικές που προτείνονται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία σε εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν στις σχολικές αίθουσες, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ οι οποίοι/ες έχουν χαμηλές επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης, το 35,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η χρήση εναλλακτικών χώρων εξέτασης για την καλύτερη συγκέντρωση των μαθητών/τριών θα βοηθούσε «πολύ», ενώ ως δεύτερη καλύτερη πρακτική θεωρούνται τα συντομότερα τεστ, αφού το 32,7% και το 38% του δείγματος θεωρεί ότι αυτή η πρακτική θα βοηθούσε «πολύ» και «αρκετά» τους/τις μαθητές/τριες αντίστοιχα (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που προτείνονται για τις δυσκολίες των μαθητών/τριών με ΙΨΔ σχετικά με τα τεστ αξιολόγησης

Οι μαθητές/τριες με Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή έχουν χαμηλές επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές θα βοηθούσαν τους/τις μαθητές/τριες αυτούς;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Επιπλέον χρόνος για τα τεστ	4,4%	17,4%	22,8%	30,4%	25%
Εναλλακτικοί χώροι εξέτασης	1,1%	11,9%	21,8%	29,4%	35,8%
Προφορική εξέταση	2,2%	11,9%	20,6%	35,8%	29,4%
Συνοτότερα τεστ	4,4%	6,5%	18,4%	38%	32,7%
Διαλείμματα κατά τη διάρκεια του τεστ	9,8%	8,7%	21,8%	34,7%	25%

Σε ότι αφορά στις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ, το 69,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και κατανόησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες θα βοηθούσε «πολύ» στη δυσκολία που έχουν οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ στη σύναψη και διατήρηση φιλιών, ενώ ως δεύτερη καλύτερη πρακτική το 52,1% του δείγματος θεωρεί τη δημιουργία ομάδων εργασίας στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μαθητές/τριες με ΙΨΔ (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που προτείνονται για τις κοινωνικές δυσκολίες (σύναψη και διατήρηση φιλιών) των μαθητών/τριών με ΙΨΔ

Οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ έχουν μικρό κύκλο φίλων. Δυσκολεύονται να συνάψουν και να διατηρήσουν φιλίες με συνομήλικους. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές θα βοηθούσαν τους/τις μαθητές/τριες αυτούς;	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Ενημέρωση συνόλου της τάξης για την ΙΨΔ μέσω συζήτησης	5,4%	14,2%	16,3%	43,5%	20,6%
Ενημέρωση της τάξης για την ΙΨΔ μέσω Ειδικών της Ψυχικής Υγείας	5,4%	4,4%	13,0%	35,8%	41,4%
Ομάδες εργασίας	2,2%	3,3%	3,3%	39,1%	52,1%
Δημιουργία σχολικού κλίματος αποδοχής και κατανόησης	1,1%	3,3%	2,2%	23,9%	69,5%
Παρακολούθηση ταινίας στην τάξη με θέμα την ΙΨΔ	2,2%	7,6%	14,2%	42,3%	33,7%
Ανάγνωση βιβλίων στην τάξη με θέμα την ΙΨΔ	2,2%	10,8%	15,2%	41,4%	30,4%

Στις προτάσεις του ερωτηματολογίου όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 73,9% συμφωνεί απόλυτα ότι η συνεργασία εκπαιδευτικού, γονέων και θεραπευτών είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριων με ΙΨΔ. Μικρότερα ποσοστά του δείγματος των εκπαιδευτικών της τάξεως του 35,8% «συμφωνούν απόλυτα» και της τάξεως του 39,2% «συμφωνούν» ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός για την πρόληψη ανίχνευση της διαταραχής.

Ακόμη, μόνο το 6,5% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί απόλυτα» ότι μόνο ένας Ειδικός της Ψυχικής Υγείας θα μπορούσε να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (35,8%) διαφωνεί με την πρόταση ότι οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

Πίνακας 11. Γενικότερες αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την πρόληψη ανίχνευση της Ιδεοψυχαναγκαστικής Διαταραχής	1,1%	4,4%	19,5%	39,2%	35,8%
Οι μαθητές/τριες με Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή πρέπει να φοιτούν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής	29,3%	35,8%	29,3%	3,3%	2,2%
Μόνο ένας ειδικός Ψυχικής Υγείας (ψυχολόγος, ψυχίατρος κτλ) μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες με Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή	13%	26,1%	38,1%	16,3%	6,5%
Η συνεργασία εκπαιδευτικού, θεραπευτών και γονέων κρίνεται απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριων με Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή	2,2%	2,2%	2,2%	19,5%	73,9%

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ. Η ΙΨΔ αποτελεί μία ψυχιατρική διαταραχή (Kozak, 2016: 31) και θεωρείται μία από τις δέκα κύριες αιτίες αναπηρίας παγκοσμίως, η οποία μπορεί να διαρκέσει δια βίου με ένα ποσοστό επιπολασμού 2,30 % (WHO, 1999· Ruscio, et al., 2010 αναφορά Chaves et al., 2021: 2). Πρόκειται για μία συχνή διαταραχή που επηρεάζει 1% – 3% του πληθυσμού των παιδιών και των εφήβων (Teixeira et al., 2013 αναφορά Pertuit et al., 2014: 1) με μέση ηλικία έναρξης των συμπτωμάτων της διαταραχής τα 10.3 έτη (Geller & Spencer, 2003 αναφορά Woolcock & Campbell, 2005: 5). Η πρώιμη ανίχνευση της διαταραχής και η έγκαιρη έναρξη της θεραπείας της, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών καθώς και για τη βελτίωση των κοινωνικών τους σχέσεων. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί τόσο για την πρώιμη ανίχνευση των διαταραχών γενικότερα (Nikolaou & Markogiannakis, 2017· Nikolaou, 2021) όσο και για τις πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στη σχολική αίθουσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να υποστηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ. Επιπλέον, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας (Stamatis & Nikolaou, 2021· Nikolaou et al., 2021).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την ΙΨΔ, την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα της διαταραχής στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, καθώς και να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις διάφορες πρακτικές που προτείνονται για τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ και έχουν ως σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών, ακαδημαϊκών και κοινωνικών, των μαθητών/τριών αυτών στο σχολικό χώρο. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 92 εκπαιδευτικοί, 64 Πρωτοβάθμιας και 28 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από το Νομό Δωδεκανήσου της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου.

Όσον αφορά στην πληροφόρησή τους για τη διαταραχή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν μέτρια (35,9%) έως λίγη πληροφόρηση (37%). Τα ευρήματα της μελέτης συμφωνούν με την έρευνα των Chaves, et al. (2021: 2), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις για τα θέματα ψυχικής υγείας, για τις επιπτώσεις που μπορεί αυτά να επιφέρουν στους/στις μαθητές/τριες στην τάξη και δεν θεωρούν ότι είναι ικανοί να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες με θέματα ψυχικής υγείας (Reinke et al., 2011 αναφορά Chaves et al. (2021: 2). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν και με τη μελέτη των Woolcock και Campbell (2005: 2), οι οποίες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά

με την ΙΨΔ προκειμένου να είναι ικανοί/ές να αναγνωρίζουν τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ καθώς και ότι η δυσκολία αναγνώρισης της ΙΨΔ οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τα συμπτώματα της διαταραχής (Purcell, 1999 Woolcock και Campbell 2005: 8).

Όσοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν πληροφόρηση για τη διαταραχή, αυτή έχει προέρθει κυρίως μέσω της προσωπικής τους αναζήτησης σε βιβλία, στο διαδίκτυο και σε άλλες πηγές (55,4%), από τις σπουδές τους (38%) και λιγότερο από σεμινάρια (19,6%) και συνέδρια (2,2%). Συνεπώς, βάσει των ευρημάτων αυτής της μελέτης, οι αρμόδιοι φορείς, όπως τα στελέχη της εκπαίδευσης σε συνεργασία με τα Τριτοβάθμια Ιδρύματα μπορούν να διοργανώσουν επιμορφωτικά σεμινάρια, εργαστήρια, συνέδρια, ημερίδες κ.ά. με στόχο τη σωστή και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (47,8%) δηλώνει ότι δεν έχει διδάξει σε μαθητές/τριες με ΙΨΔ και ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος της τάξεως του 33,7% δηλώνει ότι δεν είναι σίγουροι/ες αν έχουν διδάξει σε μαθητές/τριες με ΙΨΔ. Αυτό σημαίνει ότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι ότι μπορούν να αναγνωρίσουν μαθητές/τριες με τη συμπτωματολογία της συγκεκριμένης διαταραχής, εύρημα που συμφωνεί με τη μελέτη των Woolcock και Campbell (2005:2, 8), οι οποίες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για να αναγνωρίζουν επιτυχώς τους/τις μαθητές/τριες με ΙΨΔ, καθώς και ότι η ανεπιτυχής αναγνώριση μαθητών/τριών με ΙΨΔ οφείλεται στο γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας φάνηκε, ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως βασικό παράγοντα πρόκλησης της ΙΨΔ τη βίωση στρεσογόνων/αγχωτικών γεγονότων (34,8%). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς η ΙΨΔ είναι μία πολυδιάστατη διαταραχή αφού οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, ψυχολογικούς, βιολογικούς και γενετικούς (Σύρος, 2020: 254). Παρόλα αυτά, κάποιιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι νευροβιολογικές (Purcell, 1999 αναφορά Woolcock & Campbell 2005: 5), οι νευροχημικές (Waters & Barrett, 2000 αναφορά Woolcock & Campbell 2005: 5), καθώς και οι νευροσυμπεριφορικές δυσλειτουργίες αποτελούν ισχυρότερους παράγοντες από τους περιβαλλοντικούς. Ο Χριστιανόπουλος (2012: 110–111) αναφέρει τους βιολογικούς παράγοντες και το γενετικό υπόστρωμα ως κύριες αιτίες πρόκλησης της διαταραχής. Ακόμη, η ανάπτυξη συμπτωμάτων ΙΨΔ μετά από στρεπτοκοκκική λοίμωξη θεωρείται «ένας σημαντικός μηχανισμός στο 10–20% των παιδιών που αναπτύσσουν τη διαταραχή» (Σύρος, 2020: 254). Με βάση τα παραπάνω, ενισχύεται η πρόταση για εφαρμογή

προγραμμάτων ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις αιτιολογίες της διαταραχής.

Αναφορικά με την αναγνώριση των συμπτωμάτων της ΙΨΔ μέσα από τα σενάρια που δόθηκαν στο δείγμα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος παρά το γεγονός ότι δήλωσε μέτρια (35,9%) ως λίγη (37%) πληροφόρηση σχετικά με τη διαταραχή, αναγνώρισε και τις δύο περιπτώσεις μαθητών/τριών με ΙΨΔ στα σενάρια. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 31,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο Κώστας έχει αγχώδη διαταραχή. Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η ΙΨΔ κατατασσόταν στις αγχώδεις διαταραχές πριν αποτελέσει μία κατηγορία στο DMS-5 (2013) υπό τον τίτλο «Ιδιοψυχαναγκαστική Διαταραχή και συναφείς διαταραχές» (Krzanowska, & Kuleta, 2017:7) και ως εκ τούτου ίσως κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί να μην είναι ενήμεροι/ες για αυτήν την τροποποίηση στην κατάταξη. Όσον αφορά την περίπτωση της Χριστίνας, το ποσοστό του δείγματος που αναγνώρισε συμπτωματολογία ΙΨΔ στη συμπεριφορά της, ήταν μεγαλύτερο από αυτό του Κώστα. Ενδεχομένως, τα συμπτώματα που αφορούν στο εκτεταμένο πλύσιμο των χεριών να είναι περισσότερο αναγνωρίσιμα στο ευρύ κοινό ως χαρακτηριστικό σύμπτωμα της διαταραχής απ' ό,τι η τακτοποίηση αντικειμένων σε σειρά, όπως αναφέρεται και στη μελέτη των Coles et al. (2013: 783), η οποία αναφέρει ότι ο φόβος για τη βρομιά και τα μικρόβια αποτελούν χαρακτηριστικά συμπτώματα της διαταραχής.

Σχετικά με τους τρόπους διδακτικής αντιμετώπισης της διαταραχής, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επέλεξε να απευθύνει μία ερώτηση στον μαθητή ή τη μαθήτριά για να τον/την επαναφέρει στο μάθημα, ενθαρρύνοντάς τον/την και υπενθυμίζοντας τους μαθησιακούς στόχους. Οι γενικές οδηγίες που προτείνονται στους εκπαιδευτικούς από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι να μην εμποδίζουν την τέλεση των ψυχαναγκασμών, να μην αναφέρουν στους/στις μαθητές/τριες να ελέγξουν τον ψυχαναγκασμό τους και να μη τους λένε να «μην ανησυχούν», διότι αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα να αγχωθούν περισσότερο (Paige, 2007 αναφορά Chaturvedi et al., 2014: 76). Αντιθέτως, αυτό που ωφελεί τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές είναι η ενθάρρυνσή τους να παραμείνουν συγκεντρωμένοι/ες στην εργασία καθώς και η υπενθύμιση του μαθησιακού στόχου της εργασίας (Carter et al., 1999 αναφορά Leininger et al., 2010: 226). Επειδή όμως, το 14,1% του δείγματος των εκπαιδευτικών θα έλεγε στο/στη μαθητή/τρια «να μην αγχώνεται» και ένα ποσοστό της τάξεως του 6,5% δε γνωρίζει τι θα έκανε σε μια τέτοια περίπτωση, ενισχύεται η πρόταση για εφαρμογή προγραμμάτων ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με ΙΨΔ στην τάξη.

Όσον αφορά στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών/τριών με ΙΨΔ, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι οι πρακτικές που θεωρούνται ότι θα βοηθήσουν πολύ αυτούς τους/τις μαθητές/τριες είναι η ανάθεση σύντομων εργασιών και η χρήση εναλλακτικών χώρων εξέτασης για τα τεστ αξιολόγησης, καθώς και η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και κατανόησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες. Το τελευταίο εύρημα συγκλίνει με τη μελέτη των Νικόλαου, Μoustaka και Markogiannaki (2017:185), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, μεταξύ άλλων, το θετικό σχολικό κλίμα ως μία αποτελεσματική στρατηγική για την αντιμετώπιση της Κατάθλιψης. Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν ένα σημαντικό εύρημα, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία αν και αναφέρονται οι παραπάνω πρακτικές ως τρόποι αντιμετώπισης των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών/τριών με ΙΨΔ, ωστόσο δεν υπάρχουν έρευνες αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που θα αξιοποιούσαν στη διδακτική διαδικασία, προκειμένου να διαχειριστούν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών/τριών με ΙΨΔ. Τέλος, το 73,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και θεραπευτών είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών με ΙΨΔ, εύρημα που συμφωνεί με τη μελέτη των Chaturvedi et al. (2014: 75), οι οποίοι επισημαίνουν τη σημαντικότητα της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, των θεραπευτών και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διαδικασία των μαθητών/τριών. Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης, αφού το 35,8% του δείγματος διαφωνεί με την πρόταση ότι οι μαθητές/τριες με ΙΨΔ πρέπει να φοιτούν σε Ειδικά σχολεία. Όσον αφορά τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην πρόωμη ανίχνευση της διαταραχής, διακρίνεται μία θετική σχετικά στάση, καθώς το 35,8% του δείγματος των εκπαιδευτικών «συμφωνεί απόλυτα» και το 39,2% «συμφωνεί» ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα δε μπορεί να προβεί σε γενικεύσεις, καθώς το δείγμα είναι μικρό και εστιασμένο σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Ωστόσο, τα ευρήματά της μπορούν να δώσουν το έναυσμα στον ακαδημαϊκό χώρο για περαιτέρω μελέτη και να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τόσο για την αναγνώριση της διαταραχής όσο και για την αντιμετώπισή της, ώστε να ενισχύσει την παιδαγωγική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της ΙΨΔ.

Βιβλιογραφία

- Brezinka, V., Mailänder, V., & Walitza, S. (2020). *Obsessive compulsive disorder in very young children – a case series from a specialized outpatient clinic*. *BMC Psychiatry* (2020) 20:366 <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02780-0>
- Chaturvedi, A., Murdick, N.L., & Gartin, B.C. (2014). Obsessive compulsive disorder: What an Educator needs to know. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 33(2), 71–83. <https://doi.org/10.14434/pders.v33i2.13134>
- Chaves, A., Arnáez, S., Roncero, M., & Garcia-Soriano, G. (2021). Teachers' knowledge and stigmatizing attitudes associated with obsessive–compulsive disorder: Effectiveness of a Brief Educational Intervention. *Front. Psychiatry* 12:677567. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.677567>.
- Coles, M., Heimberg, R., & Weiss, B. (2013). The public's knowledge and beliefs about obsessive compulsive disorder. *Depression and anxiety* 30, 778–785. <https://doi.org/10.1002/da.22080>
- Eagle, J.W., Swearer, S.M., & Hope, D.A. (2000). Obsessive–compulsive disorder in children: Linking school, family, and clinic based intervention. Presented at the *National Association of School Psychologists 32nd Annual convention in New Orleans, LA*. https://www.academia.edu/21305397/Obsessive_compulsive_disorder_in_children_Linking_school_family_and_clinic_based_intervention
- Koçak, L. (2016). Obsessive–compulsive disorder in childhood and its treatment with cognitive behavioral therapy. *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 31–40.
- Krzanowska, E., & Kuleta, M. (2017). From anxiety to compulsivity – a review of changes to OCD classification in DSM–5 and ICD–11. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 3, 7–15. <https://doi.org/10.12740/APP/76150>
- Leininger, M., Dyches, T.T., & Prater, M.A., & Heath, M. (2010). Teaching students with obsessive–compulsive disorder. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 221–231. <https://doi.org/10.1177/1053451209353447>.
- Leininger, M., Dyches, T.T., Prater, M.A., Heath, M.A., & Bascom, S. (2010). Books portraying characters with obsessive–compulsive disorder: Top 10 list for children and young adults. *Teaching Exceptional Children*, 42(4), 22–28. https://www.academia.edu/1020692/Books_Portraying_Characters_With_Obsessive_Compulsive_Disorder_Top_10_List_for_Children_and_Young_Adults

- Mohapatra, S., Agarwal, V., & Sitholey, P. (2013). Pediatric anxiety disorders. *Asian Journal of Psychiatry*, 6, 356–363. https://www.academia.edu/4632119/Pediatric_anxietydisorders
- Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). The role of teacher in primary school students' mental health promotion. *Global Journal of Human–Social Science: Arts and humanities–Psychology*, 17(5), 22–30. <https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/2338/2227>
- Nikolaou, E., Moustakas, L., Markogiannakis, G. (2017). Greek teachers' perceptions on the effective strategies and interventions for addressing children with depression in school context, *Science Journal of Education*, 5(4), 185–191. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20170504.20>
- Nikolaou, E. Papavasileiou, V., Andreadakis, N., Xanthis, A., Xanthacou, Y., Kaila, M. (2021). Promoting psychological resilience: preschool teachers' perspectives. *International E–Journal of Advances in Social Sciences*, 7(19), 111–119.
- Nikolaou, E. (2021). Preschool educators' views on supporting children with mental health issues in early childhood education. *European Journal of Education Studies*, 8(3), 183–192.
- Pertuit, T.L., Trusty, J., & Ballard, M. (2014). Suffering in silence: Examining obsessive compulsive behaviors in the school detting. *VISTAS Online*, 17. https://www.academia.edu/68034846/Suffering_in_Silence_Examining_Obsessive_Compulsive_Behaviors_in_the_School_Setting
- Rajith, R.K., & Krishnakumar, P. (2022). Clinical profile of obsessive–compulsive disorder in children. *Journal of Family Med Prim Care*, 11, 251–255. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8930109/>
- Σύρος, Ι. (2020). Ψυχαναγκαστική–καταναγκαστική σιαταραχή. Στο Κολαΐτης και συν. (Επιμ.). *Σύγχρονη Ψυχιατρική Παιδιού & Εφήβου. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*. ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.
- Sabuncuoglu, O., & Berkem, M. (2006). The presentation of childhood obsessive–compulsive disorder across home and school settings. A preliminary report. *School Psychology International Copyright*. SAGE Publications, 27(2), 248–256. <https://doi.org/10.1177/01430343060664551>

- Stamatis, P. & Nikolaou, E. (2020). *Communication and mental health promotion in early childhood education*. Nova Publishers.
- Storch et al (2006). Peer victimization in children with obsessive–compulsive disorder: Relations with symptoms of psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(3), 446–455. https://www.academia.edu/20016089/Peer_Victimization_inChildren_With_Obsessive_Compulsive_Disorder_Relations_With_Symptoms_of_Psychopathology
- Woolcock, E., & Campbell, M.A. (2005). The role of teachers in the support of students with obsessive–compulsive disorder. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 22(1), 54–64. <https://doi.org/10.1017/S0816512200028650>
- Χριστιανόπουλος, Κ. (2012). *Κλινικό εγχειρίδιο ψυχιατρικής παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Προμηθεύς.

ΕΝΟΤΗΤΑ II

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Ο κινηματογράφος ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η πόλη της Αθήνας στις ελληνικές ταινίες τη δεκαετία '60

Δημητρίου Αναστασία
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
anadim@nured.auth.gr

Χατζηαναστασίου Ανθούλα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
anthoulina@yahoo.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια απόπειρα ανάλυσης και αξιολόγησης της συμβολής της κινηματογραφικής ταινίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΠΕ/ΕΠΑ) με παράδειγμα την ερμηνεία του αθηναϊκού αστικού τοπίου μέσω της φιλικής απεικόνισης. Στην κατεύθυνση αυτή, μελετήθηκαν ελληνικές ταινίες της δεκαετίας του 60'. Βασικοί άξονες της μελέτης είναι η διερεύνηση και η συγκέντρωση τεκμηρίων για τις κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του αστικού τοπίου της Αθήνας, αλλά και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι συνθήκες επέδρασαν στον μετασχηματισμό του φυσικού χώρου σε ανθρωπογενές, μέσα από μία πρωτότυπη και διαφορετική οπτική, εκείνης του κινηματογράφου. Ειδικότερα, η μελέτη επιδίωξε να ανιχνεύσει, να ανασυνθέσει και να ερμηνεύσει τις αναπαραστάσεις για τον αθηναϊκό αστικό χώρο που διαμορφώνει ο ελληνικός κινηματογράφος στην περίοδο της εμπορικής ακμής του, τη δεκαετία του 1960, ώστε να αναδειχθούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των χωρικών αναπαραστάσεων. Επιπλέον, διαμορφώνει προτάσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους με σκοπό τη διεπιστημονική προσέγγιση του αστικού τοπίου στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ, καθώς τα στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητα της φιλικής Αθήνας παρέχουν πληροφορίες για την εικόνα της πόλης και για τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν το αστικό περιβάλλον οι κινηματογραφικοί ήρωες. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχείρησε να απαντήσει η εργασία είναι: Ποιες χωρικές εικόνες της Αθήνας αναπαρίστανται στις επιλεγμένες ελληνικές ταινίες και πώς νοηματοδοτούν τις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία; Πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι φιλικές αναπαραστάσεις και ποιες ιδεολογικές αντιλήψεις προβάλλουν; Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ελληνικές ταινίες που μελετήθηκαν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ΠΕ/Ε καθώς προσφέρουν εναύσματα για κριτική σκέψη, παρέχουν τη δυνατότητα στους

εκπαιδευόμενους να εισάγονται στην περιβαλλοντική και κοινωνική διάσταση του αστικού χώρου και να έρχονται σε επαφή με διάφορα κοινωνικά προβλήματα.

Λέξεις κλειδιά: Περιβάλλον, αστικό τοπίο, αειφορία, περιβαλλοντική εκπαίδευση/ εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, ελληνικός κινηματογράφος, δεκαετία 60'

Abstract

This article attempts to analyze and evaluate the role of film in Education for Sustainable Development (ESD), using the portrayal of the Athenian urban landscape in films as an example. The use of cinematic imagery in the classroom can be a valuable tool for ESD. Furthermore, ESD represents a new vision and educational approach that enables students to gradually cultivate an environmental culture, supporting a sustainable society based on individual and collective well-being. In this context, research was conducted with the objective of interdisciplinary study on the urban environmental landscape of Athens, exploring the ecological, social, and economic factors that have influenced its development over time, as depicted in films from the classic Greek cinema of the 1960s. By incorporating films into the teaching and learning process, the study of contemporary cities' environmental landscape evolution serves as a reference point for constructing new knowledge and highlighting the sustainable dimension of social phenomena. The research findings demonstrated that introducing film education in schools is particularly effective, as it stimulates critical thinking, encourages experiential learning, fosters innovation, cultivates audiovisual literacy skills, enhances artistic sensibilities, sparks imagination, and facilitates constructive dialogue. Furthermore, children are exposed to the social aspect of art and encounter various social issues, thereby developing social intelligence and a more realistic perception of reality.

Keywords: Environment, urban landscape, sustainability, Environmental education/ Education for the environment and sustainability, Greek movies, 60's

Εισαγωγή

Η μύηση στον πλούτο της κινηματογραφικής τέχνης στον χώρο της εκπαίδευσης δεν συμβάλλει μόνο στην απόκτηση κινηματογραφικής παιδείας αλλά και στη διάπλαση αισθητικών κριτηρίων, στην προαγωγή της κριτικής ικανότητας και στην ανάπτυξη κοινωνικής νοημοσύνης που παρέχει τη δυνατότητα μιας ρεαλιστικότερης πρόσληψης της πραγματικότητας.

Βασικοί άξονες της μελέτης είναι η διερεύνηση και η συγκέντρωση τεκμηρίων για τις κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες που συνέβαλαν στην διαμόρφωση του αστικού τοπίου της πόλης της Αθήνας, αλλά και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι συνθήκες επέδρασαν στον μετασχηματισμό του φυσικού χώρου σε ανθρωπογενές, μέσα από μία πρωτότυπη και διαφορετική οπτική, εκείνης του κινηματογράφου.

Στόχος της έρευνας ήταν να ανιχνεύσει, να ανασυνθέσει και να ερμηνεύσει τις αναπαραστάσεις για τον αθηναϊκό αστικό χώρο που διαμορφώνει ο ελληνικός κινηματογράφος στην περίοδο της εμπορικής ακμής του, τη δεκαετία του 1960, ώστε να αναδειχτούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των χωρικών αναπαραστάσεων και να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά για την ενδυνάμωση της συνείδησης των μελλοντικών πολιτών και την ανάληψη δράσεων προς την κατεύθυνση της αειφόρου λειτουργίας των πόλεων. Αυτό αποτέλεσε και το βασικό ζητούμενο της έρευνας: η διεπιστημονική προσέγγιση του αστικού τοπίου υπό το πρίσμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας.

Η παρακολούθηση των στοιχείων που συγκροτούν την ταυτότητα της φιλικής Αθήνας δίνει πληροφορίες για την εικόνα της πόλης και για τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν το αστικό περιβάλλον οι κινηματογραφικοί ήρωες. Η πόλη του κινηματογράφου ποτέ δεν μένει στάσιμη, αλλά συνεχώς μεταβάλλεται με γρήγορους ρυθμούς, καθώς αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό. Η επιλογή του χρονικού πλαισίου (1960) βασίστηκε στις έντονες και ενδιαφέρουσες πολεοδομικές μεταβολές που σημειώθηκαν και σιγμάτισαν τον κοινωνικό ιστό εκείνη την περίοδο, προσανατολίζοντάς τον προς τον εκσυγχρονισμό και την κατανάλωση. Τα αναλυτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση του υλικού προέρχονται από αρχειακή και βιβλιογραφική έρευνα, αξιοποίηση κινηματογραφικού υλικού και επεξεργασία διαδικτυακών πηγών.

Με βάση τα παραπάνω στην παρούσα έρευνα επιδιώχτηκε να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες χωρικές εικόνες της Αθήνας αναπαρίστανται στις επιλεγμένες ελληνικές ταινίες και πώς νοηματοδοτούν τις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία;
- Πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι φιλικές αναπαραστάσεις και ποιες ιδεολογικές αντιλήψεις προβάλλουν;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχέση του κινηματογράφου με την περιβαλλοντική εκπαίδευση

Οι ταινίες αποτελούν εκτός από τέχνη και ένα μέσο μαζικής επικοινωνίας και ταυτόχρονα ένα είδος άτυπης εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα αρκετοί ερευνητές να συμφωνούν ότι οι ταινίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα περιβαλλοντικά μαθήματα. Συγκεκριμένα, σε αυτές τις μελέτες τονίστηκε η αξία των ταινιών στην εκπαίδευση γενικότερα, διότι οι ταινίες μπορούν να προσεγγίσουν τους/τις μαθητές/τριες οπτικά, να τους μεταφέρουν σε διαφορετικά μέρη και καταστάσεις και επίσης, να επηρεάσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, αυξάνοντας την ευαισθητοποίησή τους στα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Επιπλέον, οι ταινίες αυξάνουν την ανησυχία για τους περιβαλλοντικούς κινδύνους, παρουσιάζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα στο φυσικό τους περιβάλλον με πιο προοδευτικές τεχνικές και σασπένς, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια (Sürmeli, 2014).

Επομένως, μια ταινία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την ευαισθητοποίηση των ατόμων στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ/ Να προβάλλει το περιβάλλον ως ένα διαδραστικό ζωντανό οικοσύστημα. Να στείλει υποσυνείδητα μηνύματα και να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα όπου όλες οι αισθήσεις είναι απορροφημένες από την εμπειρία, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση. Να αιχμαλωτίσει περιβαλλοντικά ζητήματα με τέτοιο τρόπο που να απομακρύνει τα αισθήματα εφησυχασμού και να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή (Connect4climate, 2016).

Μέσα από την κινηματογραφική εικόνα δίνονται ερεθίσματα στα άτομα για προβληματισμό σε περιβαλλοντικά προβλήματα, στον ρατσισμό, στα ανθρώπινα δικαιώματα, στις οικογενειακές σχέσεις, στη φιλία, κ.ά., με σκοπό την ανάδειξη της αειφορικής διάστασης των κοινωνικών φαινομένων, που αποτελεί και κεντρικό στόχο της ΠΕ/ΕΠΑ. Η9 κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες να ξεφύγουν από τον ρόλο του απλού θεατή – καταναλωτή της εικόνας και να αναπτύξουν κριτική στάση εκτελώντας χρέη παραγωγού – δημιουργού εικόνας (Κ.Π.Ε. – Κ.Ε.Α. Πεταλούδων, 2019).

Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν διάφορες έρευνες και μελέτες σχετικά με τη σχέση του κινηματογράφου και της ΠΕ/ΕΠΑ στον ελληνικό χώρο. Ορισμένες από αυτές μελέτησαν τη χρήση των κινηματογραφικών ταινιών ως ερέθισμα για τη διεξαγωγή Προγραμμάτων ΠΕ και την ευαισθητοποίηση των παιδιών (Βαρσαμακίδου, 2021· Νάτσης, 2017· Μαλανδράκης & Παπαδέλη, 2006· Μπάρμπας & Παρασκευόπουλος 2006· Ριζοπούλου, 2017· Σερεμέτη, 2015· Sürmeli, 2014· Χατζή, 2019), την εκπαίδευση για την ΠΕ/ΕΠΑ και ζητήματα σχετικά με τον αειφόρο τουρισμό (Σακελλάρη, 2008) επαναπροσδιορισμό των σχέσεων της Τέχνης με την ΠΕ/ΕΠΑ, (Μπαζίγου, 2009). Επιπλέον, εντοπίστηκαν οι έρευνες που αφορούσαν τη διερεύνηση της σχέσης των ΜΜΕ και της ΠΕ/ΕΠΑ (Παπαδοπούλου, Μπακόπουλου & Πριγκικιάκη 2021) και την παιδαγωγική αξιοποίηση παιδικών ταινιών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση των νηπίων (Βαρσαμά & Δημητρίου, 2022).

Τα αποτελέσματα όλων των παραπάνω ερευνών συγκλίνουν προς την παραδοχή του διδακτικού ρόλου του κινηματογράφου για την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΠΕ/ΕΠΑ, επιδρώντας στις απόψεις των μαθητών/τριών. Χρησιμοποιώντας πολλαπλά ερευνητικά εργαλεία όπως ερωτηματολόγια, ατομικές συνεντεύξεις και προβολές παιδικών και όχι μόνο κινηματογραφικών ταινιών, ντοκιμαντέρ και ταινίες μικρού μήκους, οι μαθητές/τριες έκριναν με θετικό τρόπο τη δυναμική της εικόνας και την πρόκληση απόλαυσης,

ενώ συγχρόνως αντιλήφθηκαν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η εικόνα συμπληρωματικά στην κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων. Κάθε έκφραση σχετική με την τέχνη ευαισθητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες, τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα και να διαμορφώσουν περιβαλλοντική συμπεριφορά. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι οι συμμετέχοντες απέκτησαν επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και διαμόρφωσαν πιο υπεύθυνες συμπεριφορές που σχετίζονται με το οικολογικό τους αποτύπωμα (Sürmeli, 2014).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι η μετέπειτα εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία της κινηματογράφησης σε εξωτερικό χώρο στην έρευνα του Νάτση (2017) βοήθησε τα παιδιά να διερευνήσουν το περιβαλλοντικό πρόβλημα βαθύτερα και να ασκήσουν κριτική στους εαυτούς τους, ενώ στη μελέτη των Παπαδοπούλου, Μπακόπουλου και Πριγκιπάκη (2021) οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν δεξιότητες και ταλέντα, διασκέδασαν, πειραματιστήκαν, προβληματίστηκαν, συνεργάστηκαν με άλλους/ες μαθητές/τριες και μοιράστηκαν την αίσθηση ολοκλήρωσης με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, τους καθηγητές του σχολείου τους και τους γονείς τους.

Συνοψίζοντας, οι κατάλληλα επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τα άτομα σε θέματα που αφορούν όχι μόνο το περιβάλλον, αλλά και τον πολιτισμό, τα δικαιώματα και τις ανθρώπινες σχέσεις και να δώσουν ευκαιρίες για την υιοθέτηση θετικών προτύπων συμπεριφοράς στην καθημερινή ζωή, στην οικογένεια και στην κοινωνία τους. Σίγουρα η κριτική σκέψη για μια κινηματογραφική ταινία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στο να διαμορφώσει 'χαρακτήρα' ο ενεργός θεατής, καθώς του προσφέρει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσει, να ερμηνεύσει, να αποδεχτεί ή να απορρίψει τον εκάστοτε ιδεολογικό συμβολισμό που υφίσταται μέσα σε αυτήν. Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην κινηματογραφική τέχνη και η συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες, αφού έχει προηγηθεί η κριτική ανάγνωση, αναδύουν νέες μορφές δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας και σύνδεσης με το κοινωνικό γίνεσθαι.

Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Για να καταστεί ο κινηματογράφος αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο θα πρέπει οι μαθητές/τριες να μην είναι μόνο καταναλωτές αλλά να γίνουν και παραγωγοί μηνυμάτων. Για αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στην κατανόηση της «γλώσσας» του κινηματογράφου και στην ανακάλυψη των διαφορετικών «αναγνώσεων». Οι μαθητές/τριες ανακαλύπτοντας μια κωδικοποίηση μπορούν να αντιληφθούν και να αναλύσουν αυτό που υπονοεί, παρουσιάζει ή σημαίνει η εικόνα. Ο

κινηματογράφος ως τμήμα των τεχνολογιών της επικοινωνίας, παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για την ανατροπή των παραδοσιακών τρόπων μάθησης και διδασκαλίας και προσφέρει κίνητρα για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του κινηματογράφου στη σχολική τάξη είναι σημαντικό να προσαρμόζεται και να συνδέεται με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και όχι το αντίστροφο, ώστε να συμπληρώνει και να εμπλουτίζει την άμεση εμπειρία τους (Βρύζας, 2012).

Στο ίδιο πλαίσιο, επισημαίνει η Ανδριοπούλου (2010) ότι οι εκπαιδευτικοί ως «πολιτιστικοί διαχειριστές» εάν εφαρμόσουν ενδεδειγμένα τον κινηματογράφο στην εκπαιδευτική διαδικασία τότε αυτός μπορεί να διαπλάσει ανηλικούς με κοινωνική νοημοσύνη, με κριτική σκέψη και καλύτερη γνώση της πραγματικότητας. Επιπλέον, μέσα από την κινηματογραφική αφήγηση προβάλλεται η διαθεματικότητα (θέματα ιστορίας, γεωγραφίας κ.ά.) και προωθείται η γνωριμία με άλλα είδη τέχνης που παρουσιάζονται μέσα σε μία ταινία (μουσική, χορός, αρχιτεκτονική κ.ά.) (Παπαδοπούλου κ.ά., 2021).

Σύμφωνα με την ερευνήτρια Bazalgette (2010, όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου κ.ά., 2021) οι μαθητές/τριες έχουν ουσιαστικά ανάγκη από τα κατάλληλα ερεθίσματα για να εκφραστούν δημιουργικά και πρωτότυπα μέσα από τα ΜΜΕ. Ο παραπάνω τρόπος θεώρησης στηρίζεται σε τρεις δομικούς άξονες:

- **Την κριτική προσέγγιση (Critical)**, η οποία συντελεί στην καλλιέργεια των κριτικών δεξιοτήτων και την αξιολόγηση ως μέθοδος σύγκρισης (π.χ. την κινηματογραφική μεταφορά ενός λογοτεχνικού κειμένου) ή με τη συγκριτική ανάλυση του ίδιου θέματος ή έργου από διαφορετικούς δημιουργούς.
- **Την πολιτιστική προσέγγιση (Cultural)**, η οποία στοχεύει στην εξοικείωση και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς του παγκόσμιου κινηματογράφου μέσα από μια εναλλακτική θέαση της πραγματικότητας και την εκμάθηση της κινηματογραφικής γλώσσας.
- **Τη δημιουργική προσέγγιση (Creative)**, που αποτελεί την πιο ψυχαγωγική πτυχή της κινηματογραφικής παιδείας, καθώς δεν περιλαμβάνει ανάλυση του κινηματογράφου, αλλά τη δημιουργία ενός εντελώς νέου προϊόντος από τους/τις ίδιους/ιες μαθητές/τριες – δημιουργούς, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος σε όλα τα στάδια υλοποίησης ενός φιλμ.

Η εφαρμογή του κινηματογράφου στη σχολική εκπαίδευση μέσω δραστηριοτήτων κινηματογραφικής παιδείας συνεισφέρει στη βελτίωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες τους μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη βιωματική μάθηση. Επομένως, συμβάλλει και σε μια αποδοτικότερη κατανόηση του κόσμου με τον

ελεύθερο κοινωνικό στοχασμό της πραγματικότητας και την κινηματογραφική ματιά (Ανδριοπούλου, 2021).

Βάσει των *Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης* του ΟΗΕ έως 2030, η UNESCO ενθαρρύνει πολιτικές και πρακτικές καλλιέργειας δεξιοτήτων οπτικοακουστικής και ψηφιακής παιδείας για την αειφορία (UN, χ.η.). Ειδικότερα, υπογραμμίζει ότι η επιμόρφωση εκπαιδευτικών οφείλει να ενσωματώσει αειφόρα πρότυπα και μετασχηματιστικές παιδαγωγικές με σκοπό να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν υπεύθυνοι και ικανοί πολίτες να εργαστούν για μια περιβαλλοντικά αειφόρα, παγκοσμίως διασυνδεδεμένη, δίκαιη και ποικιλόμορφη κοινωνία. Κατά συνέπεια, ο απώτερος στόχος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ο αειφόρος εγγραμματισμός.

Οι παιδαγωγικές στρατηγικές που απαιτούνται για να καλλιεργήσουν αυτήν τη μεταμορφωτική διαδικασία της εκπαίδευσης απαιτούν περισσότερα από την απλή διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να προβληματιστούν πάνω στη σχέση τους με τον φυσικό κόσμο και να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο που ανταποκρίνονται σε αυτόν. Η μετασχηματιστική προοπτική της εκπαίδευσης θα πρέπει να καθοδηγεί όλες τις πρωτοβουλίες και τα προγράμματα εκπαίδευσης για την ΠΕ/ΕΠΑ, στοχεύοντας σε τρεις βασικούς παράγοντες: τους δασκάλους (τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός), την παιδαγωγική (μετασχηματιστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση) και το εκπαιδευτικό σύστημα (συνολικά). Με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική αξιοποιείται η εμπειρία των μαθητών/τριών και δημιουργούνται ευκαιρίες για συμμετοχή και ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της ικανότητας οραματισμού εναλλακτικών τρόπων ζωής. Είναι απαραίτητος όσο ποτέ άλλοτε ο μετασχηματισμός ολόκληρων εκπαιδευτικών συστημάτων για να διασφαλιστεί ότι το σύστημα παρέχει εκπαίδευση που προδιαθέτει τους/τις μαθητές/τριες να εξετάσουν την αειφορία στις επιλογές της ζωής τους (Leicht et al., 2018: 155–156).

Σε αυτήν την προσέγγιση, η οπτικοακουστική έκφραση παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με την ιδέα ότι οποιοδήποτε πράγμα, γεγονός ή συμβάν μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που ενστερνιζόμαστε (ΙΕΠ–ΥΠΑΙΠΘ, 2014).

Αναμφίβολα, ο κινηματογράφος έχει μια καινοτόμο διάσταση που διεγείρει μια πολυδιάστατη και αντανάκλαστική άποψη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση του κινηματογραφικού εργαλείου μπορούν να εφοδιάσουν τους/τις μαθητές/τριες κατάλληλα για να διευκρινίσουν και να επεκτείνουν την κατανόησή τους σχετικά με τις έννοιες, τις αρχές και τα προβλήματα της ΠΕ/ΕΠΑ, αναλύοντας διάφορες πηγές και είδη πληροφορίας. Προς αυτή

την κατεύθυνση θα μπορούσαν να εμπλακούν και οι προσωπικές απόψεις και πεποιθήσεις των μαθητών/τριών και να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ ατόμου – κοινωνίας – περιβάλλοντος, μέσα από τη διασαφήνιση και την ανάλυση τόσο των ατομικών όσο και των κοινωνικών αξιών που τις καθορίζουν. Έτσι οι μαθητές/τριες αποκτούν επίγνωση των δικών τους αξιών και των άλλων, επικοινωνούν με ειλικρίνεια και ιεραρχούν τα πρότυπα συμπεριφοράς (Δημητρίου και συν., 2016).

Οι στόχοι του γνωστικού αντικειμένου που επιθυμεί να διδάξει ο εκπαιδευτικός καθορίζουν και τον τρόπο ένταξης του κινηματογράφου στη διδασκαλία (Τερζητάνου, 2012, σ. 6) και στην περίπτωση της διδασκαλίας της ΠΕ/ΕΠΑ, η διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να εμπλέξει και άλλες κατάλληλες διδακτικές μεθόδους (Δημητρίου και συν., 2016), όπως:

- Η μελέτη πεδίου: όπου οι μαθητές/τριες μετακινούνται στο προς μελέτη πεδίο (φυσικός χώρος) για την εξερεύνηση του περιβαλλοντικού θέματος που πραγματεύεται η ταινία. Στο πλαίσιο αυτό υποκινούνται να καταγράψουν και να συλλέξουν δεδομένα και πληροφορίες για να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα (Δημητρίου, 2009).
- Τα περιβαλλοντικά μονοπάτια: και σε αυτή τη μέθοδο, οι μαθητές/τριες μετακινούνται στο πεδίο για να μελετήσουν περιβαλλοντικά θέματα, ακολουθώντας όμως συγκεκριμένες διαδρομές. Με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνονται με το τοπικό περιβάλλον, διακρίνουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, αντιλαμβάνονται τις μεταβολές, κατανοούν τις συνέπειες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και υποδεικνύουν εναλλακτικές λύσεις (Δημητρίου, 2009)..
- Η μέθοδος του καθοδηγούμενου οραματισμού: πρόκειται για μια διαδικασία ανάπτυξης ενός κοινού οράματος με στόχο τη ενδυνάμωση των σχέσεων των συμμετεχόντων και τη ανάπτυξη της συνεργασίας για τη δημιουργία δράσεων που προωθούν αειφόρες συνθήκες ζωής (Δημητρίου, & Γαζιώτου, 2016).

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στη ανάλυση και ερμηνεία επιλεγμένων ταινιών που καθορίζουν τη κινηματογραφική αναπαράσταση της αστικής ταυτότητας της Αθήνας. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται οι εικόνες της πόλης με τα γενικά τους χαρακτηριστικά, οι εικόνες της κατοικίας, οι συμβολισμοί που αναπαρίστανται και τα ζητήματα ιδεολογίας των χωρικών

αναπαραστάσεων που αφορούν κοινωνικές, ψυχολογικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Έπειτα γίνεται μια αντιπαραβολή με τη σημερινή χωρική εικονογραφία της πόλης.

Το εργαλείο της έρευνας

Το μοντέλο ανάλυσης των εικόνων του αστικού χώρου της Αθήνας που αναπαρίστανται στις ελληνικές ταινίες του δείγματος, ακολουθεί το ποιοτικό μοντέλο της μελέτης περίπτωσης¹ (case study) και βασίζεται σε δύο άξονες:

1. Τη περιγραφική ανάλυση των χωρικών αναπαραστάσεων για τη ανάδειξη των συμβολισμών τους.
2. τη ερμηνευτική / ιδεολογική ανάλυση για τη ανάδειξη του περιεχομένου των χωρικών αναπαραστάσεων και του δικτύου των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Ειδικότερα το ερευνητικό εργαλείο συνίσταται από σχάρα ανάλυσης, η οποία περιλαμβάνει τα βασικά χαρακτηριστικά που μπορούν να εμφανιστούν σε φιλικά κείμενα, όπως:

- *Εικόνες της πόλης – χωρική εικονογραφία* (γεωγραφικά & δημογραφικά χαρακτηριστικά, εικονογραφία του περιβάλλοντος της πόλης & της γειτονιάς).
- *Εικόνες της κατοικίας* (τύπος κατοικίας: μονοκατοικία – πολυκατοικία).
- *Ζητήματα ύφους* (αστική ηθογραφία, νεορεαλισμός, νατουραλισμός, κωμωδία, θεατρική διασκευή).
- *Ζητήματα ιδεολογίας των χωρικών αναπαραστάσεων*, όπως: κοινωνικές παράμετροι (αστικοποίηση, ζητήματα αντιπαροχής, εσωτερική μετανάστευση, ταξικές αντιθέσεις), ψυχολογικές παράμετροι (βιωματική σχέση των ηρώων με την πόλη), πολιτισμικές παράμετροι (καταναλωτικά πρότυπα, αρχιτεκτονικές και πολεοδομικές προσεγγίσεις, έμφυλες σχέσεις).
- *Σημερινή χωρική εικονογραφία* (παρουσίαση της σημερινής μορφής της περιοχής όπου εξελίχτηκε η ταινίας μελέτης).

Ειδικότερα αναλύθηκαν 3 κινηματογραφικές ταινίες, η «Συνοικία το όνειρο» του 1961, η ταινία «Η γυνή να φοβήται τον άνδρα του 1965) και η ταινία του 1963 « Μικροί και Μεγάλοι εν Δράσει του 1963, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

¹ Το μοντέλο ανάλυσης βασίστηκε στο μοντέλο ανάλυσης των αναπαραστάσεων του χώρου που προτείνει η Μυλωνάκη (2004).

1^η ταινία: Συνοικία το όνειρο (1961)

Υπόθεση

Στη φτωχογειτονιά του Ασύρματου στην Αθήνα, οι κάτοικοι παλεύουν να ξεφύγουν από τη φτώχεια και τις δυσκολίες. Ο Πρωταγωνιστής, ο Ρίκος, ένας πρόσφατα αποφυλακισμένος, προσπαθεί να βρει χρήματα, ενώ η αγαπημένη του, η Στέφη, αναζητά ευκαιρίες αλλού. Ο πατέρας της Στέφης, ο Νεκροφόρας, προσπαθεί να βοηθήσει οικονομικά την οικογένειά τους. Όταν ο Ρίκος αποτυγχάνει σε μια δουλειά και χάνει τα χρήματα που είχε μαζέψει, ένας από τους συνεταίρους του αυτοκτονεί, αφήνοντας τη γυναίκα του, την Ελένη, μόνη. Έτσι, ο Ρίκος, η Στέφη και ο αδερφός της βρίσκονται αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν τη σκληρή πραγματικότητα, αισθανόμενοι ηττημένοι και απογοητευμένοι.

Εικόνες της πόλης – χωρική εικονογραφία

Η ταινία διαδραματίζεται στον προσφυγικό οικισμό του Ασύρματου, ένα πρώην λατομείο κάτω από τον λόφο του Φιλοπάππου, κοντά στα Άνω Πετράλωνα. Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922, περισσότερες από 800 οικογένειες προσφύγων εγκαταστάθηκαν στην περιοχή. Ο συνοικισμός τους έγινε γνωστός με το όνομα Ασύρματος, από τη Σχολή Ασυρμάτου του Πολεμικού Ναυτικού που υπήρχε εκεί, αλλά και ως Ατταλιώτικα ή Πέτρινα (καθώς με προσωπική βούληση της Βασίλισσας Φρειδερίκης χτίστηκαν τα πρώτα πέτρινα σπίτια) (Μηχανή του Χρόνου – Κύπρος, χ.χ.). Για αρκετές δεκαετίες οι πρόσφυγες έμεναν στην παραγκούπολη απομονωμένοι και στριμωγμένοι κάτω από άθλιες συνθήκες.

Ο οικισμός τους γνώρισε μεγάλη φτώχεια και έλλειψη υποδομών. Η ταινία απεικονίζει την έλλειψη κρατικής μέριμνας για βασικές υποδομές όπως ηλεκτρισμός, αποχέτευση, υδροδότηση και συγκοινωνίες. Τα πλάνα από ψηλά αποτυπώνουν τη χαοτική και άναρχη δόμηση της περιοχής, τους στενούς δρόμους, την εξαθλίωση και τον συνωστισμό, αναδεικνύοντας την αθλιότητα των συνθηκών διαβίωσης.

Σε αυτό το πιο υποβαθμισμένο και πυκνοκατοικημένο τμήμα της Αθήνας, μόλις 30 στρεμμάτων, η ταινία αναδεικνύει την απουσία κάθε κρατικής μέριμνας για βασικές υποδομές (ηλεκτρισμός, αποχέτευση, υδροδότηση, συγκοινωνίες) που υποστηρίζουν τη βιώσιμη λειτουργικότητα των νοικοκυριών. Συγκεκριμένα, υπήρχαν μόνο τέσσερα δημοτικά αποχωρητήρια για 3000 ανθρώπους, οι οποίοι ήταν αναγκασμένοι να κουβαλούν το νερό με στάμνες από την κοινόχρηστη βρύση (Μυλωνάκη, 2004: 242· Νιασούδη, 2019: 54).



Εικόνα 1. Σκηνή 2 και 10 : Πανοραμική άποψη (Πηγή: Αρχείο EPT2)

Τα πανοραμικά πλάνα της συνοικίας από ψηλά (Εικόνα 1) αποτυπώνουν τη χαοτική και άναρχη δόμηση, τα στενά σοκάκια, τις κοινόχρηστες αυλές, τους χωματίιους δρόμους, τον συνωστισμό και την εξαθλίωση, σκιαγραφώντας αυτό που και ο Τύπος αποκαλούσε «γραφικότερα αθλιότητα» (Μηχανή του Χρόνου – Κύπρος, χ.χ.).

Εικόνες της κατοικίας

Εδώ κυριαρχεί ολοκληρωτικά η απεικόνιση της αυθαίρετης κατοικίας στην υποβαθμισμένη συνοικία της πρωτεύουσας. Σύμφωνα με τα εξωτερικά πλάνα πρόκειται για αυτοσχέδια παραπήγματα φτιαγμένα από ευτελή υλικά, λαμαρίνες, σανίδια και χωματόπλινθους, χτισμένα σε στίχους κατά μήκος του δρόμου. Στο εσωτερικό του σπιτιού υπάρχει μόνο ένα δωμάτιο για όλες τις λειτουργίες, χωρίς κρεβάτια, με λιτά έπιπλα και ελλείψεις στον εξοπλισμό, ενώ απουσιάζουν η θέρμανση, η ύδρευση και ο ηλεκτρισμός. Τα σπίτια στην ταινία αυτή αποκαλύπτουν τη φτώχεια δίχως συμβολισμούς, αλλά μεταφέροντας τη βαρύτητα στους χαρακτήρες. Έτσι, όπως σημειώνει η Μυλωνάκη (2004), το σπίτι, ο χώρος, μετατρέπεται από σύμβολο και στοιχείο της αφήγησης σε σκηνικό εργαλείο που πλαισιώνει τον χώρο εξέλιξης του μελοδράματος.

Ζητήματα ύφους

Η *Συνοικία το όνειρο* αποτελεί μια αφεγάδιαστη ηθογραφία των φτωχότερων περιοχών της Αθήνας. Οι σκηνές είναι γυρισμένες σε φυσικούς χώρους, και αναδεικνύουν λεπτομερώς την σκληρή καθημερινότητα (ΕΠΕΚΕΙΝΑ, χ.χ· Ξηρός, χ.χ.). Καταγράφονται οι αγωνίες των ανθρώπων και οι ελπίδες τους και καταγράφεται η ανθρώπινη κατάσταση σε μια δεδομένη στιγμή του ιστορικού χρόνου, (Παπαβασιλείου, 2017). Ακόμη και οι ντόπιοι κάτοικοι της περιοχής που διέμεναν στις παράγκες, αποτελούν μέρος αυτού του κοινωνικού γίνεσθαι, παίζοντας στην ταινία (Ζουμπουλάκης, 2011). Προβάλλονται συχνά σκηνές με παραγκουπόλεις ενώ γίνεται συχνή προβολή του εγκαταλειμμένου κτιρίου που δεσπόζει στην περιοχή με την επιγραφή 'Εργοστάσιο' (Εικόνα 3) (Ξηρός, χ.η.).



Εικόνα 3. Το εγκαταλειμμένο εργοστάσιο

Ζητήματα ιδεολογίας των χωρικών αναπαραστάσεων

Οι χωρικές επιλογές της αναπαράστασης της Αθήνας εναρμονίζονται με τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής και αναδύουν τη διπολική διάσταση των υποβαθμισμένων συνοικιών των αυθαίρετων οικισμών και του σύγχρονου αστικού κέντρου. Η συνοικία της ταινίας υπερτονίζει το έντονο οικιστικό πρόβλημα που εντοπίζεται στα αστικά κέντρα και την αδράνεια του κρατικού μηχανισμού με τις εντατικές παραχωρήσεις (ανεξέλεγκτη επέκταση, απουσία εθνικού κτηματολογίου, υπερεκμετάλλευση της αστικής γης), ενισχύοντας το φαινόμενο της παρα-πολεοδομίας και της αυτοστέγασης (Μυλωνάκη, 2004). Η πλειονότητα των σπιτιών δεν είχε ρεύμα και φωτιζόνταν με λάμπες πετρελαίου, ενώ οι κάτοικοι σύχναζαν στα δικά τους καφενεία και έφευγαν από τον συνοικισμό μόνο για να πάνε στις δουλειές τους (Μηχανή του Χρόνου – Κύπρος, χ.η.).

Η αναπαράσταση της Αθήνας στην ταινία αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές ανισότητες και τα προβλήματα που υπήρχαν στην εποχή της. Η συνοικία της ταινίας αποκαλύπτει τη διπολική φύση της πόλης, με τις υποβαθμισμένες περιοχές και το αστικό κέντρο. Επισημαίνεται το έντονο οικιστικό πρόβλημα στα αστικά κέντρα και η ανικανότητα του κράτους να αντιμετωπίσει αυτήν την κατάσταση, με εντατικές παραχωρήσεις και υπερεκμετάλλευση της αστικής γης.

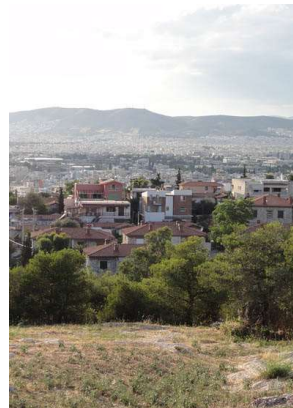
Παρόλο που η αφήγηση των γεγονότων διαδραματίζεται χωρικά σε μοτίβα της γειτονιάς, η πόλη της Αθήνας εμφανίζεται δυναμικά με την προβολή συμβολικών τοποσήμων, όπως η Ακρόπολη, η Ομόνοια και η Πλατεία Αβησσυνίας που αποτελούν σημεία αναφοράς και περιγράφουν την ένταξη της μεταπολεμικής κοινωνίας στην αστική ζωή. Στις σύντομες σκηνές της Πλατείας Αβησσυνίας, οι ήρωες εργάζονται ως μικροπωλητές που περιφέρονται για να βγάλουν τα προς το ζην. Αυτοί αντιπροσωπεύουν την κοινωνική διάσταση της αντιπαράθεσης που διαφαίνεται ανάμεσα στη φτωχογειτονιά και στην υπόλοιπη πόλη. Η αναπαράσταση των ακατάλληλων και υποβαθμισμένων χώρων της συνοικίας καταγράφει την τάση εσωστρέφειας

των ανθρώπινων σχέσεων μέσα σε αυτήν, τη στέρηση της ιστορικής συνείδησης του αστικού χώρου και τη διαδικασία της αποξένωσης του ανθρώπου από τον ίδιο του τον εαυτό και της ταύτισής του με την υλική πραγματικότητα (Μυλωνάκη, 2004).

Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει η Μυλωνάκη (2004) στη *Συνοικία το όνειρο*, η καλύτερη μοίρα συγκεντρώνεται στα υλικά σύμβολα του καταναλωτισμού (ταξίδια, χρήματα, διασκεδάσεις), όπως εκπροσωπείται από τον χαρακτήρα της πρωταγωνίστριας Στεφανίας που υιοθετεί μεγαλοαστικές συμπεριφορές, αδιαφορώντας και περιφρονώντας τα σοβαρά προβλήματα επιβίωσης της οικογένειάς της. Η υπεροψία της και η αποποίηση του έμφυλου ρόλου της νοικοκυράς συμβολίζει τη μεγάλη επιθυμία για απόδραση από το γνώσιμο περιβάλλον και την άρνηση να συμβιβαστεί με τη φτώχεια και τη στασιμότητα. Γενικότερα, οι ηρωίδες της ταινίας έχουν επωμιστεί τον ρόλο του αρχηγού του νοικοκυριού που εκτός από τις αδιάκοπες δουλειές του σπιτιού, πρέπει να συνδράμουν και στον οικογενειακό προϋπολογισμό εργαζόμενες ως ανειδίκευτες πλύστρες και υπηρέτριες. Συνολικά, οι ήρωες έχουν ασπαστεί τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις της μικροαστικής κοινωνίας και προσδοκούν μια διαφορετική και άνετη ζωή μακριά από την εξαθλίωση παρόλο που δεν ολοκληρώνεται τελικά η φυγή των ηρώων (Μυλωνάκη, 2004).

Σημερινή χωρική εικονογραφία

Η περιοχή σήμερα αποτελεί ένα σύγχρονο αστικό οικισμό (Εικόνες 3 και 4)



Εικόνες 3 & 4. Η περιοχή σήμερα (Πηγή: Athensville, 2011)

2^η Ταινία: Η γυνή να φοβήται τον άνδρα (1965)

Υπόθεση

Ο Αντώνης Κοκοβίκος, ένα διευθυντικό στέλεχος, ζει με μια φτωχή και αμόρφωτη γυναίκα, την Ελένη, χωρίς να τη γνωρίζει στους φίλους του. Μετά από κάποιες περιστάσεις, ο Αντώνης πρέπει να την παρουσιάσει και να την παντρευτεί, αλλά μετά τον γάμο ανακαλύπτει ότι η Ελένη απαιτεί σεβασμό. Οι δύο τους χωρίζουν, αλλά χρόνια αργότερα συναντιούνται ξανά και αποφασίζουν να δώσουν μια ευκαιρία στη σχέση τους.

Εικόνες της πόλης – χωρική εικονογραφία

Η γυνή να φοβήται τον άνδρα παρουσιάζει τη σύγκρουση μεταξύ της μοντέρνας Αθήνας (Εικόνα 5) και της παραδοσιακής Πλάκας (Εικόνα 6). Η Πλάκα απεικονίζεται ως γραφική γειτονιά με παλιά σπίτια, ενώ άλλοι τόποι που παρουσιάζονται είναι εστιατόριο, ξενοδοχείο, καφετέρια, νεκροταφείο, ταβέρνα και εκκλησία.



Εικόνα 5. Η μοντέρνα Αθήνα (Πηγή: από την προβολή της ταινίας στο Star)



Εικόνα 6. Τα σοκάκια της Πλάκας (Πηγή: από την προβολή της ταινίας στο Star)

Εικόνες της κατοικίας

Η ταινία περιγράφει τη ζωή στην πλακόστρωτη γειτονιά της Πλάκας κάτω από τον ιερό βράχο της Ακρόπολης. Το κεντρικό σημείο είναι η μονοκατοικία του Αντώνη Κοκοβίκου και της Ελένης, ένα αυθεντικό αθηναϊκό σπίτι με κλειστή αυλή, ταράτσα, κλειστό εξώστη και χαγιάτι με κλιμακοστάσιο. Η γειτονιά αντανακλά την ημιαγροική ζωή, ενώ η κλειστή αυλή εκφράζει την

επιθυμία για ιδιωτικότητα και απομόνωση από τα βλέμματα. Η αυλή λειτουργεί ως τόπος συνάντησης και κοινωνικής επαφής για τους κατοίκους, με διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με τους χρήστες της. Απεικονίζονται διάφορα στοιχεία της περιοχής, όπως τα στενά δρομάκια, τα πέτρινα σπίτια. Αναδεικνύονται διάφορες πτυχές της αθηναϊκής ζωής, όπως η κοινωνική συνοχή, οι παραδόσεις και ο πολιτισμός. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται τη σύγκρουση μεταξύ της παράδοσης και της σύγχρονης ζωής, καθώς η γειτονιά αλλάζει με την πάροδο του χρόνου (Μυλωνάκη, 2004).

Ζητήματα ύφους

Η ταινία ανήκει στις κλασικές αισθηματικές κωμωδίες με βασική πλοκή γύρω από τον συναισθηματικό κόσμο και τα σχετικά προβλήματα των πρωταγωνιστών του. Συγκεκριμένα, η ματιά της κάμερας εστιάζει στον θεσμό του γάμου στη λαϊκή Αθήνα της δεκαετίας του '60. Ο σκηνοθέτης Τζαβέλλας σκιαγραφεί τις βασικές συγκρούσεις που αφορούν στο ζευγάρι με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, τη μάχη των δύο φύλων που καταλήγει στον αμοιβαίο θαυμασμό και στην επανένωση του ζευγαριού, (Skopeteas, 2015· Δελβερούδη, 1994). Τέλος, με τη χρησιμοποίηση των φλας – μπακ και των αναδρομικών εικόνων της ζωής στο σπίτι, αναδεικνύει την αντίθεση του χθες και του σήμερα και αξιοποιεί τη γραφικότητα και τα παραδοσιακά λαϊκά στοιχεία της ελληνικότητας (Δελβερούδη, 1994· 2000).

Ζητήματα ιδεολογίας

Η εικόνα της κατοικίας στην ταινία εμφανίζεται μέσα από τις αναμνήσεις του ήρωα Αντωνάκη ως τόπος συμβολικός που εκφράζει πτυχές της προσωπικότητάς του και χωρικά βιωμένες εμπειρίες, μνήμες και συναισθήματα. Καθώς η κατοικία αποτελεί έναν ζωντανό χώρο που χαρακτηρίζεται από δράση και πολυάριθμες ενεργητικές εμπειρίες, παράγονται συνεχή βιώματα που βρίσκονται σε μόνιμη διαπραγμάτευση. Αυτά τα βιώματα νοηματοδοτούν το σπίτι που αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με σημαντικά μέρη και ανθρώπους του παρελθόντος. Αυτή τη συναισθηματική εμπλοκή του πρωταγωνιστή θέλει να ιχνογραφήσει ο σκηνοθέτης και συνειδητά τονίζει τις σημειολογικές μεταλλάξεις του χώρου μέσα από τη διαδικασία της συμβολικής αλλαγής ταυτότητας των υλικών στοιχείων (Γκότσης, και συν., 2019).

Μέσα από τις αναπαραστάσεις της γειτονιάς εκφράζεται η κορύφωση της αστικοποίησης με το φαινόμενο της κατεδάφισης των παλιών κατοικιών και τη διάλυση της αθηναϊκής γειτονιάς. Σύμφωνα με τους Εμμανουήλ, Ζακοπούλου, Καυταντζόγλου, Μαλούτα και Χατζηγιάννη (2008), τη δεκαετία του '60 σημειώθηκε μια ταχεία συγκρότηση των μεσαίων στρωμάτων και μια τεράστια παραγωγή διαμερισμάτων με το σύστημα της αντιπαροχής που

προκάλεσε την ένταση του στεγαστικού διαχωρισμού. Κύρια χαρακτηριστικά αυτού του διαχωρισμού ήταν η ολοκληρωτική απουσία άμεσης κρατικής παρέμβασης, υπό τη μορφή προγραμμάτων κοινωνικής κατοικίας και η κοινωνική διάδοση της ιδιοκτησίας γης μέσω της αυθαίρετης δόμησης. Οι βασικοί πυλώνες που στήριξαν την οργάνωση της μεσαιάς κοινωνικής διαστρωμάτωσης ήταν:

- 1) Η ύπαρξη μικρών οικογενειακών επιχειρήσεων στον χώρο του εμπορίου, της βιοτεχνίας και των υπηρεσιών.
- 2) Η δυνατότητα αυτοαπασχόλησης (γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί, φαρμακοποιοί, εκπαιδευτικοί).
- 3) Η μαζική απασχόληση στο δημόσιο τομέα.
- 4) Η μετανάστευση μικρής διάρκειας προς τις αγορές εργασίας της Δυτικής Ευρώπης και η αποστολή εμβασμάτων για αγορά κατοικίας, χρηματοδότηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων, επενδύσεις κ.ά. (Εμμανουήλ, Ζακοπούλου, Καυταντζόγλου, Μαλούτα & Χατζηγιάννη, 2008).

Στην ταινία απεικονίζονται οι έμφυλες σχέσεις στην κοινωνική δομή, η γυναίκα από νεαρή ηλικία τοποθετείται μέσα στον οικιακό χώρο, κατά κανόνα υπό την προστασία ενός ανδρικού προσώπου, συζύγου, πατέρα ή μεγάλου αδελφού. Η πρωταγωνίστρια εκπροσωπεί τη 'γυναίκα-νοικοκυρά', δίχως όμως το δικαίωμα να λαμβάνει αποφάσεις γι' αυτό, καθώς το ζευγάρι δεν είναι ακόμα παντρεμένο. Η ηρωίδα περιμένει υπομονετικά πότε θα αποκατασταθεί κοινωνικά και διεκδικεί τα δικαιώματά της μόνο όταν αυτό γίνεται πραγματικότητα. Η αναγνώριση της αξίας και η κοινωνική αποδοχή έρχονται με την τέλεση του μυστηρίου του γάμου (Κρούσκα, 2018· Ανδρεανίδης, 2019).

Σημερινή χωρική εικονογραφία

Το σπίτι όπου γυρίστηκε η ταινία στην Πλάκα της Αθήνας παραμένει ακόμα στην οδό Τριπόδων 32 και Ραγκαβά. Στο οικοπέδο του κτιρίου ανακαλύφθηκε η βάση ενός αρχαίου μνημείου και αρχαίες τουαλέτες, δείχνοντας τη χρήση του χώρου ως δημόσια ουρητήρια (Δρίβας, 2021). Παρά το γεγονός ότι το σπίτι προτάθηκε για αντυπαροχή στην ταινία, ένας νόμος το κατέστησε διατηρητέο και προστατεύτηκε. Παρ' όλα αυτά, η προσπάθεια εκμετάλλευσής του μέσω δημοπρασίας διακόπηκε λόγω των αρχαίων ευρημάτων που βρέθηκαν. Το σπίτι παρέμεινε αναξιοποίητο και μεταφέρθηκε στην ΕΤΑΔ το 2016, μετά από έντονες αντιδράσεις κατά της εξαγοράς του από το δημόσιο (Εικόνες 7, 8).



Εικόνες 7 & 8. Το σπίτι όπου γυρίστηκε η ταινία (ΠΗΓΗ: Λαμπίρης, 2018)

3^η Ταινία: Μικροί και Μεγάλοι εν Δράσει (1963)

Υπόθεση

Ο Αντώνης και η Μαριάννα (Λ. Κωνσταντάρας και Μ. Αρώνη), είναι γονείς που είναι ερωτευμένοι μεταξύ τους αλλά αποφεύγουν το αναφέρουν στα παιδιά τους. Όταν τα παιδιά ερωτεύονται, τα πράγματα γίνονται πιο περίπλοκα, όμως τελικά οι γονείς έχουν την ευκαιρία να ενώσουν τις ζωές τους και να ζήσουν ευτυχισμένοι.

Εικόνες της πόλης – χωρική εικονογραφία

Ο μοντέρνος αστικός τρόπος ζωής στη Αθήνα και η εκσυγχρονιστική πορεία ανάπτυξης την περίοδο που γυρίστηκε η ταινία *Μικροί και Μεγάλοι εν δράσει* αναπαρίστανται έντονα στην εικονογραφία της. Η Αθήνα αποκτά νέους χώρους– σύμβολα με έντονη καταναλωτική διάσταση, όπως είναι οι παραλιακές τοποθεσίες γύρω από το κέντρο (Τουρκολίμανο, Βουλιαγμένη), τις οποίες προτιμούν οι Αθηναίοι για φαγητό ή για τις εξόδους τους (Μυλωνάκη, 2004). Επίσης, πολλά γυρίσματα πραγματοποιήθηκαν στο ξενοδοχείο Auberge στην περιοχή Τατοΐου Βαρυμπόμπης, καθώς συχνά η εγχώρια κινηματογραφική παραγωγή αξιοποίησε τα ξενοδοχεία ως πεδία δράσης (Ταλιουρίδου, 2016).

Παράλληλα, εμφανίζονται και νέοι χώροι διασκέδασης (κλαμπ, κοσμικά νυχτερινά κέντρα, μοντέρνα στέκια σε πλαζ) (Εικόνα 9), όπως η Αργώ στην ακτή Βουλιαγμένης, το ξενοδοχείο Ξενία στον Πόρο και το περίφημο Club που συγκέντρωνε τη χρυσή νεολαία των 60s (Αντωνίου, 2019).

Εικόνες της κατοικίας

Η ταινία παρουσιάζει τον Αντώνη, έναν πολιτικό μηχανικό που ζει σε μια έπαυλη στα προάστια της πόλης. Η έπαυλη αποτελεί έναν απομακρυσμένο χώρο όπου οι κάτοικοι χρειάζονται ιδιωτικό αυτοκίνητο για να μετακινηθούν, αλλά προσφέρει ξεκούραση και

πλησιάζει τη φύση. Ο κήπος αποτελεί σημαντικό χώρο της κατοικίας, με πλούσια βλάστηση και υπαίθριο σαλόνι. Στο εσωτερικό, το σαλόνι παίζει κεντρικό ρόλο, ενώ το πιάνο αντιπροσωπεύει την πλούσια καταγωγή του Αντώνη. Στο διαμέρισμα της ηρωίδας στο κέντρο της πόλης, το living room είναι ο κύριος χώρος, όπου συναντιούνται και γίνονται συζητήσεις (Εικόνες 10 και 11). Υπάρχουν διάφορες γωνίες με επιλεγμένα έπιπλα και διακοσμητικά αντικείμενα, που δημιουργούν αίσθηση πολυτέλειας και μοντέρνου σχεδιασμού. Τέλος, υπάρχει μια σκηνή στο μπαλκόνι του διαμερίσματος, που δείχνει μια πολυώροφη πολυκατοικία με θέα προς την Ακρόπολη.



Εικόνες 10 & 11. Το εσωτερικό του διαμερίσματος²

Ζητήματα ύφους

Μικροί και Μεγάλοι εν δράσει είναι μια ρομαντική κωμωδία που διαδραματίζεται τόσο στα προάστια όσο και στο κέντρο της Αθήνας. Η ταινία αποκλίνει από τις κοινωνικές διαφορές και δεν υποβαθμίζει τους χώρους βάσει τάξης. Οι χαρακτήρες κινούνται ελαφρά και υπάρχει τάση για ταξική ανάμειξη και κινητικότητα (Αθανασάτου, 1999). Η ταινία είναι μια διασκευή θεατρικής κωμωδίας και συνεχίζει την παράδοση του ελληνικού κινηματογράφου να προβάλλει ελαφριές και αισιόδοξες ιστορίες αγάπης. Η ταινία αποφεύγει την πολιτική έκφραση και την αναφορά στην πολιτική κατάσταση της εποχής (Αθανασάτου, 1999· Δερμεντζόπουλος, 2010).

Ζητήματα ιδεολογίας

Ο σκηνοθέτης απεικονίζει τον ήρωα Αντώνη ως επιτυχημένο πολιτικό μηχανικό, που προωθεί το τρέχον πρότυπο κατοίκησης. Η Μαριάννα, από την άλλη, είναι η αποδέκτης αυτής της ιδέας, καθώς ζει σε ένα μοντέρνο διαμέρισμα. Ωστόσο, εκείνη ονειρεύεται επίσης να αποκτήσει ένα προάστιο σπίτι. Αυτή η κοινωνική διαχωριστική γραμμή δημιουργείται στην πόλη και αναδεικνύεται η σημασία της ιδιοκτησίας της γης.

² *Μικροί και Μεγάλοι εν Δράσει...* [Κινηματογραφική ταινία]. Αφοί Ρουσσόπουλοι.
https://zvgrafosradio.blogspot.com/2015/09/blog-post_909.html

Παράλληλα, μαζί με την ανάπτυξη της οικοδομής, εμφανίζεται και η εκπαίδευση ως ρεύμα κοινωνικής κινητικότητας με μαζικό χαρακτήρα. Επινοούνται νέες ιδεολογίες που αφορούν στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή των ανθρώπων: προθέσεις συνεχούς εξέλιξης, προσδοκίες κοινωνικής ανόδου και προβιβασμός σε ανώτερες θέσεις, σύμφωνα πάντα με τον δυτικό τρόπο σκέψης (και τα δύο παιδιά σπουδάζουν στο εξωτερικό: Ιατρική στο Λονδίνο και Ψυχολογία στο Παρίσι) (Αθανασάτου, 1999).

Ο μοντερνισμός επηρεάζει την αρχιτεκτονική, τη διακόσμηση, τη μόδα και τη μουσική προτίμηση των νέων. Ο σκηνοθέτης μπορεί να προβάλλει τον δυτικό τρόπο ζωής μέσω της νεολαίας, αλλά χωρίς βαθιά κριτική ανάλυση. Οι νεαροί πρωταγωνιστές συνδυάζουν κοινωνικές τάξεις και προωθούν την ομογενοποίηση, τη συνενώση και τον καταναλωτισμό. Οι αξίες που προωθούνται είναι η γρήγορη άνοδος και ο καταναλωτισμός, με έμφαση σε τουρισμό, τέχνη και πολυτελείς ανέσεις που διαφημίζονται ως προσιτές και επιθυμητές για όλους (Εικόνες 12 και 13). Αναδεικνύεται το αυτοκίνητο ως σημαντικό καταναλωτικό αγαθό που αποκτά μεγάλη σημασία καθώς μετατρέπεται σε σύμβολο κύρους και επίδειξης πλούτου (Δελβερούδη, 2000). Η αυτοκίνηση αυξάνεται στην πόλη, ενώ παράλληλα γίνονται παρεμβάσεις για την κατασκευή νέων οδών και τον εξοπλισμό τους με σήμανση και φωτεινή σηματοδότηση. Το αυτοκίνητο γίνεται δημοφιλές μέσο μεταφοράς και στους χώρους αναψυχής (Παπαζαφειροπούλου, 2022).



Εικόνες 12 & 13. Νέα καταναλωτικά πρότυπα

Σημερινή χωρική εικονογραφία

Η υπέροχη έπαυλη του Λ. Κωνσταντάρα στην οδό Θέτιδος 3 στην Κηφισιά, κοντά στον Κοκκινιάρá, ήταν ένα εμβληματικό σπίτι στην περιοχή. Παρόλο που σήμερα έχει αντικατασταθεί από ένα συγκρότημα κατοικιών, η παλιά περίφραξη που φαίνεται στην ταινία εξακριβώνει την ύπαρξη του παλιού κτιρίου (Ελληνικός Κινηματογράφος, χ.χ.).



Εικόνα 13. Η περιοχή σήμερα (Πηγή: Retromaniach, 2018)

Οι κινηματογραφικές ταινίες μελέτης ως εργαλείο στην ΠΕ/ΕΠΑ: Προτάσεις για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το περιβαλλοντικό αστικό τοπίο

Στην ενότητα παρουσιάζονται προτάσεις για την αξιοποίησή των ταινιών που μελετήθηκαν και συζητήθηκαν στην παρούσα εργασία για τη συζήτηση ζητημάτων που αφορούν τον αστικό χώρο στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ. Οι εκπαιδευτικές προτάσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και στοχεύουν στη δημιουργία ενός πλαισίου για την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη μελέτη του αστικού περιβάλλοντος της Αθήνας και την ανάλυση της εξέλιξής του στον χρόνο και τον χώρο.

Αξιοποιώντας το πληροφοριακό υλικό της παρούσας έρευνας, οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να κατανοήσουν τη σημερινή μορφή της Αθήνας ως επακόλουθο των περιβαλλοντικών, ιστορικών και κοινωνικών συγκυριών που διαμορφώθηκαν και των ιδιαίτερων πολιτικών συνθηκών που επικράτησαν. Βασικό σημείο εστίασης των προτεινόμενων εκπαιδευτικών προτάσεων είναι η σύνδεση της δράσης με τη μάθηση, δηλαδή το σχολείο ως αειφόρο πρέπει να αποτελεί το μέσο για ένα σχέδιο δράσης και να παρέχει στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες μάθησης που θα στοχεύουν στη δράση.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις παρουσιάζονται με ενιαία μορφή και οργανώνονται σε 4 ενότητες ως προς τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους, τη μεθοδολογία και τη διαδικασία πραγματοποίησής τους³:

- 1^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Διερευνώντας την έννοια τοπίο»
- 2^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Προβολές ταινιών»

³ Οι εκπαιδευτικές προτάσεις βασίστηκαν στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη πόλη της Αλεξανδρούπολης που προτείνουν οι Δημητρίου, Μαντούβαλος & Θεοδωρίδης (2016, σσ. 209-220) και προσαρμόστηκαν για τη πόλη της Αθήνας που αποτελεί το αντικείμενο της εργασίας.

- 3^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Γνωριμία με το περιβαλλοντικό αστικό τοπίο της Αθήνας»
- 4^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Διαμόρφωση προτάσεων για τον σχεδιασμό του αστικού τοπίου με σκοπό τη βελτίωσή του και την αειφόρο λειτουργία της πόλης»

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές και περιλαμβάνουν επιπλέον δράσεις οπτικοακουστικής έκφρασης και παιδείας, οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να εξοικειωθούν με την κινηματογραφική γλώσσα και τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Επιπρόσθετα, τους παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια για να αντιληφθούν τη διαφορετική σημασία που αποκτά κάθε έννοια σύμφωνα με την οπτική γωνία προσέγγισης και τελικά να αντιμετωπίσουν κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα.

1^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Διερευνώντας την έννοια τοπίο»

Σκοπός: Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την έννοια τοπίο και την ποικιλομορφία του.

Επιμέρους Ειδικόί Στόχοι:

- Να γίνει καταγραφή των αντιλήψεων.
- Να προβληθούν οι ποικίλες μορφές του τοπίου (φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτισμικό, αισθητικό).
- Να αναδειχτούν οι διαστάσεις του τοπίου (περιβαλλοντικές, κοινωνικές και πολιτισμικές).

Προτεινόμενες Μέθοδοι: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση και εννοιολογική χαρτογράφηση

Προτεινόμενη διαδικασία:

Μέθοδος καταιγισμός ιδεών: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν σε ένα χαρτί ατομικά, τις ιδέες/σκέψεις τους σχετικά με τη λέξη τοπίο, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Συζήτηση: εποικοδομητική συζήτηση κατά την οποία αναλύονται, σχολιάζονται και αξιολογούνται οι απόψεις που έχουν καταγραφεί. Ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν, να προτείνουν κριτήρια ομαδοποίησης και να προχωρήσουν σε ταξινόμηση των ιδεών που προέκυψαν από τον καταιγισμό, ώστε να αναδειχθούν οι πολλαπλές και σύνθετες διαστάσεις του θέματος.

Εννοιολογική χαρτογράφηση: πρόκειται για τη διαδικασία οπτικοποίησης των ιδεών που προκύπτουν από τη συζήτηση με τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη του τοπίου. Γίνεται

ομαδοποίηση των εννοιών σε κατηγορίες και καθορίζονται οι σχέσεις μεταξύ τους σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο. Ακολουθεί συζήτηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων και κριτικής προσέγγισης αυτών.

2^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Προβολές ταινιών»

Σκοπός: Να παρατηρήσουν, να αντιληφθούν και να περιγράψουν τη φυσική και την ανθρωπογενή διάσταση του αστικού τοπίου της Αθήνας όπως αποτυπώνεται μέσα από τις κινηματογραφικές ταινίες.

Επιμέρους ειδικοί στόχοι: Οι εκπαιδευόμενοι:

- Να γνωρίσουν τη χωρική εικονογραφία της πόλης μέσα από τις ταινίες.
- Να γνωρίσουν το ιστορικό παρελθόν της πόλης.
- Να ερμηνεύσουν τις χωρικές αναπαραστάσεις και το δίκτυο των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ τους.
- Να διακρίνουν τους τύπους κατοικίας μέσα από τις φιλμικές εικόνες της πόλης.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα του περιβάλλοντος.
- Να ανιχνεύσουν το ύφος της κάθε ταινίας
- Να προβληματιστούν για τις κοινωνικές, ψυχολογικές και πολιτισμικές παραμέτρους που αναπτύσσονται στις ταινίες.
- Να αντιληφθούν ότι κάθε σκηνή αποτελεί φορέα νοήματος.
- Να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές δυνατότητες της οπτικό-ακουστικής αφήγησης.
- Να προχωρήσουν σε συγκριτική μελέτη των ταινιών.
- Να αναπτύξουν επικοινωνιακές και ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες.
- Να προσεγγίσουν τη γνώση βιωματικά μέσα από παιχνίδι ρόλων.

Προτεινόμενοι μέθοδοι: Προβολή οπτικό-ακουστικού υλικού, συζήτηση σε ομάδες, Αντιπαράθεση και παιχνίδια ρόλων

Προτεινόμενη διαδικασία:

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν τις ταινίες και κρατούν σημειώσεις για τον χώρο και τον χρόνο της αφήγησης, τους πρωταγωνιστές και τις μεταξύ τους σχέσεις. Έπειτα, πραγματοποιείται διάλογος και συζήτηση σχετικά με τα ζητήματα δομής, ύφους και ιδεολογίας των ταινιών. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες και να δημιουργηθούν

ομάδες αντιπαράθεσης ώστε να αναπτυχθεί επιχειρηματολογία για τα θέματα της αστικοποίησης, της εσωτερικής μετανάστευσης, της πολεοδομίας, των κοινωνικών ανισοτήτων, των καταναλωτικών προτύπων, των έμφυλων σχέσεων και του τρόπου που βιώνουν οι ήρωες την πόλη. Σκόπιμο είναι κάθε ταινία να προσεγγίζεται με κριτική σκέψη και ελεύθερη έκφραση, αναπτύσσοντας αυτενέργεια και ομαδικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενθαρρυντικός και καθοδηγητικός σε όλη τη διαδικασία. Συγκεκριμένα, συντονίζει και διευκολύνει την ανάγνωση του είδους της ταινίας και της πλοκής (ΤΙ), τη συστηματική καταγραφή των χαρακτήρων της ταινίας (ΠΟΙΟΣ), τη συστηματική ανάλυση σημαντικών σκηνών της ταινίας και των εκφραστικών μέσων (ΠΩΣ), το μήνυμα της ταινίας και την εκτίμηση της επίδρασης που ασκεί στον θεατή –αξίες, κοινωνικοί κανόνες, ιδεολογία– (ΓΙΑΤΙ), και τη συνολική αξιολόγηση της ταινίας (ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ) (Σοφός, 2014).

Προτείνεται, επίσης, η εφαρμογή της μεθόδου: *παιχνίδια ρόλων*, όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν να υποδυθούν ρόλους από τους πρωταγωνιστές ή από κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στις συγκεκριμένες ταινίες και να μπουν στη θέση τους, να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σχέσεις που δημιουργούνται, να αποκτήσουν επίγνωση των διαφορετικών τρόπων αντιδράσεων στα ερεθίσματα που προέρχονται από το περιβάλλον και να βρουν νέες και δημιουργικές λύσεις (Δημητρίου, 2009).

3^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Γνωριμία με το περιβαλλοντικό αστικό τοπίο της Αθήνας»

Σκοπός: Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες με τις φυσικές, ανθρωπογενείς και πολιτισμικές διαστάσεις του αστικού τοπίου της πόλης και να εξετάσουν τη δομή και τον τρόπο οργάνωσής του, καθώς και τις επιπτώσεις των ανθρωπογενών παρεμβάσεων στο σύνολο των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών και στην ποιότητα ζωής των κατοίκων.

Επιμέρους Ειδικό Στόχοι: Οι εκπαιδευόμενοι:

- Να περιγράψουν το φυσικό περιβάλλον της πόλης.
- Να εντοπίσουν τυχόν χώρους πρασίνου του αστικού ιστού.
- Να περιγράψουν το δομημένο περιβάλλον.
- Να έρθουν σε επαφή με τα στοιχεία δόμησης και να αναγνωρίσουν τα διακριτά στοιχεία της (πολυκατοικίες, δρόμοι).
- Να αξιολογήσουν τη σχέση μεταξύ δομημένου χώρου και πρασίνου.
- Να κατανοήσουν τις χρήσεις γης και τον ρόλο τους στις αστικές κοινωνίες.
- Να αντιληφθούν τον τρόπο οργάνωσης και την εξέλιξη του αστικού ιστού της Αθήνας.

- Να εκτιμήσουν τη σύνδεση των πολιτισμικών στοιχείων του αστικού τοπίου με τις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες στον ιστορικό χρόνο.
- Να συνδέσουν τις ανθρωπογενείς παρεμβάσεις με τις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της κοινωνίας και των συνθηκών στο πέρασμα των χρόνων.
- Να σχετίσουν την εξέλιξη της ρυμοτομίας της πόλης με την αύξηση του πληθυσμού (εσωτερική μετανάστευση, αστικοποίηση).
- Να εξετάσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα που συνδέονται με τον σχηματισμό του αστικού χώρου και τους παράγοντες που τα προκαλούν.
- Να μελετήσουν υποβαθμισμένες περιοχές του κέντρου της πόλης και να αναδείξουν τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν.
- Να αξιολογήσουν τους συντελεστές υποβάθμισης της ποιότητας ζωής.

Προτεινόμενες μέθοδοι: Μελέτη πεδίου, Περιβαλλοντικά μονοπάτια, Συζήτηση, Καταιγισμός ιδεών και διασαφήνιση και ανάλυση αξιών

Προτεινόμενη διαδικασία:

Στην προτεινόμενη παρέμβαση οι μαθητές/τριες μετακινούνται σε συγκεκριμένες περιοχές της Αθήνας, όπου παρατηρούν, εντοπίζουν, φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν το φυσικό και δομημένο αστικό περιβάλλον, ταξινομούν τις χρήσεις γης, καταγράφουν αρχιτεκτονικά και κατασκευαστικά στοιχεία των κτιρίων και των κατοικιών και αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία των πολιτισμικών στοιχείων της πόλης. Επιπλέον, εκτιμούν τον βαθμό των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων, όπως τα ποσοστά της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, την υποβάθμιση του αστικού πρασίνου, τα επίπεδα της ηχορύπανσης, την κυκλοφορία των οχημάτων, τις αλλαγές των κλιματικών στοιχείων εξαιτίας της αστικοποίησης και της άναρχης δόμησης.

Προτείνεται οι μετακινήσεις να πραγματοποιηθούν σε διαφορετικούς χρόνους και πριν από την κάθε περιήγηση ο/η εκπαιδευτικός να ενημερώσει για τα κτίρια που θα μελετηθούν, παρουσιάζοντας επιπλέον φωτογραφικό και εκπαιδευτικό υλικό.

Σε κάθε περιβαλλοντικό μονοπάτι παραχωρείται στους συμμετέχοντες ένα πολεοδομικό σχέδιο της πόλης σε σκαρίφημα, στο οποίο επάνω μπορούν να σημειώνουν τους χώρους και τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που εντοπίζουν.

Έπειτα, το υλικό που συγκεντρώνεται από τις μελέτες των πεδίων οργανώνεται από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες και γίνεται χαρτογράφηση των περιοχών που εξέτασαν σε ομάδες. Τα δεδομένα που θα προκύψουν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης και

προβληματισμού ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Ενθαρρύνεται, επίσης, η συζήτηση των αλλαγών που έλαβαν χώρα σε σχέση με τη σημερινή μορφή του αστικού τοπίου και η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε διαδικασίες κριτικής διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ ατόμου, κοινωνίας και περιβάλλοντος διαμέσου της ανάλυσης και της διασαφήνισης των ατομικών και κοινωνικών αξιών που καθορίζουν αυτές τις σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι το αστικό περιβαλλοντικό τοπίο βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης με τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες και επιπλέον, διαμορφώνεται από το σύνολο των πολιτικών πρακτικών για το τοπίο που εφαρμόζονται σε κάθε εποχή (Δημητρίου και συν., 2016).

Επιπρόσθετα, πιθανή επέκταση της συζήτησης θα μπορούσε να περιλαμβάνει και την αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών των τελευταίων ετών και ειδικότερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην νέα τους πόλη και τα μέτρα που προτείνει και αναλαμβάνει η πολιτεία για την ένταξή τους.

4^η Εκπαιδευτική ενότητα: «Διαμόρφωση προτάσεων για τον σχεδιασμό του αστικού τοπίου με σκοπό τη βελτίωσή του και την αειφόρο λειτουργία της πόλης»

Σκοπός: Διαμόρφωση πρότασης για αειφόρο πόλη.

Επιμέρους ειδικοί στόχοι: Οι εκπαιδευόμενοι

- Να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή του ανθρώπου στη διαμόρφωση του αστικού τοπίου.
- Να αντιληφθούν τους παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή των χρήσεων γης και τη σημασία τους στο σχηματισμό του αστικού τοπίου.
- Να διαπιστώσουν τα χαρακτηριστικά της αειφόρου πόλης.
- Να κατανοήσουν τις διαφορετικές απόψεις για την αειφόρο πόλη.

Προτεινόμενη μέθοδος: Καθοδηγούμενος οραματισμός

Προτεινόμενη διαδικασία:

Με την εφαρμογή του καθοδηγούμενου οραματισμού επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και η διοργάνωση ενός σχεδίου δράσης για την εκπλήρωσή του. Καταγράφονται οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί των εκπαιδευομένων για τα ζητήματα που δημιουργούν αρνητικές καταστάσεις στο άμεσο αστικό περιβαλλοντικό τους τοπίο (Δημητρίου & Γαζιώτου, 2016). Ακολουθεί συζήτηση για την εύρεση λύσεων για κάθε πρόβλημα χωριστά και κάθε μαθητής/τρια παρακινείται να οραματιστεί εξιδανικευμένες

εικόνες από το μέλλον που επιθυμεί για την ευημερία της κοινότητάς του και να τις εκφράσει είτε σχεδιαστικά είτε προφορικά. Μετά γίνεται διαμοιρασμός των ατομικών οραμάτων μεταξύ των εκπαιδευομένων και αναπτύσσεται συζήτηση με σκοπό τη συνδιαμόρφωση ενός κοινού, ομαδικού οράματος για την αειφόρο πόλη του μέλλοντος που ικανοποιεί τις προσδοκίες τους, εμπνέει ελπίδες και αναζητά σχέδια δράσης (Δημητρίου & Γαζιώτου, 2016· Μπρέντας, 2021).

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, η πόλη και γενικότερα το αστικό τοπίο διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία του πολιτισμού της καθημερινής ζωής και στον τρόπο με τον οποίο κάποιος ζει γεγονότα ή καταστάσεις, καθώς στους χώρους τους κατασκευάζονται και αποδομούνται ατομικά ή συλλογικά νοήματα και διαπλάθονται ταυτότητες στην εξέλιξη της τοπικής ιστορίας. Αυτές οι διαδικασίες ενισχύονται στην «κινηματογραφημένη» πόλη εξαιτίας της επιρροής του κινηματογράφου ως τέχνη και θέαμα, αλλά και ως σημείο αναφοράς που συνδέεται με την ατομική και συλλογική μνήμη και προσδιορίζει τη φυσιογνωμία της αστικής ζωής.

Μέσω της φιλικής απεικόνισης και της βιωμένης εμπειρίας στην πόλη, συναντιέται το συμβολικό με το φανταστικό, αντικατοπτρίζοντας την καθημερινότητα υπό το πρίσμα της σκόπιμης παραμόρφωσής της, με σκοπό να επηρεάσουν τους θεατές βαθύτερα από τις λέξεις. Κάθε ταινία φιλτράρει την πραγματικότητα μέσα από την ιδεολογική σκοπιά του σκηνοθέτη της, ο οποίος με τον κινηματογραφικό φακό συνεχίζει να τη μεταμορφώνει.

Συνεπώς, οι κινηματογραφικές ταινίες ως έργα τέχνης προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα για κριτική σκέψη και ανάλυση ζητημάτων, αλλάζοντας συνειδήσεις και διαθέσεις των ανθρώπων, οι οποίοι μπορούν ν' αλλάξουν τον κόσμο (Δασκαλοθανάσης, 2008). Η εισαγωγή της κινηματογραφικής παιδείας στο σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματική γιατί προωθεί τη μάθηση με βιωματικό και θελκτικό τρόπο. Καταφέρνει να αποδώσει μια πρωτότυπη και δημιουργική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική καθημερινότητα, προάγοντας την καινοτομία, καλλιεργώντας δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού, ενθαρρύνοντας τον διάλογο μεταξύ των παιδιών.

Οι κινηματογραφικές ταινίες προσφέρουν τη δυνατότητα της μελέτης της εικόνας της πόλης την κατανόηση των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και ιδεολογικών διαστάσεων της και την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο ο άνθρωπος και οι κοινωνίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αστικού χώρου. Συνεπώς, με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να συζητείται η αειφορική διάσταση των κοινωνικών φαινομένων, που αποτελεί κεντρικό στόχο ΠΕ/ΕΠΑ.

Βιβλιογραφία

- Athensville. (2011, Ιούνιος 12). *Η «Συνοικία το όνειρο» σήμερα*.
<https://athensville.blogspot.com/2011/06/ov.html>
- Connect4climate. (2016, November 2). *Towards Raising an Environmentally conscious Generation in India*. Films as a Tool in Education for Sustainable Development (ESD).
<https://tinyurl.com/5wfwcjs9>
- Ανδριοπούλου, Ε. (2021, Δεκέμβριος 3). *Η κινηματογραφική παιδεία στην τάξη – Προτάσεις και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Τμήμα Έρευνας, Μελετών και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ΕΚΟΜΕ. <https://tinyurl.com/5fns6hfv>
- Βαρσαμά Μ., & Δημητρίου Α. (2022). Παιδαγωγική αξιοποίηση παιδικών ταινιών στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.12681/ees.28735>
- Βαρσαμακίδου, Β. (2021). *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Κινηματογράφου στην Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση* [Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. Ιδρυματικό Αποθετήριο του Δ.Π.Θ. <http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.12679>
- Βρύζας, Κ. (2012). *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία* (2^η έκδ.). Βάνιας.
- Δασκαλοθανάσης, Ν. (2008, Νοέμβριος 24). Ουτοπικά πρότυπα. *ΤΟ ΒΗΜΑ*.
<https://www.tovima.gr/2008/11/24/books-ideas/oytopika-protypa/>
- Δελβερούδη, Ε. Α. (1994). Θεματικά μοτίβα στις κωμωδίες του Γιώργου Τζαβέλλα. Στο Θ. Γιάτσος (Επιμ.), *Γιώργος Τζαβέλλας: 35ο Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης* (σσ. 95–134). Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.
- Δελβερούδη, Ε. Α. (2000). Ελληνικός κινηματογράφος 1955–1965: Κοινωνικές αλλαγές της μεταπολεμικής εποχής στην οθόνη. Στο *1949–1967 Η εκρηκτική εικοσαετία*, (σ. 163–174). Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Α. & Γαζιώτου, Κ. (2016). Εκπαίδευση μικρών παιδιών και για το περιβάλλον και την αειφορία. Δράση στην κοινότητα με τη τεχνική του καθοδηγούμενου οραματισμού. Η περίπτωση του αστικού περιβάλλοντος. Στο Β. Τσελφές (Επιμ.). *Προσχολική ηλικία: οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών* (σσ. 335–349). Αθήνα: Εκδόσεις Άρτεμις Πετροπούλου. Δημητρίου, Α., Μαντούβαλος, Ί., & Θεοδωρίδης, Α. (2016). *Μελέτη της εξέλιξης του περιβαλλοντικού αστικού τοπίου στον χώρο και τον χρόνο ως εργαλείο για την εκπαίδευση για το*

- περιβάλλον και την αειφορία. *Η περίπτωση της Αλεξανδρούπολης* (No. IKEEBOOK–2020–137). Εργαστήριο Έρευνας και Επικοινωνίας για το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Ελληνικός Κινηματογράφος. (χ.η.). *Μικροί και μεγάλοι εν δράσει 1963–1964*. <https://ellinikoskinimatografos.gr/mikroi-kai-megaloi-en-drasei/>
- ΕΠΕΚΕΙΝΑ. (χ.χ.). *Ιταλικός Νεορεαλισμός: Ένα παράθυρο στην πραγματικότητα*. <https://www.epekina-theokon55.com/Ιταλικός-Νεορεαλισμός-Ένα-παράθυρο-στη-πραγματικότητα>
- Ζουμπουλάκης, Γ. (2011, Ιούνιος 5). Μια θρυλική συνοικία, μια καταραμένη ταινία. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. <https://www.tovima.gr/2011/06/05/culture/mia-thryliki-synoikia-mia-katarameni-tainia/>
- ΙΕΠ–ΥΠΑΙΠΘ (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου* (αναθεωρημένη έκδοση). "Νέο Σχολείο" ΕΣΠΑ 2007–2013, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_
- Κ.Π.Ε. – Κ.Ε.Α. Πεταλούδων. (2019, Φεβρουάριος). *Εκπαιδευτικές επιμορφωτικές δραστηριότητες για μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς: «Η συμβολή της κινηματογραφικής ταινίας στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (Ε.Α.) στο πλαίσιο του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση»*. Θεματική ενότητα: Περιβάλλον – Αειφορία – Πολιτισμός. <https://tinyurl.com/2wse29pe>
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). UNESCO publishing. https://europa.eu/capacity4dev/file/69206/download?token=r_65VVK_
- Μαλανδράκης, Γ., & Παπαδέλη, Α. (2006). *Η χρήση κινηματογραφικών ταινιών ως ερέθισμα για τη διεξαγωγή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* (No. IKEECONF–2019–345, p. 421–429). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μηχανή του Χρόνου – Κύπρος. (χ.χ.). *Η φτωχογειτονιά που ο τύπος αποκαλούσε η «γραφικότερα αθλιότητα» και έγινε ταινία από τον Αλέκο Αλεξανδράκη, αλλά λογοκρίθηκε. Υπήρξε γκέτο της Αθήνας και οι κάτοικοι έβαζαν φρουρά για να ελέγχουν την είσοδο*. <https://tinyurl.com/ye2at74z>
- Μπαζίγου, Κ. (2009, Μάιος 29–31). *Επαναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις της Τέχνης με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία* [Προφορική ανακοίνωση συνεδρίου]. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ίδρυμα Ευγενίδου.

- Μπάρμπας, Τ. Α., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2008). Διερεύνηση της αξιοποίησης του ντοκιμαντέρ φύσης ως εργαλείο ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (152), 96–114.
- Μπρέντας, Φ. (2021). *Προσεγγίζοντας το αστικό περιβαλλοντικό τοπίο μέσα από τα μάτια των μικρών παιδιών* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ. <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.332846>
- Μυλωνάκη, Α. (2004). *Αναπαραστάσεις του αστικού χώρου στον ελληνικό δημοφιλή κινηματογράφο (1950–1970)* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Νιασούδη, Δ. Κ. (2019). *Φιλμική απεικόνιση των πόλεων: η περίπτωση της Αθήνας τις δεκαετίες 1950 και 1960*. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Νάτσος, Θ. (2017). *Η συμβολή των ταινιών μικρού μήκους στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στο πλαίσιο του οπτικοακουστικού γραμματισμού σε μαθητές δημοτικού σχολείου: μελέτη περίπτωσης* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ιδρυματικό Αποθετήριο/Ψηφιακή βιβλιοθήκη HELLANICUS. <http://hdl.handle.net/11610/18041>
- Ξηρός, Γ. (χ.χ.). *Ελληνικός Κινηματογράφος και Νεορεαλισμός*. ParloGreco. <https://tinyurl.com/45tznpfu>
- Παπαβασιλείου, Δ. (2017). *Η «Συνοικία το όνειρο» και ο εφιάλης του ελληνικού μετεμφυλιακού κράτους*. Η Κύπρος. <https://tinyurl.com/27vuvjjw>
- Παπαδοπούλου, Ζ. Α., Μπακόπουλος, Ν., & Πριγκιπάκης, Ε. (2021). Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, το σχολείο αλλιώς... *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 121–137.
- Ριζοπούλου, Ε. (2017). *Ανάλυση και χρήση παιδικών ταινιών περιβαλλοντικού περιεχομένου στην εκπαίδευση* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ιδρυματικό Αποθετήριο/Ψηφιακή βιβλιοθήκη HELLANICUS. <http://hdl.handle.net/11610/18115>
- Σακελλάρη, Μ. (2008). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος τουρισμός: μελέτη περίπτωσης ταινίας Erin Brockovich* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Σερεμέτη, Δ. Α. (2015). *Αξιοποίηση του κινηματογράφου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ιδρυματικό Αποθετήριο/Ψηφιακή βιβλιοθήκη HELLANICUS. <http://hdl.handle.net/11610/15660>
- Skopeteas, I. (2015). *Η δημιουργία της μυθοπλαστικής αφήγησης και τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. <http://hdl.handle.net/11419/5729>
- Sürmeli, H. (2014). An informal course for environmental education: using films in environmental education. *International Journal of Social Sciences and Education (IJSSE)*, *Islamabad*, 4(1), 239–249.
- Τερζητάνου, Χ. (2012). *Η χρήση της κινηματογραφικής ταινίας ως εποπτικό μέσο στο δημοτικό σχολείο*. ΕΠΑ51: Εφαρμοσμένη Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεσσαλονίκη. <http://culturedu.gr/images/cine/erevnacine/terzitanou.pdf>
- Χατζής, Α. (2019). *Η κινηματογραφική και η δραματική τέχνη ως διδακτικά εργαλεία ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ιδρυματικό Αποθετήριο / Ψηφιακή βιβλιοθήκη HELLANICUS. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18834>
- UN (χ.η.). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. (A/RES/70/1). United Nations. <https://tinyurl.com/2s47ct6z>

Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η περίπτωση του 'Σχολείου της Φύσης' και του προγράμματος Εναρμόνισης (Harmony project)

Δημητρίου Αναστασία
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
anadim@nured.auth.gr

Καλογιάννη Ζωή
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
zkalogia@nured.auth.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει να εφοδιάζει τα παιδιά με δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου να ζήσουν με υγεία και ισορροπία σε έναν κόσμο με προοπτική ανάπτυξης, με όρους περιβαλλοντικής και κοινωνική αειφορίας. Στην κατεύθυνση αυτή, οι αρχές και η φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΠΕ/ΕΠΑ), διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και είναι δυνατόν η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική πράξη γενικότερα, να συμβάλει στην καλλιέργεια ατόμων με αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις για ένα αειφόρο μέλλον. Η παρούσα εργασία, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός συγκεκριμένου σχολείου, του «Σχολείου της Φύσης» (ΣΦ), σχολείο το οποίο επιδιώκει την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, επιχειρεί να ανιχνεύσει αν η φιλοσοφία, καθώς και τα καινοτόμα προγράμματα Εναρμόνισης (Harmony project) τα οποία έχουν ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών του, προωθούν και ανταποκρίνονται στους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποιοτική και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι διττό και αφορά, τη συμμετοχική παρατήρηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών ενός τμήματος νηπίων του ΣΦ και την καταγραφή υπό μορφή κριτικού ημερολογίου παρατηρήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των νηπίων και των ενεργειών της εκπαιδευτικού στην τάξη. Ειδικότερα έγινε παρατήρηση στη διάρκεια εφαρμογών των 3 εκπαιδευτικών αξόνων, οι οποίοι αποτελούν και τα εργαλεία του Προγράμματος Εναρμόνισης (Harmony Project) τα οποία εφαρμόζει το ΣΦ και αφορούν: 1) εκπαίδευση στο δάσος, 2) εκπαίδευση στον λαχανόκηπο– τα οικόσιτα ζώα και 3) τις Γιορτές Πολυγλωσσίας. Η μελέτη των παραπάνω επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αξόνων του Προγράμματος Εναρμόνισης του ΣΦ περιλαμβάνουν τους παιδαγωγικούς στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ προωθώντας, μεταξύ άλλων, τη συνεργατικότητα, τη συμμετοχή σε δημοκρατικές αξίες, την εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, τη συστημική σκέψη και τη διεπιστημονικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, πρόγραμμα εναρμόνισης, σχολείο της φύσης

Abstract

Nowadays education seeks to equip children with the skills and knowledge to live in health and balance in a world with development potential, in terms of environmental and social sustainability. The principles of Environmental Education/Education for the Environment and Sustainability (EE/EES) play an important role and can contribute to the cultivation of individuals with values, attitudes and beliefs for a sustainable future. The present paper, through the case study of a specific school, the "School of Nature", a school that seeks to cultivate environmental awareness, attempts to detect whether the philosophy, as well as the innovative 'Harmony project', which have been integrated into the curricula, promote and respond to the objectives of EE/EES. The research conducted is qualitative and the research tool used is twofold: on the one hand, participant observation of a section of infants in the school and recording in the form of a critical diary of observations. In order to answer the research questions, three axes were observed, which are the tools of the 'Harmony programs that the school implements: 1) the forest, 2) the vegetable garden – domestic animals and 3) the Multilingual Celebrations. The study of the above allows us to see that actions such as the creation of a community in the forest by children brings understanding of the interdependent relationships that exist between the forest and humans, the use of the vegetable garden as a tool to study the ecosystem and biosystems, as well as the innovation 'Multilingual Celebrations' as a tool that aims to build community, holistically integrate the pedagogical objectives of sustainable education into the curriculum by promoting collaboration, participation in democratic values, constructive approach to knowledge, systems thinking and interdisciplinarity.

Keywords: *Environmental education/education for environment and sustainability, harmony project, school of nature*

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία βρίσκεται στο επίκεντρο της σύγχρονης εκπαίδευσης και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση, κατανόηση και δράση του σύγχρονου ανθρώπου σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι αυξανόμενες περιβαλλοντικές κρίσεις με τις οποίες έχει έρθει αντιμέτωπος ο πλανήτης, όπως η κλιματική αλλαγή η ρύπανση και η διαρκής μείωση των πόρων, θέτουν στο επίκεντρο την ανάγκη μιας εκπαίδευσης που θα εκπαιδεύσει και θα ευαισθητοποιήσει τους/τις μελλοντικούς/ές, μαθητές/τριες, προκειμένου να αναπτύξουν την ικανότητα δράσης ώστε να διαχειριστούν τις μελλοντικές προκλήσεις. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται σημαντικός ο ρόλος της ΠΕ/ΕΠΑ.

Η ΠΕ/ΕΑΠ επιδιώκει την καλλιέργεια της σχέσης ανθρώπου–περιβάλλοντος με στόχο τη δημιουργία ενός αειφόρου μέλλοντος, με ανθρώπινες κοινωνίες οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από συλλογικές αρχές και ανθρώπους που θα ενεργούν συνειδητά στη βάση της κοινωνικής και οικολογικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης (Δημητρίου, 2009·

Φλογαΐτη, 2011). Στην κατεύθυνση αυτή, η σύγχρονη εκπαίδευση, οφείλει να εφοδιάζει τους/τις μελλοντικούς/ές, μαθητές/τριες, με δεξιότητες και ικανότητες ώστε να καταφέρουν να εξελιχθούν με υγεία και ισορροπία σε έναν κόσμο, ο οποίος διαρκώς αναπτύσσεται (Dune, 2020).

Βασικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων αυτών, είναι η αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες πραγματοποιούνται σε ποικίλα φυσικά περιβάλλοντα. Η επαφή των παιδιών με τη φύση σχετίζεται άρρηκτα με την αειφόρα εκπαίδευση, καθώς παρέχει ευκαιρίες και οφέλη για την ολιστική και πολύπλευρη ανάπτυξη τους, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει δυνατότητες για την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην περιβαλλοντική διαχείριση. Όπως είναι ευρέως αποδεκτό, η ουσιαστική επαφή με το φυσικό κόσμο συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στη συναισθηματική, σωματική και κοινωνική ευημερία των παιδιών (Chawla, 2015). Μέσα από αυτές τις εμπειρίες τα παιδιά δεν αναπτύσσουν και δεν καλλιεργούν μόνο το σεβασμό απέναντι στον φυσικό κόσμο, αλλά δομούν και τα θεμέλια για την καλλιέργεια αειφόρων συμπεριφορών στο μέλλον (Kellert, 2005).

Η ΠΕ/ΕΠΑ έχει ενσωματώσει στα θεμέλια της την αξία της ομαδικής εργασίας, της συλλογικότητας καθώς και της ατομική ευθύνης των ατόμων σε κοινωνικές δράσεις. Επομένως, δεν πρόκειται για μια μονοδιάστατη εκπαιδευτική προσέγγιση αλλά αντιθέτως παρεκκλίνει από το κλασικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς επιδιώκει μια ζωντανή εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας το περιεχόμενο είναι ζωντανό και οδηγεί το άτομο στην απόκτηση ικανοτήτων κατάλληλων για την ορθή αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Χαλεπλής, 2008).

Είναι γεγονός ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης μεταβάλλεται και προτεραιότητα του σύγχρονου προοδευτικού σχολείου αποτελεί η αειφορία, και η διαμόρφωση «αειφόρων σχολείων». Έτσι αναδεικνύεται σημαντικό να μελετηθούν προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη, τα οποία έχουν βασίσει τη φιλοσοφία τους στην αειφόρο και περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς και στη βαθιά κατανόηση του φυσικού κόσμου, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν ευρύτερα στην εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία μέσα από τη μελέτη περίπτωσης στοχεύει στο να μελετήσει το πρόγραμμα σπουδών ενός ιδιότυπου σχολείου, του 'Σχολείου της Φύσης' (ΣΦ), το οποίο επιδιώκει την καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και συνείδησης και το οποίο υιοθετεί αειφόρες πρακτικές. Κεντρικός στόχος του σχολείου αυτού, είναι τα παιδιά μέσα από την ουσιαστική επαφή με τη φύση, να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως αναπόσπαστο κομμάτι της ανακαλύπτοντας έτσι τις σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο φυσικό κόσμο

και τον άνθρωπο. Συμμετέχοντας καθημερινά σε πρακτικές εμπειρίες από τον φυσικό κόσμο, τα παιδιά αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών του περιβάλλοντος και της διασύνδεσης των ζωντανών όντων (Chawla, 2015).

Το ΣΦ, έχει διαμορφώσει κι έχει εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών του ένα καινοτόμο πρόγραμμα, το 'Πρόγραμμα Εναρμόνισης'⁴, το οποίο, όπως υποστηρίζεται, επιδιώκει την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο παιδί για έναν αειφόρο πολιτισμό. Βασικός άξονας του προγράμματος είναι η επαφή των παιδιών με τον φυσικό κόσμο και η κατανόησή του με τις αρχές της αρμονίας της φύσης να διέπουν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Στην εργασία αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας στην οποία διερευνήθηκε εάν και σε ποιο βαθμό τα προγράμματα εκπαίδευσης του ΣΦ έχουν ενσωματώσει τους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ στο αναλυτικό τους πρόγραμμα εμπυχώνοντας στα παιδιά στις έννοιες της αειφορίας και της ένταξής της στην καθημερινότητά τους, καθιστώντας το σχολείο τους «αειφόρο σχολείο». Ειδικότερα, διερευνήθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς εφαρμόζονται οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έμπρακτα στη διάρκεια της ημέρας;
- Με ποιο τρόπο εντάσσεται η φύση ώστε να διδάξει και να καθοδηγήσει τα παιδιά για την κατανόηση του φυσικού κόσμου;
- Η στάση των παιδιών απέναντι στο φυσικό κόσμο συμβαδίζει με τους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ;
- Ποια είναι η σύνδεση του προγράμματος εναρμόνισης με την ΠΕ/ΕΠΑ;
- Με ποιο τρόπο εντάσσεται το Πρόγραμμα Εναρμόνισης (Harmony) στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε ποιο βαθμό αξιοποιεί παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της ΠΕ/ΕΠΑ.

Πρόγραμμα σπουδών του ΣΦ και η σύνδεσή τους με ΠΕ/ΕΠΑ

Η εκπαίδευση του Σχολείου της Φύσης βασίζεται σε τρεις πυλώνες: στη μελέτη του ανθρώπου ως αναδεικνυόμενο πρόσωπο της ιστορίας, δημιουργό πολιτισμού, στη Φύση μέρος της οποίας είναι ο άνθρωπος και στην κοινότητα, η οποία καλείται να διαχειριστεί τα κοινά και σε συνεργασία με την προσωπική ευθύνη του πολίτη. Το πρόγραμμα του ΣΦ εμπνέεται από τις αρχές της Παιδείας του Βάθους και της Εναρμόνισης, οι οποίες αποτελούν

⁴ Η ονομασία Εναρμόνιση αποδόθηκε από τη επόπτρια των προγραμμάτων σπουδών Δρ Αργυρώ Μουμτζίδου κατά τη διάρκεια των εποπτειών και συνομιλιών της με τους εκπαιδευτικούς κι επιχειρώντας να περιγράψει τη διαδικασία εναρμόνισης του ανθρώπου με τις αρχές της φύσης και του πολιτισμού.

τη βάση των προγραμμάτων του καθιστώντας το ένα σχολείο που βασίζεται στη αειφόρα εκπαίδευση ΠΕ/ΕΠΑ (Dunne, 2020).

Το βασικό περιβάλλον μάθησης κι εκπαίδευσης είναι η φύση, καθώς σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΣΦ, ο άνθρωπος έχει γεννηθεί για να διδάσκεται μέσα από τη φύση. Μέσα σε αυτή ευδοκμεί η πιο ζωντανή σκέψη καθώς το παιδί βιώνει γνήσια τη διαδικασία κατάκτηση της γνώσης. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τη σοφία λειτουργίας της φύσης, την αειφορία των νόμων της για τα είδη της δημιουργίας, τις στρατηγικές μιας αειφόρου και συνεχώς εξελισσόμενης δημιουργίας. Βασικός σκοπός του σχολείου, είναι τα παιδιά να καταφέρουν να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως αναπόσπαστο λειτουργικό μέρος της φύσης καθώς και ότι η σχέση τους με όλα τα είδη βασίζεται στην αλληλεξάρτηση και σε δημιουργική ανταλλαγή καθημερινά. Σύμφωνα άλλωστε, με τη βιβλιογραφία σχετικά με την αειφόρο εκπαίδευση, η στάση που θα διαμορφώσουν τα παιδιά απέναντι στο περιβάλλον μέσα από τις ουσιαστικές και ενεργητικές εμπειρίες τους σε αυτό, φαίνεται ότι συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης καθώς και του περιβαλλοντικού ήθους (Ταμουτσέλη, 2009).

Μέσα από την άμεση και αυθεντική επαφή με τη φύση, το παιδί καταφέρνει να κατανοήσει και να δημιουργήσει γενικότερα, συνάψεις και συνειρμούς όπου η αιτία και το αποτέλεσμα, η αλληλεξάρτηση, η διαφορετικότητα ως ποικιλία, η λειτουργική προσαρμοστικότητα, η αρμονική ανάπτυξη του οργανισμού, της ψυχής και του πνεύματος, δηλ. η τάση προς την υγεία αλλά και η διαπίστωση της γεωμετρίας των μοτίβων στη φύση, η επικοινωνία, η βίωση του κύκλου ως μοτίβο του χρόνου και των μεταμορφώσεων, το σύνολο αυτό των κατανοήσεων ενισχύουν την πνευματική ευφυΐα για μία αρμονική ανάπτυξη σ'ένα αειφόρο μέλλον.

Στηριζόμενο λοιπόν, το ΣΦ στη συγκεκριμένη φιλοσοφία και έχοντας στα θεμέλια του την αειφόρα εκπαίδευση θέτει στο επίκεντρο των προγραμμάτων σπουδών τη φυσική εκπαίδευση, την αυθεντική μάθηση, τη μέθοδο project, την πολυγλωσσία, την εκπαίδευση σε αξίες ζωής, το Δάσος–Η κοινότητα στο δάσος, συνελεύσεις και συμβούλια και Γονείς–κοινότητα. Στη συνέχεια, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των διαστάσεων αυτών και συζητούνται αναφορικά με το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών στην ΠΕ/ΕΠΑ.

Φυσική εκπαίδευση

Μέσω της φυσικής εκπαίδευσης το παιδί μπορεί να κατανοήσει τους αδιαπραγμάτευτους νόμους της φύσης, να τους αντιληφθεί, να τους συμμεριστεί και κατ'επέκταση να τους σεβαστεί. Μέσα από τη φυσική εκπαίδευση στόχος είναι το παιδί να κατανοήσει σημαντικές έννοιες όπως η κυκλικότητα της ζωής, η αλληλεξάρτηση των

συστημάτων, οι αλληλένδετες σχέσεις που υπάρχουν στη φύση αλλά κυρίως, η συνεργασία μέσα από την ανοιχτή και δημοκρατική επικοινωνία. Μέσα στη φύση δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αναπτυχθεί ψυχικά αλλά και σωματικά τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας ενώ μέσα από ποικίλες σωματικές εργασίες μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες ως προς την ευελιξία, την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, να βιώσει την πίστη προς τον εαυτό του και τις ικανότητες του, ένα σύνολο δηλ. από δεξιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν και που απαιτούνται από έναν μελλοντικό άνθρωπο του 21^{ου} (Dunne, 2020).

Συμπληρώνοντας τη φιλοσοφία του σχολείου και συσχετίζοντας τη με τη βιβλιογραφία, ο Moore (1978), επισημαίνει πως τα παιδιά μέσα από τη στενή επαφή με το φυσικό περιβάλλον και μέσα από το παιχνίδι στη φύση, μπορούν να αναπτύξουν ειδικές γνώσεις, ενώ η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστική και ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Moore, 1978). Έτσι φυσικό ακόλουθο είναι τα παιδιά μέσα από τη φυσική εκπαίδευση να βελτιώσουν τις κινητικές τους δεξιότητες μέσα από την ευκαιρία να εξασκηθούν και να εκπαιδευτούν σε ένα πλούσιο φυσικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα το να σκαρφαλώσουν στα δέντρα, σε βράχια να τρέξουν σε ανώμαλο έδαφος με φυσικά εμπόδια. Επίσης, επιδιώκεται τα παιδιά να εκπαιδευτούν ώστε να μάθουν να συνεργάζονται πιο αρμονικά μέσα από τις ευκαιρίες μάθησης που τους προσφέρει η φύση. Εξίσου σημαντική και η ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας και η απόκτηση και βαθύτερη κατανόηση εννοιών (Dunne, 2020).

Θεωρείται σημαίνουσα πρόκληση για τους εμπλεκόμενους στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η αυξανόμενη αποστασιοποίηση των παιδιών και των νέων από τη φύση στη σημερινή εποχή. Όπως καταγράφει η Παπά & Δασκολιά (2021):

« Αξίζει, να εξεταστεί εάν και πώς εκπαιδευτικά προγράμματα που επικεντρώνονται στον 'τόπο' και την αειφορία του, αναδεικνύοντας τους τρόπους συνύφανσης φυσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων σε τοπικά και παγκόσμια ζητήματα του κόσμου μας, μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης» (σ.264).

Είναι ιδιαίτερης σημασίας η υποστήριξη θεωρητικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών πρακτικών στη βάση της ΠΕ, οι οποίες επικεντρώνονται στις αποκλειστικές ιδιότητες του εκάστοτε τόπου και προβάλλουν τη δημιουργική πνοή των παιδιών, όπως για παράδειγμα οι παιδαγωγικές συναντήσεις στη φύση, στην προσπάθεια οικοδόμησης τέτοιων δυνατοτήτων (Dunne, 2020· Παπά & Δασκολιά, 2021).

Παράλληλα, ο Kellert (2005) υπογραμμίζει τη σημασία που έχει η επαφή των ανθρώπων με τη φύση. Επιδρά θετικά στην υγεία τους, αναπλάθει τις σωματικές και πνευματικές τους ικανότητες καθώς και την ψυχολογική και ηθική υγεία τους και συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση μιας υγιούς ταυτότητας. Η επαφή με τη φύση ενισχύει τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους ενώ παράλληλα ωριμάζουν. Επισημαίνει επίσης, πως το ανθρώπινο είδος έχει τη βιολογική ανάγκη να έρχεται σε επαφή με τα φυσικά συστήματα και τις διαδικασίες, μέσω του σχηματισμού σχέσεων που κατέχουν σημαντική βαρύτητα για την υγεία, ιδίως στην παιδική ηλικία, αλλά και για την κατάκτηση της ψυχικής, πνευματικής και σωματικής ευεξίας (Kellert, 2005).

Η εκπαίδευση στη φύση λοιπόν, στα πλαίσια της αειφορίας μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τις διασυνδέσεις μεταξύ του φυσικού κόσμου και της ανθρώπινης κοινωνίας και τη σημασία της διατήρησης μιας υγιούς και βιώσιμης σχέσης μεταξύ των δύο. Μέσω της εκπαίδευσης στη φύση το πρόγραμμα σπουδών του ΣΦ επιδιώκει το παιδί να εκπαιδευτεί ώστε να καταφέρει να γίνει αυτόνομο, αυτάρκες, να σέβεται την τροφή, το νερό και το περιβάλλον του αλλά κυρίως να αποκτήσει ηθική υπόσταση (Dunne, 2020).

Αυθεντική μάθηση (Dunne, 2020)

Η φιλοσοφία του σχολείου έχει ενσωματώσει στα θεμέλια της την αυθεντική και προσωποποιημένη μάθηση μέσα από την οποία τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της μέρας αξιοποιώντας εκπαιδευτικά αληθινές καταστάσεις, ωθούνται στο να εξερευνησουν, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να επικοινωνήσουν καθώς και αναζητήσουν απαντήσεις από διάφορους ανθρώπους και πόρους μάθησης, προκειμένου να ανταποκριθούν σε θέματα που άπτονται της καθημερινότητας τους. Αυθεντικές καταστάσεις μάθησης στις οποίες εκτίθεται το παιδί καθημερινά είναι οι προσωπικές του ρουτίνες, οι υποχρεώσεις του, η περιποίηση και τακτοποίηση των χώρων που δραστηριοποιείται, η καθημερινή φροντίδα και τάισμα των ζώων, η φροντίδα του λαχανόκηπου και των φυτών, η μαγειρική και το κοινό τραπέζι, η φροντίδα του δάσους και το κτίσιμο κοινότητας στο δάσος, καθώς και γενικότερα η οικονομία της κοινότητας ως ανταλλαγή δεξιοτήτων. Μέσα από αυθεντικές καταστάσεις μαθαίνει να στηρίζεται στον εαυτό του, να επιχειρηματολογεί, να είναι αυτόνομος και πολύ σημαντικό να λειτουργεί σαν ομάδα.

Μέθοδος Project

Όλες οι θεματικές ενότητες του προγράμματος σπουδών πραγματοποιούνται μέσα από έξι εβδομάδων διαθεματικών σχεδίων δράσης. Μέσα από τα σχέδια δράσης τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυθεντικές καταστάσεις μάθησης, καθώς καλούνται να διαμορφώσουν και να ορίσουν ερωτήματα, να καταγράψουν, να σχεδιάσουν τη δράση τους, να διερευνήσουν, να προβάλλουν τα αποτελέσματα τους καθώς και αναστοχαστούν στο τέλος για όλη τη διαδικασία (Dunne, 2020).

Οι θεματικές ενότητες που συνήθως επιλέγει το ΣΦ να προσαρμόσει στο πρόγραμμα σπουδών του έχουν ως αφετηρία τοπικά ζητήματα, τα οποία όμως βρίσκουν ανταπόκριση σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι θεματολογίες σχετίζονται με ζητήματα τα οποία προσεγγίζει ένα αειφόρο σχολείο όπως οι οικολογικές αρχές και τα οικοσυστήματα, ο κύκλος του νερού, η ενέργεια, η διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αγροτική αστική ανάπτυξη, η συλλογική λήψη αποφάσεων κλπ (Νομικού, 2012). Στόχος είναι τα θέματα να αφορούν άμεσα τις ζωές, και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και τα οποία τους βοηθούν να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους βασιζόμενοι στην προσαρμοστικότητα και την ευελιξία.

Σύμφωνα με τις αρχές του αειφόρου σχολείου η δομή του σχολείου πρέπει να είναι ευέλικτη και να στοχεύει οι μαθητές/τριες να μην αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά να ευαισθητοποιούνται σε κρίσιμα ζητήματα, να υιοθετήσουν στάσεις και υπεύθυνες συμπεριφορές καθώς και να εκτίθενται σε ζητήματα αειφορίας προκειμένου να αναπτύξουν μια ενεργητική στάση και να μπορούν μελλοντικά να επηρεάζουν τις εξελίξεις (Ζαχαρίου, 2008). Επίσης, είναι σημαντικό πως το κάθε θεματικό project μελετάται και βάση της αλληλεξάρτησης προκειμένου τα παιδιά να καταφέρουν να κάνουν συνδέσεις και να κατανοήσουν σε βάθος τις επιμέρους πτυχές του ζητήματος και να τις αντιμετωπίσουν ως ένα ενιαίο σύνολο και όχι ως αποσπασματικές θεματικές. Σχετικά με τη μέθοδο project στην ΠΕ/ΕΠΑ κύριος στόχος είναι τα παιδιά αντιληφθούν την πολύπλευρη φύση του περιβάλλοντος και της εκάστοτε κατάστασης σύμφωνα με την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων (Δημητρίου, 2009). Σκοπός, της μεθόδου, μεταξύ άλλων, είναι τα παιδιά να καλλιεργήσουν δεξιότητες ζωής, να αναπτύξουν κριτική και συστημική σκέψη καθώς και μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν ουσιαστικά. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, προωθείται η αυτό-έκφραση, η ενεργητική και αυτόνομη δράση των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία να πάρουν πρωτοβουλίες και να έχουν την ευθύνη των επιλογών τους (Δημητρίου, 2009).

Η ενεργή συμμετοχή του μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος του δασκάλου ως συντονιστή κατά την πορεία για ανακάλυψη και σχηματισμό της νέας γνώσης από το ίδιο το παιδί, και η επαφή με σύγχρονες τεχνολογικές καινοτομίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ορισμένες όψεις του αειφόρου σχολείου. Μέσα από προσεγγίσεις διαθεματικού χαρακτήρα, ομαδικές δράσεις και βιωματικές εμπειρίες, οι μαθητές/τριες θα καταφέρουν να κατανοήσουν πολυσύνθετες σχέσεις, θα αναπτύξουν κριτικό και συστημικό συλλογισμό και θα πάρουν πρωτοβουλίες για ενεργές και συνεργατικές δράσεις (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004).

Πολυγλωσσία

Η πολυγλωσσία αποτελεί ένα μάθημα του προγράμματος του ΣΦ, το οποίο ξεκλειδώνει γλωσσικούς κώδικες από όλον τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως ένα μάθημα γλωσσολογίας και διαπολιτισμικότητας (Dunne, 2020). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το πώς και το γιατί μια γλώσσα είναι δομημένη έτσι όπως είναι, αντιλαμβάνονται τον πολιτισμικό πλούτο της ανθρωπότητας και τους είναι πολύ ευκολότερο να μάθουν οποιαδήποτε ξένη γλώσσα. Η πολυγλωσσία αποτελεί εναρμόνιση του παιδιού με την ποικιλία, τη διαφορετικότητα, την αλληλεξάρτηση, τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, την προσαρμοστικότητα, την επικοινωνία, τη σφαιρικότητα του μηνύματος και την ανάλυση στα επιμέρους στοιχεία του (Μουμτζίδου, 2009). Πρόκειται για μία προσέγγιση πλήρως εναρμονισμένη με τις αρχές της φύσης και στην υπηρεσία της κοινότητας.

Στα ανοιχτά εργαστήρια πολυγλωσσίας, που υλοποιούνται τα παιδιά κινούνται από το ειδικό στο γενικό και αντιστρόφως. Από τους ήχους και τη συναρμογή τους στο αρθρωμένο μήνυμα και το ολοκληρωμένο νόημα. Εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα στην εκφορά των γλωσσών, αλλά και στην εκφορά των προτάσεων στην ίδια γλώσσα. Εξοικειώνονται επίσης, με τους πολιτισμούς, την καθημερινότητα και τον συμβολισμό των πολιτισμών. Ακούν περισσότερες από 15 γλώσσες ξεκινώντας από τις γλώσσες της ομάδας στόχου. Αυτό γεφυρώνει τις διαφορετικές γλωσσικά οικογένειες, τις εντάσσει αξιοποιώντας το γλωσσικό τους και πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Dunne, 2020· Μουμτζίδου, 2009).

Η πολυγλωσσία οργανώνει κάθε εβδομάδα τις γιορτές πολυγλωσσίας, το κοινό τραπέζι, καθώς και τις παρουσιάσεις των επιμέρους σχεδίων δράσης πάνω στις θεματικές που τρέχουν γενικότερα και ειδικότερα με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς. Ενδυναμώνεται έτσι, η έννοια των κοινών, της ομότιμης διαβούλευσης των παιδιών, της έρευνας για τον πολιτισμό, την κουζίνα, τα μουσεία, τα ρούχα, τις γιορτές και τα ιερά. Τέλος, εξοικειώνει τα παιδιά με την έρευνα σε περιβάλλοντα πιο διαφορετικά από το οικογενειακό τους καθώς τα

προκαλεί σε μία συζήτηση σε γλώσσες που μπορεί να μην καταλαβαίνουν αλλά που επιδιώκουν να ακούσουν και να ανταποκριθούν (Dunne, 2020).

Βάση της διερευνητικής συζήτησης που πραγματοποιήθηκε με την υπεύθυνη προγραμμάτων του ΣΦ, η καινοτομία στις Γιορτές Πολυγλωσσίας έγκειται στο γεγονός ότι η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται σαν ένας αποσπασμένος κώδικα από έναν άλλον κώδικα αλλά σαν επικοινωνιακή ικανότητα του ανθρώπου, σύνθετη και ενιαία. Ο άνθρωπος συγκεντρώνει εμπειρίες και βιώματα γλωσσικά από το περιβάλλον με το οποίο και καταφέρνει να επικοινωνεί και να συνεργάζεται. Το παιδί μέσα από την αντίληψη που έχει για τη γλώσσα καταλαβαίνει ότι όλα είναι γλώσσα, ότι οι γλώσσες είναι παντού, ενώ αντιλαμβάνεται ότι όπως κινούνται οι ανθρώπινες σχέσεις κινούνται κι οι γλώσσες μεταξύ τους. Η καινοτομία στις Γιορτές έγκειται σ'ότι η γλώσσα αποτελεί πολιτισμό και κοινή κληρονομιά. Στο κοινό τραπέζι συναντιούνται παιδιά από άλλους πολιτισμούς, με άλλες γλώσσες, άλλες παραδόσεις, άλλες διατροφικές συνήθειες τις οποίες ανταλλάσσουν, όπως επίσης ανταλλάσσουν και τα τραγούδια και τους χορούς από τον πολιτισμό τους δημιουργώντας έναν καινούριο κοινό πολιτισμό της αγάπης. Αυτό δείχνει τον τρόπο που υπάρχουν στη φύση μέσα στη διαφορετικότητά τους.

Εκπαίδευση σε αξίες ζωής

Μέσα από βιωματικές εκπαιδευτικές δράσεις καθώς και μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης που διέπουν τη φιλοσοφία του ΣΦ, τα παιδιά εκτίθενται σε καταστάσεις μέσα από τις οποίες εκπαιδεύονται στο να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να συζητούν και να ακούν, να σέβονται βαθιά το περιβάλλον τους και να είναι αυθεντικά όπως είναι και η φύση. Κατανοώντας τον βαθύτερο εαυτό τους και τη φύση οικοδομούν μέσω της επίγνωσης έναν χαρακτήρα με εκτίμηση, καθώς αντλούν την εικόνα του από τη σχέση τους με αυτήν και έτσι είναι ικανός να αντιληφθεί ότι είναι το μικρότερο κομμάτι από ένα όλο, αλλά και πως για να καταφέρει ο ίδιος να είναι καλά, θα πρέπει και το ευρύτερο σύστημα να διέπεται από ισορροπία (Dunne, 2020). Βάση λοιπόν, της συστημικής σκέψης που σκιαγραφεί και την αειφόρα εκπαίδευση το παιδί είναι δυνατόν να αναγνωρίσει τις πολυσύνθετες σχέσεις που δημιουργούνται σε όλα τα μέρη ενός συστήματος και να κατανοήσει ότι προκειμένου να ερμηνεύσει ένα σύστημα πρέπει να το αντιληφθεί μέσα από τις αλληπάλληλες διαδράσεις του (Σχίζα, 2008).

Δάσος. Η κοινότητα στο δάσος

Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος το δάσος έχει ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία και συμπληρώνει το περιβάλλον μάθησης των παιδιών. Τα παιδιά του σχολείου έχουν μετατρέψει το δάσος δίπλα στο σχολείο σε πεδίο αγωγής και το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητας βρίσκονται εκεί. Τα παιδιά προσπάθησαν να εξασφαλίσουν και να βρουν λύσεις σχετικά με τη διαβίωσή τους (πού και πώς θα τρώνε, πού θα καθαρίζουν τα χέρια τους, πού θα γράφουν, κλπ) (Dunne, 2020).

Σύμφωνα με το πρόγραμμα του ΣΦ, τα παιδιά μέσα στο δάσος καταφέρνουν και μαθαίνουν για αυτό μέσα από την επαφή τους με αυτό. Πριν εισέλθουν στο χώρο του δάσους σκύβουν και ρωτάνε τη γη άμα μπορούν να εισέλθουν. Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στη φύση. Επιδίωξη του προγράμματος του ΣΦ, είναι να αναγνωρίσουν τα παιδιά ότι η φύση δεν τους ανήκει αλλά πρέπει να τη σεβαστούν αν θέλουν να αλληλοεπιδράσουν μαζί της και να γίνουν κομμάτι της. Μέσα από την επαφή τους με το δάσος, αξιοποιούν και χρησιμοποιούν φυσικά στοιχεία (ξύλα, βελανίδια, κλαδιά, χώμα, νερό, λάσπη, φύλλα) για να παίξουν, να δημιουργήσουν και να αλληλοεπιδράσουν.

Όπως επιβεβαιώνεται και στη βιβλιογραφία, όλα τα υλικά στοιχεία της φύσης, κατέχουν την πρώτη θέση στην προτίμηση των παιδιών ως περιβάλλοντα παιχνιδιού. Μέσα από αυτή την επαφή το παιδί καταφέρνει να βιώσει και να συνδεθεί με το περιβάλλον της φύσης, ενώ παράλληλα εφοδιάζεται με ειδικές γνώσεις και δομείται ουσιαστικά η ανάπτυξη του (Ταμουτσέλη, 2009).

Συνελεύσεις και συμβούλια

Στα πλαίσια προώθησης ενός αειφόρου και δημοκρατικού σχολείου, το ΣΦ βασίζεται και ενισχύει τις συνελεύσεις και τα συμβούλια μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων καθώς η λήψη αποφάσεων είναι αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ τους. Τα θέματα μπορεί να αφορούν τόσο αποφάσεις στο πλαίσιο της καλύτερης λειτουργίας της τάξης όσο και θέματα για τη γενικότερη εκπαιδευτική λειτουργία. Μία φορά το μήνα πραγματοποιούνται συνελεύσεις μεταξύ των μαθητών/τριών όλου του σχολείου προκειμένου να συζητηθούν διάφορα ζητήματα που θα προκύψουν, ενώ σε πιο συχνή βάση πραγματοποιούνται συμβούλια τάξης για την εύρυθμη λειτουργία καθώς και για ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τα παιδιά στη διαδικασία συζήτησης προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τις ευθύνες του καθώς επίσης και να προωθηθεί ένα δημοκρατικό μοντέλο κατά το οποίο οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν με στόχο τη δημιουργία ενός δυναμικού περιβάλλοντος. Σημαντικός

είναι επίσης, ο αναστοχασμός στο τέλος της μέρας υπό τη μορφή κύκλου. Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο, προκειμένου να βλέπει το ένα το άλλο, συζητούν και αναστοχάζονται σχετικά με τα τεκτονόμενα της ημέρας, τους προβληματισμούς τους, τις συμπεριφορές τους.

Η φιλοσοφία του σχολείου συμπίπτει λοιπόν, με αυτήν του αειφόρου σχολείου το οποίο ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών κρίνοντας πως οι προτάσεις, οι απόψεις και οι δράσεις των μαθητών/τριών θα προκαλέσουν θετική εξέλιξη σε κάθε επίπεδο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Νομικού, 2012· Φλογαΐτη, & Δασκολιά, 2004).

Γονείς – κοινότητα

Το Σχολείο της Φύσης εντάσσει τους γονείς ως κοινωνικούς εταίρους της παιδαγωγικής, φορείς αγωγής κι εκπαίδευσης του παιδιού. Το σχολείο έχοντας ως βάση τη φράση «Γονιός δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι», λειτουργεί ως υποστηρικτής του ρόλου του γονιού μέσα από την πλαισίωσή του. Μέσα στο σχολείο προωθούνται και πραγματοποιούνται δράσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο τους τη δημιουργία μιας κοινότητας, προκειμένου το παιδί να αναπτυχθεί σωστά. Η κοινότητα των γονιών λοιπόν, μεταξύ άλλων αναπτύσσεται μέσα από, εκπαιδεύσεις οι οποίες πραγματοποιούνται σε συστηματική βάση όπως μεταξύ άλλων, εργαστήρια προσωπικής ανάπτυξης, τη δραματοθεραπεία, παιχνίδια εμπύχωσης κι ενσυναίσθησης.

Επιπλέον πραγματοποιούνται δράσεις είτε εντός του σχολείου είτε εκτός και στα πλαίσια της ευρύτερης τοπικής κοινότητας και αφορούν στον καθαρισμό περιοχών, σε φιλανθρωπικές δράσεις, σε εργαστήρια φυσικής δόμησης καθώς και στη συμμετοχή σε δράσεις και οργανισμούς, με στόχο την ολοκλήρωση φιλανθρωπικών αποστολών και τη στήριξη κοινοτήτων ανά των κόσμο.

Οι διαδικασίες αυτές, εμπεριέχουν χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου, οι γονείς κατέχουν σημαντική θέση και είναι σημαντικό να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και να υποστηρίζουν μέσω της συμμετοχής τους το σχολείο, δημιουργώντας έτσι μία κοινότητα που ενισχύει τη μάθηση των παιδιών.

Είναι φανερό πως η φιλοσοφία του σχολείου προωθεί και προβάλλει την ιδέα ότι η επίδραση του αειφόρου σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια του σχολικού χώρου, αλλά προεκτείνεται και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, με στόχο να επιδράσει σε κάθε τμήμα της κοινωνίας και να συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινότητας. Οι πρωτοβουλίες αειφόρας δράσης που αφορούν όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητα συμπεριλαμβανομένων και των γονιών και σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα συμβάλλουν και υποστηρίζουν τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία με απώτερο στόχο την προώθηση της

αιεφορίας. Τα ζητήματα αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά του αιεφόρου σχολείου (Νομικού, 2012).

Πρόγραμμα σπουδών του ΣΦ– Πρόγραμμα εναρμόνισης (Harmony project)

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε φαίνεται ότι το ΣΦ αναδεικνύει μία ιδιαίτερη φιλοσοφία που σχετίζεται με την εκπαίδευση του σύγχρονου ανθρώπου ενώ τα θεμέλια του βασίζονται στην προώθηση της αιεφορίας. Με μια φιλοσοφία βασισμένη αποκλειστικά στις αρχές της Φύσης με τρόπο που να προωθεί την κατανόησή τους, ώστε οι αρχές να τροποποιηθούν σε βασικές παραδοχές για το σχηματισμό μίας ανοιχτής και ανθρωποκεντρικής κοινότητας, το πρόγραμμα Εναρμόνισης (Harmony project) στοχεύει στην καλλιέργεια του πολιτισμού στο παιδί, καθώς και στην αφύπνιση δεξιοτήτων και στη μεθόδευσή τους για έναν αιεφόρο πολιτισμό. Πρόκειται για ένα αιεφόρο πρόγραμμα, το οποίο προβάλλει την επαφή και την κατανόηση του φυσικού κόσμου καθώς και στα θεμέλια της διδασκαλίας του έχει ενσωματωμένες τις αρχές της αρμονίας της φύσης (Dune,2020).

Το Harmony project έχει ως στόχο του τη μετατροπή της εκπαίδευσης, προκειμένου να προετοιμάσει τις νέες γενιές να ευαισθητοποιηθούν ώστε να διαχειριστούν τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές προκλήσεις, και όχι απλά να χαράξουν μια ακαδημαϊκή επιτυχία. Φιλοσοφία του Harmony είναι ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στοχεύει στην ανάπτυξη της μάθησης, η οποία, αποβλέπει στη βαθιά κατανόηση και σύνδεση με το φυσικό κόσμο και εφοδιάζει τους/τις μαθητές/τριες με τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να καταφέρουν να ζήσουν με αιεφόρα (Dune,2020). Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές/τριες θα βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, και παράλληλα να καλλιεργήσουν δεξιότητες κατάλληλες ώστε να δράσουν ενεργά.

Το Harmony project ενσωματώνει στα θεμέλια της διδασκαλίας και της μάθησης τις αρχές της 'Αρμονίας και της φύσης'. Όταν η μάθηση έχει δομηθεί με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές/τριες ευνοούνται και είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν συστημική σκέψη, μέσω της οποίας θα επιδιώξουν να κατανοήσουν τον κόσμο αλλά και τη θέση τους σε αυτόν, προσεγγίσεις που σχετίζονται με την ΠΕ/ΕΠΑ. Εξάλλου ένας από τους βασικούς στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ είναι η καλλιέργεια συστημικής σκέψης, η οποία σχετίζεται με τη βαθιά κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα μέρη συσχετίζονται μεταξύ τους συνιστώντας με αυτόν τον τρόπο ένα ευρύτερο σύνολο που επηρεάζει και επηρεάζεται (Δημητρίου, 2009).

Το πρόγραμμα εναρμόνισης και οι αρχές της 'Αρμονίας της φύσης' καθορίζουν το πλαίσιο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς έχουν συνδέσει στο πρόγραμμα σπουδών του ΣΦ ευκαιρίες προκειμένου τα παιδιά να διερευνήσουν ζητήματα αειφορίας και να έρθουν αντιμέτωπα με αυτά. Οι συναρτώμενες δεξιότητες και γνώσεις του εκάστοτε θέματος εφαρμόζονται στα πλαίσια της έρευνας, εξασφαλίζοντας έτσι στη μαθησιακή διαδικασία ουσιαστικό σκοπό και νόημα.

Οι αρχές της αρμονίας της φύσης

Το Harmony project εξετάζει επτά πρωταρχικές αρχές της Αρμονίας στη Φύση (Dunne, 2020), οι οποίες έχουν ενταχθεί και στα θεματικά σχέδια δράσης του ΣΦ:

- Η αρχή της αλληλεξάρτησης φανερώνει ότι κάθε στοιχείο μέσα στα φυσικά συστήματα είναι απολύτως αλληλεξαρτώμενο και φέρει ένα συγκεκριμένο ρόλο στο ευρύτερο σύστημα.
- Η αρχή του Κύκλου επεξηγεί ότι τα αναγεννητικά, κυκλικά μοντέλα της Φύσης είναι συστήματα αειφορίας, επαναχρησιμοποίησης πόρων και μετριασμού των απορριμμάτων.
- Η αρχή της Ποικιλομορφίας εμφανίζεται στα φυσικά συστήματα τα οποία προσδιορίζονται ως υγιή και ανθεκτικά και πλήρως ικανά να ανταπεξέλθουν στην αλλαγή.
- Η αρχή της Προσαρμογής παρουσιάζει ότι κάθε ζωντανός οργανισμός προσαρμόζεται στη θέση του αλλά και στο οικοσύστημα στο οποίο συναντάται. Το γεγονός αυτό κατοχυρώνει ότι κάθε μορφή ζωής είναι σε θέση να προσαρμοστεί και να ευδοκιμήσει.
- Η αρχή της Υγείας φανερώνει ότι η ισορροπία και η ευδαιμονία των φυσικών συστημάτων επιτυγχάνεται μέσα από τις δυναμικές σχέσεις που υπάρχουν σε αυτά.
- Η αρχή της Γεωμετρίας αποκαλύπτει ότι τα μοτίβα που συναντάμε στο φυσικό κόσμο, σε μικρό και μακρομορφή, φανερώνονται και μέσα μας. Αυτό δείχνει ότι δεν είμαστε ξέχωρο κομμάτι της φύσης αλλά είμαστε Φύση.
- Η αρχή της Ενότητας ενοποιεί όλες τις παραπάνω αρχές, φανερώνοντας τη διασύνδεσή τους και ωφελώντας μας να αντιληφθούμε ότι είμαστε μέρος ενός συνόλου.

Στις αρχές αυτές, το Σχολείο της Φύσης εισάγει επίσης, την αρχή της επικοινωνίας, της κοινωνικής οικονομίας, του προσώπου στον άνθρωπο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εκπαιδύει τους/τις μαθητές/τριες να ζουν με βάση την ολότητα και όχι την αποστασιοποίηση (Dune, 2020). Έχοντας ως αρχή την ολότητα, τα προγράμματα σπουδών του ΣΦ και οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς με βάση “σημαντικά ερωτήματα”, τα οποία βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να καταφέρουν να διδαχθούν όχι μόνο για τη φύση αλλά και από τη φύση. Η συγκεκριμένη επιδίωξη συμπίπτει και με μια βασική αρχή της αειφόρας εκπαίδευσης η οποία προάγει έναν ολιστικό τρόπο σκέψης, καθώς επιδιώκει την εξέταση ενός θέματος στην ολότητα του και όχι βάση της αντίληψης των ζητημάτων που το συγκροτούν ξεχωριστά (Σχιζα & Φλογαίτη, 2005). Οι αρχές αυτές λοιπόν, επιδιώκουν να μάθουν στα παιδιά να ζουν με αειφόρο τρόπο, καθώς θα αποτελούν σημείο αναφορά στη ζωή τους.

Βασική επιδίωξη του Harmony project όπως και της ΠΕ/ΕΠΑ είναι οι μαθητές/τριες να είναι εφοδιασμένοι με αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμένοι για τη διαδικασία της μάθησης, να είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά και να γνωρίζουν πως να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους και να διαμορφώνουν την καθημερινότητα τους με πρακτικές που διδάχθηκαν. Στο πλαίσιο αυτό το ΣΦ λειτουργεί όπως ένα σχολείο που εφαρμόζει και προωθεί ΠΕ/ΕΠΑ, το οποίο δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση γνώσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά στην προώθηση ενεργών πολιτών οι οποίοι είναι ικανοί μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στα κοινά να κατευθύνουν τις εξελίξεις (Ζαχαρίου και συν., 2008).

Αρχές του προγράμματος εναρμόνισης για ένα αειφόρο μέλλον

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα βιώσιμο μέλλον, η φύση θα λειτουργήσει ως δάσκαλος, καθώς η φύση μπορεί να πάρει το ρόλο του δασκάλου και να διδάξει (Dunne, 2020):

- Τη συστηματική εργασία: οι μαθητές/τριες πρέπει να εργαστούν με συστηματικό τρόπο, προκειμένου να κάνουν συνδέσεις και να παρατηρήσουν τις συνέπειες των πράξεων τους στο ευρύτερο περιβάλλον.
- Την κυκλική σκέψη: οι μαθητές/τριες πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να σκέφτονται σε κύκλους προκειμένου να μην δημιουργούν απόβλητα και να μολύνουν. Όλα τα σκουπίδια μπορούν να φανούν απαραίτητα προκειμένου να ανατροφοδοτηθεί ο κύκλος.
- Αξία της διαφορετικότητας: είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να μάθουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα σε όλα τα πράγματα, προκειμένου να καταλάβουν

ότι η διαφορετικότητα καταλαμβάνει σημαντικό μέρος και προσδίδει ανθεκτικότητα σε ένα σύστημα ή ένα οργανισμό.

- Επικέντρωση στην τοπική κοινότητα: οι μαθητές/τριες να εκτιμήσουν τα οφέλη της τοπικής κοινότητας όπως τοπικές παραδόσεις, πολιτισμούς, τρόφιμα, συνήθειες, προϊόντα και όχι παράγωγα που προέρχονται από μακριά.
- Υγιεινές συνήθειες: είναι σημαίνουν τα παιδιά να ασπαστούν υγιεινές συνήθειες και να μεταβάλουν την υγεία σε στόχο τους, ατομική υγεία, την υγεία της κοινότητας καθώς και την υγεία του νερού, του αέρα, και της γης.
- Ταύτιση με η φύση: τα μοτίβα της γεωμετρίας της φύσης που τα συναντάμε παντού, ανακαλύπτονται και μέσα μας. Είναι σημαντικό να γίνει καταληπτό ότι αποτελούμαι και εμείς μέρος της φύσης και όχι ένα ξέχωρο κομμάτι της.
- Ανάληψη δράσης: είναι μεγάλης σημασίας η ανάληψη δράσης, η οποία, βαδίζει με τις αρχές της 'Αρμονίας της φύσης', μιας δράσης που θα προσανατολίζει τους ανθρώπους σε ένα βιώσιμο μέλλον.

Το πρόγραμμα Εναρμόνισης (Harmony project) πρεσβεύει ότι προκειμένου να επιτευχθεί η μελλοντική ευημερία του κόσμου και ένα πιο βιώσιμο μέλλον είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι έχει ευθύνη ο καθένας κι ότι ο καθένας πρέπει να καταλάβει το τι σημαίνει να ζεις με τη φέρουσα ικανότητα που εξασφαλίζει η φύση. Ο καθένας πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να ζει μέσα στα όρια που θέτει ο πλανήτης και να διαχειρίζεται τους φυσικούς πόρους, όσο το δυνατόν πιο δίκαια (Dune, 2020). Γεγονός που ταυτίζεται με το πλαίσιο και τις αρχές της αειφορίας, η οποία αναφέρει ότι η δικαιοσύνη σε κάθε γενιά, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διασφάλιση των αναγκών του παρόντος και του μέλλοντος και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την υπεράσπιση του περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2009).

Μεθοδολογία έρευνας – Σχεδιασμός και ανάπτυξη της έρευνας

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, ειδικότερα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης, καθώς, γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί μια κατάσταση σε εξέλιξη, η οποία συγκροτεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Ειδικότερα, μελετάται η περίπτωση του ΣΦ και των προγραμμάτων εναρμόνισης που εφαρμόζονται σε αυτό. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι δύο και εστιάζονται στη συμμετοχική παρατήρηση των νηπίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μιας τάξης νηπίων και των ενεργειών της εκπαιδευτικού της τάξης.

Εργαλείο παρατήρησης

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε διάρκεια 10 ημερών σε μια τάξη νηπίων του ΣΦ. Η παρατήρηση αφορά τα παιδιά και την εκπαιδευτικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης στη διάρκεια των 3 διαφορετικών αξόνων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των παιδιών που αφορά: α) δράσεις στην κοινότητα στο δάσος, β) στον λαχανόκηπο–ζώα και γ) στις γιορτές πολυγλωσσίας. Οι συγκεκριμένες δράσεις γίνονται στην καθημερινότητα του σχολείου και αποτελούν τα εργαλεία των προγραμμάτων εναρμόνισης.

Η παρατήρηση έγινε με τη διαμόρφωση συγκεκριμένης σχάρας παρατήρησης που κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες και εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Εργαλείο παρατήρησης παιδιών και εκπαιδευτικού

Σχάρα παρατήρησης παιδιού	Σχάρα παρατήρησης εκπαιδευτικού
P1. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των παιδιών κατά τη διαδικασία	E1. Πως εμπλέκει/ καθοδηγεί και συντονίζει τα παιδιά
P2. Πως δείχνουν έμπρακτα τα παιδιά ότι έχουν κατακτήσει και εφαρμόζουν περιβαλλοντικά φιλικές πρακτικές	E2. Πως εντάσσει τη διεπιστημονικότητα στα προγράμματα
P3. Με ποιο τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά στα κοινά, αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται	E3. Με ποιο τρόπο ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν
P4. Με ποιο τρόπο εκφράζουν τα παιδιά τις απόψεις τους	E4. Με ποιο τρόπο οργανώνει τα παιδιά σε ομάδες
P5. Πως δείχνουν τα παιδιά την ενεργητική συμμετοχή τους	E5. Ποιες μεθόδους εφαρμόζει στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας είναι δυνατό να επικυρωθεί μέσα από την ανιδιοτέλεια της/του ερευνητή, της ειλικρίνειας, της τήρησης της δεοντολογίας καθώς και της σωστής παράθεσης του περιεχομένου των δεδομένων (Choen, Manion, & Morrison, 2007). Στην παρούσα έρευνα καταγράφονταν τα δεδομένα, επεξεργάζονται από τις ερευνήτριες και συζητούνταν αμέσως μετά την καταγραφή τους.

Διεξαγωγή της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μία τάξη νηπίων του 'Σχολείου της φύσης' 22 παιδιών. Η επιλογή έγινε από την πλευρά της διεύθυνσης και σε συνεννόηση με τη νηπιαγωγό της τάξης. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε το διάστημα 20 Μαρτίου – 6 Απριλίου στο 'Σχολείο της Φύσης', το οποίο βρίσκεται στην περιοχή του Τριλόφου στη Θεσσαλονίκη. Για την υλοποίηση της έρευνας στάλθηκε σχετικό αίτημα στο σχολείο και

δόθηκε η απαραίτητη άδεια και συναίνεση προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συμμετοχική παρατήρηση.

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Στη συνέχεια, παραθέτονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της παρατήρησης και αφορούν, τις ενέργειες των παιδιών (Π) και τις ενέργειες της εκπαιδευτικού (Ε) κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Συμμετοχή παιδιών στη εκπαιδευτική πράξη

Το πρώτο σκέλος της παρατήρησης απαρτίζεται από τα 5 σημεία παρατήρησης (Π1–Π5) που αναφέρονται στον Πίνακα 1 παραπάνω.

Πρώτο σημείο παρατήρησης των παιδιών: Π1. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των παιδιών κατά την εκπαιδευτική πράξη διαδικασία

- Δάσος: τα παιδιά χτίζουν μια κοινότητα– σπίτι στο δάσος, οργάνωση περιβάλλοντος μαθησιακής διαδικασίας (έχουν φτιάξει γωνία από κορμούς, γράφουν σε ξύλινα τραπέζια που έχουν κατασκευάσει η ίδια η ομάδα), ελεύθερο παιχνίδι.
- Λαχανόκηπος – ζώα: φροντίδα του λαχανόκηπου και των ζώων (Τάισμα, καθάρισμα, φύτεμα, ξεχορτάρισμα, μοίρασμα των λαχανικών)
- Γιορτή Πολυγλωσσίας: προετοιμασία διαπολιτισμικής γιορτής, ενός κοινού τραπέζιού όπου τα παιδιά παρουσιάζουν τα διαπολιτισμικά τους πρότζεκτ, μαγειρεύουν και τρώνε όλα μαζί (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Αρμοδιότητα στη γιορτή πολυγλωσσίας. Προετοιμασία φαγητού

Δεύτερο σημείο παρατήρησης των παιδιών: Π2. Πως δείχνουν έμπρακτα τα παιδιά ότι έχουν κατακτήσει και εφαρμόζουν περιβαλλοντικά φιλικές πρακτικές

Φαίνεται ότι τα παιδιά εφαρμόζουν περιβαλλοντικά φιλικά πρακτικές στη διάρκεια των δραστηριοτήτων στους παραπάνω άξονες του προγράμματος και ανάλογα με τα δεδομένα του κάθε άξονα και της κάθε περίπτωσης προσαρμόζουν και τη συμπεριφορά τους.

Δραστηριότητες στο «Δάσος»: χτίσιμο του σπιτιού στο δάσος με υλικά φιλικά προς το περιβάλλον ή επαναχρησιμοποιούμενα. Ενδεικτικά αποσπάσματα από αναφορές παιδιών κατά την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων: «*Να χρησιμοποιούμε κάτι παλιά ξύλα που είχαμε βρει για να κάνουμε το σπίτι, μην αγοράσουμε καινούρια*», «*Μπορεί να μας φανούν χρήσιμες και οι ρόδες που έχουμε στην αυλή*».

Η στάση των παιδιών απέναντι στο δάσος κατά το ελεύθερο παιχνίδι: Τα παιδιά φαίνεται ότι συνειδητά δεν κόβουν κλαδιά ή φυτά αλλά χρησιμοποιούν αυτά που υπάρχουν ήδη στο έδαφος για κατασκευές και φαίνεται να αναγνωρίζουν την έννοια της αλληλεξάρτησης. Όπως ένα παιδί αναφέρει: «*Αν κόψουμε αυτό το κλαδί μπορεί να καταστραφεί η φωλιά από ένα πουλί, καλύτερα να ψάξουμε να μαζέψουμε κλαδιά από κάτω*». Δημιουργία αυτοσχέδιων κάδων για απορρίμματα και τοποθέτησή τους στο δάσος.

Φιλοπεριβαλλοντικές πρακτικές των παιδιών εντοπίζονται και στις δραστηριότητες στον λαχανόκηπο: όταν πρέπει να ποτίσουν τα λαχανικά προσέχουν να μην τρέχει το νερό αλόγιστα, αλλά να διαμοιράζεται σωστά. Ένα παιδί ενώ ετοιμαζόταν να ποτίσει είπε στο φίλο του: «*Μην ανοίγεις τόσο δυνατά τη βρύση, χρειάζεται πιο λίγο νερό*».

Μια ακόμα ένδειξη σεβασμού στη φύση είναι η συνήθεια των παιδιών να ρωτάνε πριν φυτέψουν ή πριν μαζέψουν τα λαχανικά από τη γη: «*Γη μπορούμε να φυτέψουμε;*». Επιπλέον, αειφόρες πρακτικές φαίνεται να εφαρμόζουν απέναντι στα χαλασμένα λαχανικά ή τις φλούδες των φρούτων τους. Όπως παρατηρήθηκε δεν τα πετάνε στα σκουπίδια αλλά είτε τα ρίχνουν στο ειδικό κάδο κομποστοποίησης (παραγωγή λιπάσματος) ή ταΐζουν με αυτά τα ζώα. Συγκριμένα ένα παιδί είχε αναφέρει στο συμμαθητή του: «*Τη φλούδα από το πορτοκάλι μη τη βάλεις στο κομπόστ είναι ξινή δεν πρέπει, τάισε τη στις κότες*».

Στη διάρκεια των δραστηριοτήτων στις γιορτές πολυγλωσσίας αναδείχθηκαν επίσης περιβαλλοντικά φιλικές πρακτικές των νηπίων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δεν πετάνε το φαγητό που περισσεύει αλλά το ταΐζουν στα ζώα. Επίσης, μετά την ολοκλήρωση του κοινού τραπέζιού τα παιδιά ελέγχουν το χώρο και προσέχουν να μην έχουν αφήσει σκουπίδια.

Τρίτο σημείο παρατήρησης των παιδιών: Π3. Με ποιο τρόπο συμμετέχουν στα κοινά, συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν

Τα παιδιά συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν, ωστόσο ανάλογα με τον κάθε άξονα προσαρμόζονται και επικοινωνούν διαφορετικά. Για παράδειγμα στο ελεύθερο παιχνίδι στο δάσος ορίζουν μόνα τους ρόλους και δημιουργούν το πλαίσιο, όπως αναφέρει ένα νήπιο απευθυνόμενο σε ένα άλλο «Θα φτιάξουμε ένα εστιατόριο, εσύ θα μαγειρεύεις και εγώ θα σερβίρω στον πελάτη». Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του δάσους απαιτείται συχνά η εργασία σε ομάδες και η αναζήτηση λύσεων μέσα από την αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά παραδείγματα συνεργασίας των παιδιών.

Παράδειγμα συνεργασίας 1: τα παιδιά στα πλαίσια της οργάνωσης της δασικής κοινότητας έπρεπε να ανεβάσουν κάποιες ρόδες στο λόφο. Τα παιδιά από μόνα τους συνεργάστηκαν, ώστε να μεταφέρουν τη ρόδα στο λόφο. Συγκεκριμένα, πρότειναν να δέσουν τη ρόδα με ένα σκοινί και έπειτα όλα μαζί να την τραβήξουν (Εικόνα 2).

Παράδειγμα συνεργασίας 2: όταν τα παιδιά καλέστηκαν να μεταφέρουν ένα κορμό δέντρου για το σπίτι που φτιάχνουν, όρισαν τις αρμοδιότητες και αποφάσισαν ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να μεταφερθεί.

Παράδειγμα συνεργασίας 3: Στον λαχανόκηπο τα παιδιά καλούνταν να μεταφέρουν κουβάδες με λίπασμα έξω από το σχολείο. Τα παιδιά μόνα τους σκέφτηκαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν μια αλυσίδα προκειμένου να μεταφέρουν πιο γρήγορα τον κουβά ή έναν κουβά αναλάμβαναν 3 παιδιά να τον μεταφέρουν προκειμένου να μεταφερθεί πιο γρήγορα και εύκολα. Συλλογή των λαχανικών από το λαχανόκηπο και έπειτα το μοίρασμα σε όλες τις τάξεις του σχολείου.

Στη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους σε κάθε χώρο, τα παιδιά χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες και ορίζουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Στον κήπο κάποια παιδιά ταιίζουν τα ζώα, κάποια είναι υπεύθυνα για το πότισμα, κάποια για το ξεχορτάρισμα. Ή σε άλλες περιπτώσεις στον κήπο τα παιδιά αναλαμβάνουν από ένα παρτέρι και σε ομάδες το ξεχορταριάζουν, το ποτίζουν ή μαζεύουν τα λαχανικά του.



Εικόνα 2. Συνεργασία για τη μεταφορά ρόδας στον λόφο

Στη διάρκεια της μαγειρικής, στις γιορτές πολυγλωσσίας τα παιδιά αποφασίζουν ποιος θα ανακατεύει, ποιος θα κόψει τα λαχανικά, ποιος θα πλύνει τα πιάτα, συνεργάζονται για την παρουσίαση των δραστηριοτήτων τους στις άλλες τάξεις αλλά και για την οργάνωση του χώρου. Κατά την παρουσίαση καλούνται να την οργανώσουν και αποφασίσουν από κοινού τι θα παρουσιάσουν, ποιος θα μιλήσει, τι θα πουν, ποιος θα σχεδιάσει την αφίσα. Και στην οργάνωση του χώρου και του κοινού τραπέζιού τα παιδιά από κοινού μεταφέρουν τραπέζια, βγάζουν πιάτα και μαχαιροπίρουνα, στρώνουν τραπεζομάντηλα. Όταν τελειώσει η γιορτή είναι εξίσου υπεύθυνα για την τακτοποίηση του χώρου ελέγχουν να μην έχει σκουπίδια, το φαγητό που περίσσεψε το πάνε στο κομποστ, μεταφέρουν πίσω τα τραπέζια και της καρέκλες στην τάξη.

Τέταρτο σημείο παρατήρησης των παιδιών: Π4. Με ποιο τρόπο εκφράζουν τις απόψεις τους.

Φαίνεται ότι και στους 3 εκπαιδευτικούς χώρους ακολουθείται ένα κοινό μοτίβο. Καθημερινά γίνονται συμβούλια μεταξύ της ομάδας και όλοι μαζί με την εκπαιδευτικό συζητάνε τις αρμοδιότητες της ημέρας. Στον άξονα του δάσους ωστόσο, η έκφραση των απόψεων γίνεται περισσότερη φανερό καθώς σε όλη τη διάρκεια της ημέρας πραγματοποιούνται συμβούλια όπου τα παιδιά κάθονται σε κύκλο ώστε να βλέπει ο ένας τον άλλον και μεταφέρουν τυχόν προβληματισμούς και συζητιούνται (Εικόνα 3). Για παράδειγμα σε ένα συμβούλιο ένα παιδί μετέφερε στην ομάδα ένα προβληματισμό του: «Κάποια παιδιά καταστρέφουν αυτά που φτιάχνουμε και έτσι ποτέ δεν θα ολοκληρώσουμε η κατασκευή μας». Έπειτα ξεκίνησε μια συζήτηση σχετικά με τον συγκεκριμένο προβληματισμό.

Επιπλέον, κατά τα συμβούλια γίνονται διαρκώς ψηφοφορίες ανάμεσα στην ομάδα προκειμένου να παρθεί μια απόφαση. Τα παιδιά οφείλουν να αιτιολογούν την απόφαση τους. Για παράδειγμα σε μια ψηφοφορία που αφορούσε το σπίτι στο δάσος, τέθηκε σε συζήτηση η διαμόρφωσή του «Ποιος θέλει να βάψουμε και εξωτερικά και εσωτερικά το σπίτι στο δάσος».

Επιπλέον, τα παιδιά σχετικά με την κοινότητα στο δάσος οργανώνονται σε ομάδες και ανάλογα με το θέμα που έχει τεθεί καλούνται να ερευνήσουν και έπειτα να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα του στην ομάδα. Για παράδειγμα τα παιδιά σε μια δραστηριότητα καλούνταν να εντοπίσουν τα ίχνη των ζώων στο δάσος. Έπειτα παρουσίασαν τα ευρήματά τους στο σύνολο. Αντίστοιχα και στις γιορτές πολυγλωσσίας κατά την

παρουσίαση που γίνεται σε όλο το σχολείο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν με όποιο τρόπο επιθυμούν (θέατρο, ζωγραφική).



Εικόνα 3. Στο Δάσος: Συζήτηση στην ολομέλεια και εργασία σε ομάδες

Πέμπτο σημείο παρατήρησης των παιδιών Π5. Πώς δείχνουν την ενεργητική συμμετοχή τους

Φαίνεται ότι τα παιδιά ανάλογα με τον κάθε άξονα εκδηλώνουν διαφορετικά την ενεργητική συμμετοχή τους. Στον άξονα του δάσους τα παιδιά είναι υπεύθυνα για όλη τη διαδικασία και παίρνουν αποφάσεις που επηρεάζουν την εξέλιξη και διαμόρφωση της διαδικασίας. Αποφάσεις όπως με τι υλικά θα χτιστεί το σπίτι, τι υλικά θα χρειαστούν, ποιοι θα βοηθήσουν, τι θα έχει το σπίτι. Για παράδειγμα τα παιδιά στο δάσος μετέφεραν υλικά όπως ξύλα, παλέτες ενώ όρισαν και τη χρήση που θα έχει το κάθε αντικείμενο: « *Αυτό το ξύλο θα μας είναι χρήσιμο για να καθόμαστε όταν έχουμε συμβούλια*».

Σημαντική ένδειξη επίσης, είναι η χρήση ατομικού σημειωματάριου όπου κατά τη διάρκεια της ημέρας καταγράφει με όποιο τρόπο μπορεί, τις πληροφορίες από τις εξερευνήσεις, τυχόν ανακαλύψεις τους ή ιδέες του και έπειτα τα παρουσιάζει στην ομάδα. Στην ολομέλεια το κάθε παιδί παρουσίασε τα ευρήματά του από τη βόλτα στο δάσος: «*Εγώ βρήκα αυτή την πατημασιά και τη ζωγράφισα έτσι, νομίζω είναι από γάτα είναι πολύ μικρή*».

Ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην οικογένεια–εμπλοκή των γονέων. Τα παιδιά μεταφέρουν τις πληροφορίες που μάθαν στο σπίτι και έπειτα φέρνει πληροφορίες και αντικείμενα από το σπίτι σχετικά με τη θεματική.

Ενεργητική συμμετοχή των παιδιών μέσα από τις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν: για παράδειγμα τα παιδιά βγαίνοντας στον κήπο γνωρίζουν τι πρέπει να ταΐσουν το κάθε ζώο και τι ποσότητα, ξέρουν πότε ο κήπος πρέπει να ποτιστεί, και πότε πρέπει να τον ξεχορταριάσουν. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης όλα τα παιδιά είχαν αναλάβει από έναν

ρόλο και δεν ήταν παθητικά (Εικόνα 4). Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένα παιδί: «Εγώ σήμερα είπαμε θα βάλω νερό στα κουνέλια, εσύ πάρε τροφή από την αποθήκη για να τα ταΐσουμε».

Αντίστοιχα, και στις γιορτές πολυγλωσσίας οι αρμοδιότητες που έχει το κάθε παιδί τον καθιστούν ενεργητικό συμμετέχοντα και όχι απλώς παρατηρητή της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα παιδιά αυτοοργανώνονται και ορίζουν τα ίδια τις αρμοδιότητες: «*Η Ι. είπαμε να ζωγραφίσει την αφίσα σήμερα με την Κ. και ο Θ. να παρουσιάσει στη σκηνή*». Επιπλέον, στα εργαστήρια πολυγλωσσίας τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, συζητάνε για ένα θέμα και ταυτόχρονα κρατάνε σημειώσεις με όποιο τρόπο μπορούν.



Εικόνα 4. Στον λαχανόκηπο: συλλογική δράση

Αποτελέσματα: Β. Παρατήρηση εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική πράξη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους τρεις χώρους ανάπτυξης δραστηριοτήτων, 5 σημεία παρατήρησης (E1–E5) (Πίνακας 1).

Πρώτο σημείο παρατήρησης E1. «Πως εμπλέκει/ καθοδηγεί και συντονίζει τα παιδιά»

Συντονισμός συζητήσεων: η εκπαιδευτικός συντόνιζε τη συζήτηση και βοηθούσε τα παιδιά να αναπτύξουν τη σκέψη τους μέσα από συμπληρωματικές ερωτήσεις του τύπου: «*Τι εννοείς όταν λες..., τι υλικά πιστεύεις θα χρειαστούμε για να φτιάξουμε το καράβι που πρότεινες; που θα τα βρούμε αυτά τα υλικά;*».

Συντονισμός συζήτησης για την ανάθεση αρμοδιοτήτων από τα ίδια τα παιδιά: « Ποιος θα μας πει τι δουλειές πρέπει να γίνουν σήμερα στον κήπο; ποιος θα σημειώνει τις δουλειές που πρέπει να κάνουμε σήμερα;».

Ενίσχυση των παιδιών για αιτιολόγηση των απόψεων, σκέψεων τους: σε κάθε περίπτωση όταν τα παιδιά ολοκληρώνουν αυτό που έχουν να πουν ή όταν ένα παιδί συμφωνεί ή διαφωνεί αντίστοιχα η εκπαιδευτικός πάντοτε το προτρέπει να αιτιολογήσει τη γνώμη του.

Ενδυνάμωση της συμμετοχής των παιδιών: « Η Ε. σήμερα θα είναι η βοηθός. Αυτή θα ορίσει ποιες θα είναι η ομάδες σήμερα και τι δουλειές έχουμε να κάνουμε».

Συνοψίζει τα λεγόμενα των παιδιών και θέτει νέες ερωτήσεις: « Άρα πιστεύετε ότι πρέπει να φτιάξουμε και το εξωτερικό μέρος του σπιτιού, τι πρέπει να φτιάξουμε στο εξωτερικό μέρος;». Επιπλέον, σχετικά με την καθοδήγηση μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιεί είναι οι ερωτήσεις που θέτει προκειμένου τα παιδιά να σκεφτούν και να αναπτύξουν περαιτέρω τη σκέψη τους; «Είπατε θα χρησιμοποιήσουμε σκοινί, με ποιον τρόπο, τι θα δέσουμε;»

Εφαρμογή της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών: προτρέπει τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους: «Πείτε τι υλικά θα χρειαστούμε για να φτιάξουμε το σπίτι» και καταγράφει σε ένα μεγάλο χαρτί τις σκέψεις, τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, συντονίζει διακριτικά την ομάδα χωρίς να παρεμβαίνει άμεσα και κάνοντας διαρκώς αν στοχαστικές ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να εστιάσουν: « Άρα μέχρι στιγμής ποια βήματα είπατε ότι πρέπει να ακολουθήσουμε για να χτίσουμε το σπίτι».

Εποπτεία και καθοδήγηση ενεργειών: η ίδια εποπτεύει και βοηθά τα παιδιά στη διαδικασία. Για παράδειγμα στη διάρκεια της μαγειρικής βοηθάει με τις ποσότητες, με τη χρήση των συσκευών, με το κόψιμο των υλικών.

Ενίσχυση των παιδιών για την οργάνωση των σκέψεων και ενεργειών τους: η εκπαιδευτικός περνάει από κάθε ομάδα και βοηθάει τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους μέσα από ερωτήσεις του τύπου: «Τι έχετε συζητήσει μέχρι στιγμής, πως μπορείτε να γράψετε αυτή τη λέξη».

Οργάνωση αναστοχασμού από την εκπαιδευτικό στο τέλος της κάθε ημέρας μέσα από ερωτήσεις που βοηθάνε τα παιδιά να τακτοποιήσουν τη σκέψη τους και να εστιάσουν στα σημαντικά σημεία της διαδικασίας. Ορισμένες από τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ήταν: «Τι κάναμε σήμερα, τι μάθατε, με ποιο τρόπο το μάθατε, τι σας δυσκόλεψε και τι σας άρεσε περισσότερο».

Δεύτερο σημείο παρατήρησης εκπαιδευτικού: Ε2. «Πως εντάσσει τη διεπιστημονικότητα στο πρόγραμμα»

Στη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε όλους τους χώρους δράσης η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα προς μελέτη θέματα μέσα από την οπτική και τον συνδυασμό ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, τα μαθηματικά (τα παιδιά μετράνε, συγκρίνουν, αναζητούν συμμετρίες και μοτίβα), τον γλωσσικό γραμματισμό (λογοτεχνία, καταγράφουν διαρκώς στο προσωπικό τους ημερολόγιο, κατασκευάζουν τις ταμπέλες που δημιουργούν τα παιδιά για το λαχανόκηπο, αφίσες που φτιάχνουν καθώς και μέσα από την καταγραφή των καθημερινών εργασιών και αρμοδιοτήτων που έχουν), τις φυσικές επιστήμες (ο Κύκλος του σπόρου, κύκλος νερού, λίπασμα και κομπόστ, καιρικές συνθήκες, κύκλος εποχών και λαχανικά), το θέατρο (θεατρικό δρώμενο για το δάσος), διαπολιτισμική εκπαίδευση (την ευαισθητοποίηση των παιδιών με άλλες γλώσσες, την επαφή με τις παραδόσεις άλλων λαών, το γραμματισμό τους) και τη γεωγραφία καθώς τα παιδιά καλούνται να μελετήσουν και να διαβάσουν χάρτες.

Τρίτο σημείο παρατήρησης της εκπαιδευτικού:

Ε3. «Ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν;»

Μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός ακολουθεί κοινό μοτίβο κινητοποίησης και ενθάρρυνσης των παιδιών και στους 3 άξονες, ωστόσο η συμπεριφορά της σε ορισμένες περιστάσεις διαφοροποιείται βάση των αρμοδιοτήτων που υπάρχουν.

Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι μια μέθοδος που χρησιμοποιεί είναι οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για παράδειγμα στο δάσος κατά την πραγματοποίηση ενός συμβουλίου έθεσε ένα παιδί που του αρέσει να γράφει ως γραμματέα και ένα άλλο παιδί που του αρέσει να ζωγραφίζει ως υπεύθυνο να σχεδιάσει. Αντίστοιχα, και στις γιορτές πολυγλωσσίας κάποιοι από τους ρόλους ανατέθηκαν βάση των ενδιαφερόντων των παιδιών.

Παρατηρήθηκε επίσης, ότι στη διάρκεια των συμβουλίων στο δάσος η εκπαιδευτικός όταν έθετε κάποια ερώτηση προκειμένου να απαντήσουν όλα τα παιδιά χρησιμοποιούσε ψηφοφορίες όπου έπειτα το κάθε παιδί καλούνταν να επιχειρηματολογήσει για την άποψη του. Με αυτό τον τρόπο φάνηκε ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και δεν παρακολουθούσαν σαν παθητικοί συμμετέχοντες.

Στον λαχανόκηπο, η εκπαιδευτικός διαπιστώθηκε ότι όταν ένα παιδί ήταν παθητικό και δεν έπαιρνε πρωτοβουλίες, προσπάθησε η ίδια να το κινητοποιήσει ζητώντας τη βοήθειά του. Συγκεκριμένα του είπε: «Λ. χρειάζομαι τη βοήθειά σου στο σκάψιμο, μπορείς να έρθεις

να με βοηθήσεις σε παρακαλώ;». Επιπλέον, εάν το παιδί δεν πάρει πρωτοβουλίες και παραμένει εξωτερικός συμμετέχων η ίδια του αναθέτει ένα ρόλο.

Κάτι εξίσου σημαντικό που παρατηρήθηκε στο δάσος ήταν όταν ένα παιδί επέμενε ότι ήθελε να κατασκευάσει ένα καράβι, το οποίο δεν σχετίζονταν με την παρούσα κατασκευή τους. Η εκπαιδευτικός των ώθησε να αναλάβει πρωτοβουλία, να κατασκευάσει αυτό που ήθελε και έπειτα ο ίδιος να εξετάσει αν η ιδέα του ήταν αποτελεσματική. Σε αντίστοιχες περιπτώσεις που το παιδί δεν δρα τόσο ενεργητικά, η ίδια θα του προτείνει εάν το παιδί θέλει να αλλάξει ομάδα και να βοηθήσει κάποια άλλη. Σε κάθε περίπτωση είτε χρησιμοποιεί τις κλίσεις των παιδιών, είτε χρησιμοποιεί μεθόδους όπως οι δημόσιες ψηφοφορίες όπου όλα τα παιδιά ωθούνται να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους, είτε η ίδια τα ωθεί και τους αναθέτει ρόλους.

Τέταρτο σημείο παρατήρησης της εκπαιδευτικού: Ε4. «Οργάνωση των παιδιών σε ομάδες. Πώς διαμορφώνονται;»

Μέσα από την παρατήρηση φάνηκε ότι η εκπαιδευτικός και στους 3 άξονες προβαίνει σε δημιουργία ομάδων και δημιουργεί συνθήκες ώστε τα παιδιά να δουλέψουν συνεργατικά. Στον άξονα του δάσους όπου τα παιδιά πραγματοποιούν έρευνες, κατασκευάζουν, μελετούν και ερευνούν η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει ομάδες οι οποίες είναι σταθερές και μεικτών ικανοτήτων και τα παιδιά γνωρίζουν τα μέλη με τα οποία θα συνεργαστούν από πριν. Για παράδειγμα όταν τα παιδιά καλέστηκαν να μελετήσουν βιβλία σε ομάδες προκειμένου να απαντήσουν στο ερώτημα «Τι μας προσφέρει το δάσος», τα παιδιά μόνα τους αυτοοργανώθηκαν και συγκεντρώθηκαν ανά ομάδες βάση των προυπάρχουσων σταθερών ομάδων.

Αντίθετα, στον λαχανόκηπο και στις γιορτές πολυγλωσσίας η εκπαιδευτικός ζητάει από τα ίδια τα παιδιά να αυτοοργανωθούν σε μικρότερες ομάδες όπου τα ίδια θα ορίσουν τα μέλη της. Στην αρχή της ημέρας όλοι μαζί σαν ομάδα αποφασίζουν τις δουλειές που πρέπει να ολοκληρωθούν, για παράδειγμα πότισμα, τάισμα, μάζεμα λαχανικών, τις καταγράφουν σε ένα χαρτί, και έπειτα τα παιδιά αποφασίζουν σε ποια ομάδα θα ενταχτούν.

Στον άξονα των γιορτών πολυγλωσσίας, η εκπαιδευτικός ωθεί τα παιδιά να αυτοοργανωθούν ωστόσο εμπλέκεται και η ίδια στον διαμερισμό των ομάδων προκειμένου να είναι μεικτών ικανοτήτων. Επιπλέον, πολλές φορές η διαμόρφωση των ομάδων γίνεται με ψηφοφορία. Η εκπαιδευτικός ρωτάει για παράδειγμα: «Ποιος θέλει να παρουσιάσει σήμερα», και τα παιδιά ανάλογα απαντάνε διαμορφώνοντας έτσι τις ομάδες.

Πέμπτο σημείο παρατήρησης της εκπαιδευτικού: Ε5. «Ποιες μεθόδους εφαρμόζει;»

Η εκπαιδευτικός παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιεί μια ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

Η συζήτηση αποτελεί τη μέθοδο που εφαρμόζεται και στους τρεις εκπαιδευτικούς άξονες. Πραγματοποιείται είτε στα πλαίσια των συμβουλίων, είτε σε μικρότερες ομάδες. Μέσα από τα συμβούλια ενισχύεται η ελεύθερη έκφραση των ιδεών, των απόψεων καθώς και των στάσεων των μαθητών/τριών, μέσα από την ανάπτυξη ατομικής και συλλογικής επιχειρηματολογίας. Πραγματοποιούνται συμβούλια σε καθημερινή βάση και σχετίζονται είτε με προβληματισμούς των παιδιών για καθημερινά ζητήματα, είτε με απορίες σχετικά με την έρευνα τους, είτε με σκέψεις και απόψεις που θέλουν να εκφράσουν τα ίδια.

Μια δεύτερη μέθοδος είναι ο καταγισμός ιδεών. Η εκπαιδευτικός διαρκώς θέτει ένα ζήτημα με το οποίο ασχολούνται και ερευνούν και ωθεί τα παιδιά μέσα από τη συγκεκριμένη μέθοδο να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους. Ορισμένα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκε καταγισμός ιδεών είναι *«Τι υλικά θα χρειαστούμε για το σπίτι στο δάσος, τι θα έχει μέσα το σπίτι»*, *«Γιατί είναι σημαντικό το δάσος;»* *« Γιατί χρειαζόμαστε ένα σπίτι στο δάσος, τι μας προσφέρει το δάσος;»*.

Χρησιμοποιείται, επίσης, και η χαρτογράφηση εννοιών για την οργάνωση της σκέψης των παιδιών. Σχετικά παραδείγματα εννοιολογικών χαρτών δημιουργήθηκαν για την τροφική αλυσίδα, για το κύκλο του νερού και για το οικοσύστημα.

Επιπλέον, εφαρμόζεται η μέθοδος των περιβαλλοντικών μονοπατιών, καθώς η εκπαιδευτικός έχει δομήσει τη μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο όπου διαρκώς τα παιδιά καλούνται να μελετήσουν περιβαλλοντικά ζητήματα στο δάσος μετακινούμενα στο πεδίο και μελετώντας χαρακτηριστικά που τους προσφέρει το φυσικό περιβάλλον, καθώς επίσης αναζητούν μέσα από τη μελέτη του φυσικού πεδίου του δάσους προβλήματα και ζητήματα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα παραδείγματα αποτελούν η μελέτη ζητημάτων όπως: *«Τι μας προσφέρει το δάσος, από τι κινδυνεύει το δάσος, τι σχέση έχει ο άνθρωπος με το δάσος»*.

Επιπλέον, σε κάθε άξονα χρησιμοποιούνται παιχνίδια ρόλων, κουκλοθέατρο, αφηγήσεις παραμυθιών, θέατρο καθώς και παιχνίδια στον εξωτερικό χώρο.

Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το πρόγραμμα σπουδών του «Σχολείου της φύσης» το Πρόγραμμα εναρμόνισης (Harmony project) όπως ονομάζεται, ενσωματώνει τους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ στην εκπαιδευτική πράξη. Η έρευνα εστιάστηκε στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα μέλη μιας τάξης του σχολείου συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτικός της τάξης οργανώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση εξετάζοντας εάν αυτοί σχετίζονται με το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις αρχές της ΠΕ/ΕΠΑ.

Από την ανάλυση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, φαίνεται ότι οι βασικές αρχές του Πρόγραμμα εναρμόνισης (Harmony project), ενσωματώνουν ποικίλες διαστάσεις της ΠΕ/ΕΠΑ, τόσο σε ότι αφορά το παιδαγωγικό πλαίσιο, τις δεξιότητες που καλλιεργεί και τις αξίες που προάγει.

Πιο συγκεκριμένα, θέτοντας ως σημεία παρατήρησης τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την εμπλοκή της εκπαιδευτικού, την εκφορά απόψεων, τη ενεργητική συμμετοχή των παιδιών καθώς και τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται, φαίνεται ότι το πρόγραμμα του ΣΦ βασίζεται σε ορισμένες αξίες που διέπουν το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα του ΣΦ, χαρακτηρίζεται από αρχές, όπως η ενεργητική συμμετοχή, η ομαδικότητα, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση, η συλλογική λήψη αποφάσεων καθώς και χρήση ποικίλων παιδαγωγικών μεθόδων που σχετίζονται με την ΠΕ/ΕΠΑ (Δημητρίου 2009·Φλογαίτη, 2011).

Μελετώντας τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στους 3 άξονες του ΣΦ, το δάσος, τον λαχανόκηπο-ζώα και τις γιορτές πολυγλωσσίας είναι εμφανές ότι καλλιεργείται η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά και στους 3 εκπαιδευτικούς άξονες έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις οι οποίες προκειμένου να επιλυθούν απαιτούν τη συνεργασία καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Τα παιδιά συνεργάζονται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, προτείνουν και αναζητούν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Συμμετέχουν στα κοινά και συνεργάζονται, με εξωστρέφεια μεταφέρουν γνώσεις και πρωτοβουλίες στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου και στις οικογένειες τους ενεργώντας κατά κάποιο συλλογικά προκειμένου να πραγματευτούν καθημερινά περιβαλλοντικά ζητήματα. Η προσέγγιση αυτή, αποτελεί ένα από τους στόχους της αειφόρου εκπαίδευσης καθώς η συνεργασία των παιδιών σε τοπικό επίπεδο καθιστά μια από τις κατευθυντήριες γραμμές στα πλαίσια της αειφόρου εκπαίδευσης (Δημητρίου, 2009·Φλογαίτη, 2011).

Στο πλαίσιο του προγράμματος του ΣΦ, προωθείται και η καλλιέργεια περιβαλλοντικών αειφόρων αξιών, καθώς η φιλοσοφία του ΣΦ εμπυχώνει τη συνεχή επαφή με το φυσικό περιβάλλον, που αποτελεί ιδανικό πεδίο στην κατεύθυνση αυτή. Οι αξίες όπως ο σεβασμός που έχουν κατακτήσει τα παιδιά φάνηκαν μέσα από τη σχέση που έχουν με το φαγητό, τη μετρημένη και συνειδητή χρήση των πόρων και τις ενέργειες τους στην καθημερινή πρακτική τους και επαφή με τη φύση και τις οντότητες της. Σύμφωνα με τον Knight (2009), οι γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον και η στενή επαφή κι εξοικείωση με αυτό αρκούν για την καλλιέργεια σεβασμού.

Επιπλέον, παρατηρήθηκαν και συζητήθηκαν αξίες που φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν ευαισθητοποιηθεί, όπως η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου, καθώς και η κατανόηση και ο σεβασμός των άλλων λαών, η κατανόηση της σημαντικότητας της κοινωνικής συμμετοχής μέσα από τα καθημερινά συμβούλια και τις συζητήσεις, η κατανόηση για συνεργασία και μοίρασμα της γνώσης μέσα από τη συνεργασία και το μοίρασμα της γνώσης στην κοινότητα.

Το πρόγραμμα του ΣΦ, ενισχύει την καλλιέργεια της συστημικής σκέψης, η οποία αποτελεί βασικό στόχο της ΠΕ/ΕΠΑ. Τα παιδιά προκειμένου να προσεγγίσουν ένα θέμα αναζητούσαν τη σχέση αλληλεξάρτησης που είχαν τα μέρη που το συνιστούσαν.

Πρακτικές επίσης, που φανέρωσαν ότι το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου ανταποκρίνεται στους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ είναι η εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης και η ένταξη της διαθεματικότητας/ διεπιστημονικότητας στη μελέτη των καθημερινών ζητημάτων, Σύμφωνα Στο πρόγραμμα του ΣΦ, ενσωματώνονται επίσης ποικίλες μέθοδοι, όπως το θέατρο, η τέχνη, η συζήτηση, η έρευνα δράσης, η μελέτη περίπτωσης, ο καταγιγισμός ιδεών, η χαρτογράφηση εννοιών, που αποτελούν βασικές παιδαγωγικές μεθόδους της ΠΕ/ΕΠΑ (Δημητρίου, 2009· Φλογαίτη, 2006, 2011).

Οι αρχές αυτές στην καθημερινότητα και στο πρόγραμμα σπουδών του ΣΦ αντιπροσωπεύουν τις αρχές που συναντάμε στη φύση (αρχή κύκλου, αλληλεξάρτησης, προσαρμοστικότητας, ποικιλομορφίας, γεωμετρίας, υγείας, διαφορετικότητας). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά ευνοούνται και είναι πιο δεκτικοί στην καλλιέργεια συστημικής σκέψης, μέσω της οποίας θα καταφέρουν να κάνουν συνδέσεις και να κατανοήσουν τον κόσμο (Dune, 2020).

Συμπερασματικά, οι αρχές της εναρμόνισης του προγράμματος του ΣΦ (Dune, 2020), ενσωματώνουν τους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ. Τα παιδιά μαθητών/τριών συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις και στις διαδικασίες, σχεδιάζουν δράσεις εξασφαλίζοντας με αυτό το τρόπο τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων (Φλογαίτη, 2006). Σύμφωνα με τους (Ζαχαρίου και

συν., 2008) σκοπός δεν είναι μόνο η διαμόρφωση μιας ορισμένης πρότυπης συμπεριφοράς, η οποία θα βοηθά τη διαχείριση των περιβαλλοντικών ζητημάτων αλλά η καλλιέργεια της ικανότητας δράσης.

Εντέλει, η στάση που διαμορφώνουν τα παιδιά απέναντι στο περιβάλλον καθώς και οι ενέργειες τους στα πλαίσια του καθημερινού προγράμματος στο ΣΦ, μέσα από αυθεντικές, βιωματικές και ενεργητικές εμπειρίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικού ήθους, βοηθούν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά, να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθώς και στα δημοκρατικά και κοινωνικά δρώμενα του σχολείου, προωθώντας έτσι τους στόχους της ΠΕ/ΕΠΑ.

Βιβλιογραφία

- Chawla, L. (2015). *Benefits of nature contact for children*. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Choen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Επίκεντρο.
- Dunne, R. (2020). *The Harmony Project*. A teacher's guide.
- Ζαχαρίου, Α., Καίλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). *Αειφόρο σχολείο: Διαπιστώσεις, επιδιώξεις και προοπτικές*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Κλειδάριθμος.
- Kellert, R. S. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human–nature connection*https://www.researchgate.net/publication/40777405_Building_for_Life_Designing_and_Understanding_the_Human–Nature_Connection
- Μουμτζίδου, Α. (2009). Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. *Synergies Sud–Est européen*, 2, 45–58.
- Moore, R.C., & Young, R. (1878). Childhood outdoors toward a social ecology of the landscape. In I. Atlama & J. Wohlwill (Eds), *Children and the environment*. Plenum Press.
- Νομικού, Χ., (2012). Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις στην εμπειρία ενός δημοτικού σχολείου από τη συμμετοχή στο βραβείο αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 1(46). <https://www.peekpemagazine.gr/>
- Παππά, Μ., & Δασκολιά, Μ. (2021). Πρωτογενείς εμπειρίες παιδιών στη φύση και παιδαγωγικές συναντήσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην εποχή του Ανθρωπόκαινου.https://www.researchgate.net/publication/350950503_Protogeneis_

empeiries_paidion_ste_physe_kai_paidagogikes_synanteseis_Periballontikes_Ekraide
uses_sten_epoche_tou_Anthropokainou

- Σχίζα, Κ. (2008). *Συστημική σκέψη και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Χρ Δάρδανος.
- Σχίζα, Κ., & Φλογαίτη, Ε. (2005). Τα «χαρτόνια εργασίας»: Ένα παιδαγωγικό εργαλείο στην υπηρεσία της «Ομοκεντρικής» μάθησης. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/690-699_oral.pdf
- Ταμουτσέλη, Κ., (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πεδίο.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. & Δασκολιά, (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον*. Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Τυπωθήτω– Γιώργος Δαρδανός
- Χαλεπλής, Σ., (2008) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μίας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο*. *Επιστημονικό Βήμα*, 9.

Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τη σχολική αυλή και τη συμβολή της στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών. Η περίπτωση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικό κέντρο

Δημητρίου Αναστασία
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
anadim@nured.auth.gr

Μπεσίκια Σταυρούλα–Θεοδώρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
stavroulabesika@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική αυλή, μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα, στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον και την αειφορία και στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις, στις οποίες η έλλειψη πρασίνου γίνεται αισθητή και η επαφή των παιδιών με τη φύση περιορίζεται, η ύπαρξη σχολικών αυλών, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά, μέσα από δραστηριότητες στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία (ΠΕ/ΕΠΑ) να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον, φυσικό και δομημένο. Οι σχολικές αυλές, με τον κατάλληλο σχεδιασμό μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι μάθησης παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε βιωματικές εμπειρίες και να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα. Ωστόσο, για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί, να είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν τις πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και να γνωρίζουν πως να αξιοποιήσουν τον χώρο, ως μια ευκαιρία μάθησης. Στο παραπάνω πλαίσιο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε έρευνα για τη διερεύνηση της χρησιμοποίησης της σχολικής αυλής από τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της ΠΕ/ΕΠΑ. Η έρευνα εξέτασε τις δυνατότητες που προσφέρονται στις σχολικές αυλές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων στο κεντρικό τομέα αστική περιοχή και τη συχνότητα αξιοποίησης τους, από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης καταγράφεται η άποψη τους για τη συμβολή της σχολικής αυλής στην ΠΕ/ΕΠΑ, την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί που δεν είχαν κάποια επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΠ. Ήταν ποιοτική και έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η εικόνα των αυλών σε αστικό κέντρο μεγαλούπολης, δεν είναι ικανοποιητική, καθώς επικρατεί το τσιμέντο και δεν προσφέρει

ιδιαίτερα ερεθίσματα. Επιπλέον, προκύπτουν διαφορετικές απόψεις για τη χρήση της αυλής από τους εκπαιδευτικούς και τους τρόπους αξιοποίησής της από αυτούς και αναδεικνύονται προβλήματα που αποτρέπουν τη χρήση της σχολικής αυλής.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, σχολική αυλή, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Abstract

The schoolyard can be an important factor in raising children's awareness of the environment and sustainability and cultivating their environmental consciousness. Particularly in large cities, where the lack of greenery is noticeable and children's contact with nature is limited, the existence of schoolyards provides opportunities for children, through activities in the framework of Environmental Education / Education for the Environment and Sustainability (EE/EES), to come into contact with the environment, both natural and built. Schoolyards, with appropriate design, can function as learning spaces, providing opportunities for children to engage in experiential learning and acquire positive attitudes towards the environment and related issues. However, for this to be possible, teachers need to be willing to implement environmental education practices and know how to use the space as a resource for the environment. In the above context, a survey was designed and implemented to investigate the use of the schoolyard by teachers, in the context of EE/EES. The survey examined the possibilities offered in the schoolyards of kindergartens and primary schools in the central sector of Thessaloniki and the frequency of their use by teachers, as well as their opinion on the contribution of the schoolyard to the EE/EES, the education and awareness of children about the environment and related issues. The survey included 11 teachers who did not have any training in EE/EES. It was qualitative and was conducted through semi-structured interviews. The research results show that the image of the courtyards in the centre of Thessaloniki is not satisfactory, as concrete predominates and does not offer much stimulation. Moreover, different views emerge on the use of the yard by teachers and the ways in which it is used by them.

Keywords: *Environmental education/Education for the environment and sustainability, schoolyard, environmental awareness*

Θεωρητικό πλαίσιο

Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία (ΠΕ/ΕΠΑ) είναι η καλλιέργεια ενημερωμένων, υπεύθυνων πολιτών με κριτική σκέψη, με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, με αναπτυγμένη επίγνωση του ρόλου τους στη διαμόρφωση της ποιότητας του περιβάλλοντος ικανών να παρεμβαίνουν σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο και να ανταπεξέρχονται στις περιβαλλοντικές ανάγκες που προκύπτουν (Δημητρίου, 2009· Φλογαίτη, 2011). Για την επίτευξη των παραπάνω είναι σημαντικό το

άτομο, μεταξύ άλλων, να κατανοήσει ότι βρίσκεται σε ένα αλληλεξαρτώμενο σύστημα, που επηρεάζει και μπορεί να αλλάξει άμεσα, το οποίο αποτελείται από τον ίδιο, «την κουλτούρα του και το βιοφυσικό του περιβάλλον» (Παπαδημητρίου, 1998, σ. 43). Επομένως είναι σημαντικό το άτομο, να εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να προσεγγίζει βιωματικά τη γνώση σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Στην κατεύθυνση αυτή, η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο και σημαντικό εργαλείο μάθησης, το οποίο προσφέρει ερεθίσματα και ευκαιρίες για μια βιωματική μάθηση, γνώσεις και εμπειρίες. Μέσα από τη βιωματική εκπαίδευση, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον, φυσικό και ανθρωπογενές, αποκτούν ενσυναίσθηση και είναι δυνατόν να κατανοήσουν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ ανθρώπου – περιβάλλοντος, τη σημασία της συμμετοχής και του ρόλου τους στη βελτίωση τη περιβαλλοντικής ποιότητας και στην προστασία του περιβάλλοντος.

Στο παραπάνω πλαίσιο σχετίστηκε και υλοποιήθηκε έρευνα για τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυλή και τη συμβολή της στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών και την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται και συζητούνται στην παρούσα εργασία. Ειδικότερα διερευνηθήκαν τα εξής :

- Ποια είναι η εικόνα των αυλών των νηπιαγωγείων και των Δημοτικών σχολείων που βρίσκονται σε μεγάλο αστικό κέντρο;
- Είναι κατάλληλα διαμορφωμένα τα νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά στον αστικό χώρο, έτσι ώστε να συνεισφέρουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον και ποιες δυνατότητες προσφέρουν;
- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιούν τον αύλειο χώρο του σχολείου και εμπλέκουν τα παιδιά σε δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη των περιβαλλοντικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και την καλλιέργεια και ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους; Τι είδους περιβαλλοντικές δραστηριότητες αναπτύσσουν;
- Υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης της αυλής, έτσι ώστε να γίνει πιο λειτουργική, όμορφη και να μπορεί να εμπλέκει σε δράσεις τα παιδιά και τους γονείς έτσι ώστε να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα; Αν ναι ποιες αλλαγές απαιτούνται ώστε να αξιοποιηθεί στην ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων;

Η σχολική αυλή και τα χαρακτηριστικά της

Η σχολική αυλή, αποτελεί έναν χώρο, στον οποίο οι μαθητές/τριες περνούν αρκετό χρόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας. Αποτελεί έναν χώρο στον οποίο, δημιουργούνται περιβάλλοντα φύσης, με τα οποία τα παιδιά, έρχονται σε άμεση επαφή. Δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση και μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, οι χώροι αυτοί, οφείλουν να παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα καθώς και πολλές ευκαιρίες για τα παιδιά και να είναι ελκυστικοί προς αυτά. Σύμφωνα με την Ταμουτσέλη (2009), ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον, δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα στον σχολικό χώρο, στο οποίο τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν εχθρικές συμπεριφορές, προς τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και το περιβάλλον, οδηγώντας επιπλέον σε άρνηση και παραμέληση του φυσικού περιβάλλοντος (Ταμουτσέλη, 2009).

Η σχολική αυλή, μπορεί να φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τη φύση και το περιβάλλον, προσφέρει ερεθίσματα για εκπαίδευση για διάφορα διδακτικά αντικείμενα, προωθεί θετικές συμπεριφορές και τη βιωματική μάθηση. Μπορεί να δώσει πολλές δυνατότητες για την υλοποίηση δράσεων με περιβαλλοντικό και αειφορικό περιεχόμενο. Ωστόσο για τη θετική συμβολή της σχολικής αυτής στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ο χώρος, πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένος.

Σύμφωνα με τους Τσακίρης et al. (2009), για να μπορεί μια αυλή να είναι υψηλής ποιότητας όσον αφορά στην εκπαίδευση, διαθέτει τα εξής:

- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και να διαμορφωθεί, ανάλογα με τις ανάγκες των δράσεων και του δημιουργικού παιχνιδιού που υλοποιούνται, χωρίς ωστόσο να αλλοιώνεται ο χώρος
- Να συντελεί στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, διαφόρων αντικειμένων
- Να δίνεται η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση τα μέλη της κοινότητας και να υλοποιούνται επιπλέον, διάφορα προγράμματα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Να υπάρχει συνεργασία, μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας και να εφαρμόζουν δράσεις που ανταπεξέρχονται στις ανάγκες της κοινότητας, μέσω της συμμετοχής όλων και της δημιουργίας μιας μεγάλης ομάδας
- Ο σχεδιασμός της αυλής, να δίνει τη δυνατότητα να υλοποιούνται ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις και να είναι προσαρμοσμένος στις ιδιαιτερότητες των παιδιών, στις ανάγκες τους, στις προτιμήσεις τους. Οι αποφάσεις για τον σχεδιασμό της αυλής, παίρνονται μέσα από τη συνεργασία των δασκάλων, της κοινότητας, των παιδιών, των φορέων και των οργανώσεων

- Ο χώρος της αυλής, συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και δίνει τη δυνατότητα προγραμματισμένων εκπαιδευτικών δράσεων μέσα σε αυτόν. Η αυλή αποτελεί έναν χώρο μάθησης, έξω από τους τοίχους της τάξης και ενσωματώνει νέες πρακτικές για τη μαθησιακή διαδικασία. Η μαθησιακή διαδικασία και οι δράσεις μπορούν να ξεκινήσουν μέσα από την τάξη και να συνεχιστούν στον χώρο της αυλής
- Δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα για την ΠΕ/ΕΠΑ και παροτρύνει τους/τις μαθητές/τριες, να αποκτούν στάσεις, γνώσεις, εμπειρίες και πρακτικές, θετικές προς το περιβάλλον (Τσακίρης et al., 2009)

Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης

Η σχολική αυλή, μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό και πολύτιμο χώρο μάθησης όπου παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν γνώσεις και να εξερευνήσουν το φυσικό περιβάλλον. Όλα αυτά αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών ως άτομα και ως πολίτες. Τα παιδιά σε αυτόν τον χώρο, μπορούν να νιώσουν ότι ανήκουν σε ένα σύνολο, σε μια ομάδα και σε μια μικρή κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Smith (2007), μια εκπαιδευτική προσέγγιση, που βασίζεται στον χώρο, φέρνει στο επίκεντρο την απόκτηση μαθησιακών εμπειριών μέσω του περιβάλλοντος αλλά και της κοινότητας. Τα παιδιά, υιοθετούν πρακτικές, τις εφαρμόζουν και διαχειρίζονται τον χώρο τους, δημιουργώντας έτσι μια σχέση ευθύνης με αυτόν, έτσι ώστε να έχουν έναν ενεργό ρόλο από μικρή ηλικία ως πολίτες και να κατανοήσουν τον τρόπο τον οποίο μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνία και να την επηρεάσουν. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και αποκτούν σταδιακά νέες δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια για την ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας και την προστασία του περιβάλλοντος (Smith, 2007).

Ο αύλειος χώρος, επιτρέπει στα παιδιά να ερευνήσουν, να πειραματιστούν, να ενεργήσουν, να έρθουν σε επαφή με τη φύση, να δράσουν αυτόνομα, να έρθουν σε επαφή με διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Με άλλα λόγια λειτουργεί ως μια προέκταση της σχολικής τάξης, στην οποία μπορούν να γίνουν δραστηριότητες ενταγμένες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, που βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν, να αποκτήσουν εμπειρίες, είναι συχνές και διαφορετικές και αφορούν πολλά γνωστικά αντικείμενα (Ρέντζου, Σακελλαρίου, 2014). Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία στον εξωτερικό χώρο και εκτός της κλασικής αίθουσας, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, βιωματικού, διερευνητικού και ανακαλυπτικού περιεχομένου, διεγείροντας το ενδιαφέρον τους και την

εμπλοκή τους, μέσω των κατάλληλων ερεθισμάτων που προσφέρει ο χώρος (Γαρίτσης & Ταμουσέλη, 2015).

Τα παιδιά, μπαίνουν σε μια διαδικασία κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και αναπτύσσουν δεξιότητες, μαθαίνουν να μοιράζονται με τους υπόλοιπους, να αναζητούν λύσεις και να επιλύουν προβλήματα, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να συνεργάζονται. Σύμφωνα με τις μελέτες των Lieberman & Hoody (1998), παρατηρήθηκε πως η εκπαίδευση στον εξωτερικό χώρο, σε σχέση με τις αίθουσες, οδηγεί σε μια καλύτερη επίδοση των παιδιών σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, σε λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, παρατηρείται μεγαλύτερη επιθυμία και κίνητρα για μάθηση και εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου στην προσχολική εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά της ηλικίας αυτής, καθώς, μεταξύ άλλων, ενισχύεται η φαντασία και η δημιουργικότητα τους, αποκτούν ποικίλες βιωματικές εμπειρίες μάθησης και γνωρίζουν τις αξίες του περιβάλλοντος τους (Γερμανός, 2011).

Σχολική αυλή και περιβαλλοντική εκπαίδευση

Όπως προκύπτει από τη συζήτηση που προηγήθηκε, ο αύλειος σχολικός χώρος μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την ΠΕ/ΕΠΑ για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Η σχολική αυλή μπορεί να λειτουργήσει ως περιβαλλοντικό πεδίο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε άμεση επαφή με το περιβάλλον και να μάθουν για αυτό μέσα από έναν βιωματικό τρόπο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για το φυσικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν, να αποκτήσουν κίνητρα για την εφαρμογή πρακτικών και συνθηκών περισσότερο φιλικών στο περιβάλλον. Όπως αναφέρουν οι Kollmus & Agyeman (2002), τα παιδιά, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση και ενδιαφέρον για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος, κυρίως από τις προσωπικές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά με τον φυσικό κόσμο. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από τους Lester & Maudsley (2007), που υποστηρίζουν ότι όταν μια αυλή, έχει χώρους πρασίνου και τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη φύση, βελτιώνουν και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, έρχονται σε επαφή με έννοιες της φύσης, ευαισθητοποιούνται για το περιβάλλον, και δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες, να έχουν καλές σχέσεις με το περιβάλλον στο μέλλον.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση: παρουσίαση ερευνών σχετικών με την αξιοποίηση της σχολικής αυλής στην ΠΕ/ΕΠΑ

Σε έρευνα, που έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (83) και μαθητές/τριες (493) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 15 δημοτικών σχολείων της Τζακάρτα στην Ινδονησία, εξετάστηκε η προσβασιμότητα του εξωτερικού σχολικού χώρου και η αξιοποίηση του στην ΠΕ/ΕΠΑ (Atmodiwirjo, 2013). Τα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τον εξωτερικό χώρο για περιβαλλοντικές δράσεις όπως επίσης για άλλα μαθήματα με επικρατέστερο αυτό των φυσικών επιστημών. Οι μισές από τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν αξιοποιούσαν τους φυσικούς πόρους που βρίσκονταν στην αυλή, ενώ οι άλλες μισές αξιοποίησαν απλώς τον χώρο για δράσεις (Atmodiwirjo, 2013).

Ο Stadler–Altmann (2021) στη Γερμανία, εξέτασε την άποψη 8.100 μαθητών/τριών και 368 εκπαιδευτικών, για τον αύλειο χώρο και για τα στοιχεία που προσφέρονται σε αυτόν. Η έρευνα έδειξε πως οι πλειονότητα των παιδιών και των εκπαιδευτικών ήταν ευχαριστημένοι από τις σχολικές αυλές και από τα φυσικά στοιχεία (φυσικό περιβάλλον) που εμπεριέχονται ενώ θεωρούν τη σχολική αυλή, έναν επιπλέον χώρο μάθησης. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο ερευνητής, δεν φαίνεται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες να κατανοούν πλήρως τις πιθανές δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει ο αύλειος χώρος στη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην έρευνα των Norðdahl & Jóhannesson (2014), εξετάστηκε η άποψη εκπαιδευτικών, σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει ο εξωτερικός χώρος στην εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί από την Ισλανδία και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, έγιναν ατομικές συνεντεύξεις και μια ομαδική. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εξωτερικό χώρο, ως ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για μάθηση και για παιχνίδι, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με εξωτερικά ερεθίσματα που δεν μπορούν να βρεθούν στον εσωτερικό χώρο και μαθαίνουν για διάφορα πράγματα βλέποντάς τα και βιώνοντας εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις δυνατότητες που παρέχει ο εξωτερικός χώρος παρά στους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν και θεωρούν πως το περιβάλλον βοηθά σε τομείς, όπως στο παιχνίδι, στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας ερεθίσματα που προσφέρονται μόνο στους εξωτερικούς χώρους, στην υγεία, καθώς και στην ευαισθητοποίηση, δράση και καλλιέργεια ενσυναίσθησης για το περιβάλλον. Τέλος, ένα τελευταίο συμπέρασμα της έρευνας εστιάζει στο ότι οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται ευκαιρίες για την ΠΕ/ΕΠΑ, με τη χρήση του

εξωτερικού χώρου, καθώς θεωρούν πως αυτός, δημιουργεί ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, εμπειρίες και γνώση.

Οι Γαρίτσης και Ταμουτσέλη (2015) διερεύνησαν τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει ο εξωτερικός χώρος σε ένα δημοτικό σχολείο, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως τα παιδιά μπόρεσαν να αποκτήσουν έναν πιο ενεργό ρόλο στον εξωτερικό χώρο από ότι μέσα στην τάξη και μπόρεσαν να αποκτήσουν με έναν βιωματικό τρόπο, νέα γνώση και δεξιότητες και ήταν σε θέση να συνδυάσουν τις γνώσεις τους, με την πράξη.

Οι Vujičić et al. (2021), διερεύνησαν τις στάσεις 275 νηπιαγωγών από νηπιαγωγεία στο Ζάγκρεμπ, σχετικά με τη χρήση, τα εμπόδια και τη σημασία της αυλής στο παιχνίδι και στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως οι νηπιαγωγοί που ακολουθούν σύγχρονες πρακτικές, δείχνουν μια πιο θετική στάση, ως προς τη χρήση των εξωτερικών χώρων και εφαρμόζουν πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν τον εξωτερικό χώρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο παιχνίδι.

Οι Palmberg και Kuru (2000) μελέτησαν εάν και σε ποιο βαθμό η πώς η εκπαίδευση που γίνεται σε έναν εξωτερικό χώρο μέσα από υπαίθριες δραστηριότητες βοηθά στην ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΠΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως τα παιδιά που είχαν εμπειρίες από δραστηριότητες στον υπαίθριο χώρο, είχαν αυξημένη αυτοπεποίθηση και αίσθημα ασφάλειας, με αποτέλεσμα να είναι πιο πρόθυμα να συμμετέχουν στο μέλλον σε υπαίθριες δραστηριότητες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά που είχαν έρθει σε επαφή με τη φύση, είχαν αναπτύξει ενσυναίσθηση για αυτή, παρουσίαζαν να έχουν καλλιεργήσει γνώσεις και αξίες για την προστασία του περιβάλλοντος και γινόταν αντιληπτή μια πιο καλή κοινωνική συμπεριφορά. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα έρευνας των Siswogo, Setyawan, Citrawati, Bendriyanti & Dewi (2020) που μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ στους εξωτερικούς χώρους, καθώς διαπιστώνεται ότι η μάθηση στον εξωτερικό χώρο, με τον κατάλληλο σχεδιασμό, εφαρμογή, διαχείριση και αξιολόγηση μπορεί να έχει πολλά πλεονεκτήματα.

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός και ανάπτυξη της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς αυτή κρίθηκε ότι θα ήταν η πιο κατάλληλη μέθοδος, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων, έτσι ώστε να επιτευχθεί πλήρης και σε βάθος κατανόηση των απαντήσεων (Fylan, 2005). Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης, διαμορφώθηκαν μετά από διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και με τρόπο ώστε να αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της . Απαρτίζεται από 3 θεματικούς άξονες. Ο πρώτος περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, σπουδές, έτη υπηρεσίας) και γενικές πληροφορίες για τα σχολεία στα οποία εργάζονται (αριθμός τμημάτων, δύναμη μαθητών/τριών, λειτουργία, κτήριο). Ο δεύτερος θεματικός άξονας, περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την ΠΕ/ΕΠΑ στη σχολική πράξη, όπως την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΠΑ, την εφαρμογή της στο σχολείο, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών, την εικόνα του περιβάλλοντα χώρου του σχολείου και τα προβλήματά του. Ο τρίτος θεματικός άξονας, εστιάστηκε αφενός στην κατάσταση του φυσικού περιβάλλοντος που εμπεριέχεται στη σχολική αυλή (το πράσινο και στη βλάστηση που υπάρχει στον χώρο) και αφετέρου στη σχέση των εκπαιδευτικών και των παιδιών με τη σχολική αυλή στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ (για τη συχνότητα χρήσης της αυλής από αυτούς, τις δυνατότητες για ΠΕ/ΕΠΑ, τα προβλήματα που εμφανίζονται, δράσεις ΠΕ/ΕΠΑ που γίνονται σε αυτή). Τέλος, ζητήθηκε από τους/τις ερωτώμενους/ες να προτείνουν αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν για τη βελτίωση της σχολικής αυτής ώστε να αξιοποιείται στην ΠΕ/ΕΠΑ.

Πριν τη υλοποίηση των συνεντεύξεων έγινε πιλοτική εφαρμογή σε δύο εκπαιδευτικούς για να αξιολογηθεί εάν και σε ποιο βαθμό οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές . Η πιλοτική εφαρμογή κατέδειξε ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και σαφείς, δεν χρειάστηκε διόρθωση ή επεξήγηση.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου

Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion, και Morrison (2007), η εγκυρότητα μιας έρευνας, αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για να μπορεί να χαρακτηριστεί μια έρευνα αποτελεσματική. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας έρευνας, περιλαμβάνει «*την πιστότητα στην πραγματική ζωή, την ιδιαιτερότητα του πλαισίου και της κατάστασης, την αυθεντικότητα, την πληρότητα, τη λεπτομέρεια, την ειλικρίνεια, το βάθος της ανταπόκρισης*

και τη σημασία προς τους ερωτηθέντες». (Cohen, Manion, και Morrison, 2007, σ. 149). Επομένως, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας εξασφαλίστηκαν μέσα από την πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης, την ηχογράφηση των συνεντεύξεων που έδιναν τη δυνατότητα της καταγραφής όλων των λεπτομερειών και των λεγομένων των συμμετεχόντων, μέσα από την ανωνυμία των συμμετεχόντων, που βοηθούσε τους συμμετέχοντες να είναι ειλικρινείς και μέσα από την ύπαρξη κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων, που βοηθούσαν στη συνέντευξη να μην υπάρχουν παρερμηνείες και να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, καταγράφοντας τις λεπτομέρειες.

Διεξαγωγή της έρευνας

Το δείγμα ήταν σκόπιμο. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) που υπηρετούν σε σχολεία σε αστικό κέντρο και δεν έχουν εξειδίκευση στην ΠΕ/ΕΠΑ, δεν παρακολούθησαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή άλλες σπουδές. Η επικοινωνία μαζί τους έγινε μέσω κοινωνικών δικτύων κατά την οποία ενημερώθηκαν για τη θεματική της έρευνας, ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους και για την ηχογράφηση της συνέντευξης. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της συλλογής και καταγραφής των δεδομένων. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν κατά το διάστημα Φεβρουαρίου–Μαρτίου του 2023 σε μέρα και ώρα μετά από συνεννόηση με κάθε συμμετέχουσα ατομικά.

Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση. Οι απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις καταγράφηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους για τη διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών. Από τη σύγκριση αυτή πρόκυπτε ένας περιορισμένος αριθμός κατηγοριών. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων για κάθε μια από αυτές και παρουσιάστηκαν σε πίνακες ή και γραφήματα.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία: στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 11 εκπαιδευτικοί, όλες γυναίκες, που υπηρετούν σε σχολεία αστικού κέντρου, εκ των οποίων 5 ήταν Νηπιαγωγοί και 6 δασκάλες στην πρώτη τάξη Δημοτικού. Η πλειονότητα των συμμετεχουσών είναι άνω των 50 ετών (9 στις 11), ενώ οι υπόλοιπες (2 στις 11) είναι μεταξύ 41 με 50 ετών. Όλες οι συμμετέχουσες είναι απόφοιτες παιδαγωγικών τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και

δύο εξ αυτών ολοκλήρωσαν μεταπτυχιακές σπουδές σε αντικείμενο εκτός της ΠΕ/ΕΠΑ. Τα έτη υπηρεσίας τους κυμαίνονται από 11 έως και 30 έτη, με την πλειονότητα (8 στις 11) να έχει 21–30 έτη, δύο πάνω από 30 έτη και 1 έχει 11 έτη.

Τα σχολεία όπου υπηρετούν οι συμμετέχουσες, ήταν όλα ολόημερα. Από αυτά τα 5 ήταν μονοθέσια, 4 διθέσια και 2 τριθέσια. Ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν ανά τάξη κυμαίνεται από 15–25, (με μέσο όρο τα 19 άτομα). Εξι τάξεις έχουν από 15–18 μαθητές/τριες, 4 από 19–22 άτομα και μία τάξη έχει 25 άτομα. Τέσσερα από τα σχολεία στα οποία υπηρετούν οι ερωτώμενες βρίσκονται σε αυτόνομο κτήριο ενώ τα υπόλοιπα (7) σε σχολικό συγκρότημα.

Επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΠΑ

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε κάποια επιμόρφωση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (6 στις 11), περιορισμένης ή μεγαλύτερης διάρκειας σε αντίθεση με τις υπόλοιπες 5 που δεν είχαν καμία σχετική επιμόρφωση. Οι περισσότερες από αυτές (6 στις 11) θεωρούν μέτρια την επάρκεια των γνώσεων τους στην ΠΕ/ΕΠΑ και στην εφαρμογή σχετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο, ενώ 4 στις 11 τη θεωρούν υψηλή. Σχεδόν όλες οι ερωτώμενες κρίνουν πάρα πολύ ή πολύ αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΠ, με εξαίρεση 2 από αυτές που τη θεωρούν μέτρια αναγκαία.

Η ΠΕ/ΕΠΑ στο σχολείο: αναγκαιότητα, εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική πράξη

Σε ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα της ΠΕ/ΕΠΑ στο σχολείο, όλες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι απαραίτητη. Σχετικά με το βαθμό αναγκαιότητας εφαρμογής της ΠΕ/ΕΠΑ στο σχολείο, σε ερώτηση τύπου Linkert που τέθηκε, 8 στις 11, δήλωσαν πως είναι πάρα πολύ απαραίτητη (4 στις 11) ή ότι πρέπει να εφαρμόζεται πάντα στο σχολείο (4 στις 11), 2 πως είναι πολύ απαραίτητη και μία ότι είναι αρκετά απαραίτητη.

Όλες οι ερωτώμενες δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πάντα προγράμματα ΠΕ/ΕΠΑ στο σχολείο.. Έξι από αυτές δηλώνουν ότι εφαρμόζουν κάθε χρόνο (3 από τις οποίες στα πλαίσια του εργαστηρίου δεξιοτήτων), 4 στις 11 εφαρμόζουν προγράμματα ΠΕ/ΕΠΑ όποτε δοθεί η ευκαιρία, ενώ 1 κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο.

Όσον αφορά τα θέματα ΠΕ/ΕΠΑ με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ασχοληθεί, ποικίλουν, με επικρατέστερη την ανακύκλωση και το νερό/κύκλος του νερού (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Θεματικές Προγραμμάτων ΠΕ

Απαντήσεις	Απόλυτη συχνότητα
Ανακύκλωση	5
Νερό/ κύκλος νερού	5
Δάσος	4
Έντομα/ ζώα/ δικαιώματα ζώων	2
Φυσικές καταστροφές	2
Ρύπανση γενικά περιβάλλοντος/ ατμόσφαιρας/θαλασσών	2
Φυτά/βότανα	2
Αστικό τοπίο	2

Σημασία της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών και αιτιολόγηση

Σε σχετικό ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τη σημασία της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών, όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν ύψιστης σημασίας, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, 7 εκπαιδευτικοί τη χαρακτήρισαν πάρα πολύ σημαντική, και 4 ως πολύ σημαντική.

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους αναφορικά με τη σημασία της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης προέκυψαν τα εξής:

- 6 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είναι σημαντική η ευαισθητοποίηση των παιδιών ώστε να αποκτούν κατάλληλες δεξιότητες, γνώσεις και εφόδια τα οποία θα χρειαστούν στο μέλλον ώστε να λειτουργήσουν με θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα. «Προσπατώ να τους μεταδώσω πράγματα τα οποία θα μπορούν να κάνουν πράξη από μόνα τους στο μέλλον» (Δ.2), «Τα παιδιά πρέπει να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον, να καταλάβουν πόσο αναγκαίο είναι να το κατανοήσουν, πόσο κακό κάνει η μη καλή χρήση του περιβάλλοντος σε όλο το οικοσύστημα» (Ν.3). «είναι πολύ σημαντικό να ξεκινάει από μικρή ηλικία γιατί στο μέλλον αυτοί θα είναι οι πολίτες που θα βρίσκονται στην κοινωνία» (Δ.8).
- 3 αναφέρθηκαν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον γενικότερα, την καταστροφή του, τις επιπτώσεις της καταστροφής ώστε να μπορούν να αναζητούν λύσεις: «οι επιπτώσεις της καταστροφής του περιβάλλοντος, εμφανίζονται και στη ζωή τους και τη δικιά μας και στην καθημερινότητα. Πρέπει να ευαισθητοποιούνται προς αυτά τα θέματα» (Δ.4). «να μάθουν να συμπεριφέρονται σε σχέση με το περιβάλλον, την καθαριότητα, τον πολιτισμό, την αειφόρο ανάπτυξη, γιατί και αυτά είναι κομμάτι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και του περιβάλλοντος, γιατί δεν αφορά μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και το πολιτιστικό

περιβάλλον» (Ν.7). «Η αναζήτηση λύσεων θα πρέπει να γίνει καθημερινή τους συνήθεια και βίωμα» (Δ.9).

- 2 εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στην κατανόηση της θέσης του ατόμου στο περιβάλλον και τη φύση και τη σχέση με αυτά, «Τα παιδιά πρέπει να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στον χώρο, στην πόλη τους, στο τοπίο τους» (Ν.7), «Το περιβάλλον είμαστε εμείς. Παλιά το μάθημα ήταν μελέτη περιβάλλοντος, εμείς και ο κόσμος, οπότε το περιβάλλον είμαστε εμείς οι ίδιοι και ανήκουμε στο περιβάλλον, αποτελούμε κομμάτι αυτού» (Δ.5).
- Τέλος, από 2 εκπαιδευτικούς τονίστηκε η σημασία της οικογένειας και της σύνδεσής της με τη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών. «Η ευαισθητοποίηση των παιδιών καλλιεργείται μέσα από τη τάξη, μέσα από την οικογένεια, Τα πρώτα πρότυπα των παιδιών είναι αρχικά οι γονείς και μετά είναι οι δάσκαλοι» (Δ.8).

Περιβαλλοντική άνεση στη σχολική αυλή

Όλες οι ερωτώμενες δήλωσαν ότι είναι γενικά απαραίτητη η ύπαρξη πρασίνου στη σχολική αυλή. Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι το πράσινο στην αυλή του σχολείου όπου υπηρετούν είναι ανύπαρκτο (4 στις 11) ή λίγο (6 στις 11). Μόνο σε ένα σχολείο το πράσινο στη σχολική αυλή είναι αρκετό. Αξίζει να αναφερθεί ότι όλες οι ερωτώμενες αναφέρουν ως κυρίαρχο στοιχείο της αυλής του σχολείου τους το τσιμέντο ή τις τσιμεντένιες πλάκες.

Σε ερώτηση σχετικά με τα είδη βλάστησης που υπάρχουν, αναφέρθηκαν κυρίως δέντρα, θάμνοι, λουλούδια και αρωματικά φυτά (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, 9 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν έστω και ένα δέντρο στον χώρο της αυλής. Το δεύτερο επικρατέστερο είδος βλάστησης, φαίνεται πως είναι οι θάμνοι, με 5 εκπαιδευτικούς να δηλώνουν πως έχουν κάποιους μικρούς θάμνους στο σχολείο τους, 2 δηλώνουν ότι υπάρχουν κάποια λουλούδια, και τέλος, 2 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως υπάρχουν κάποια αρωματικά φυτά.

Πίνακας 2. Είδη βλάστησης στη σχολική αυλή

Είδη βλάστησης	Απόλυτη συχνότητα
Δέντρα	9
Θάμνοι	5
Λουλούδια	2
Αρωματικά Φυτά	2

Χρησιμοποίηση σχολικής αυλής

Για τη διερεύνηση της χρησιμοποίησης της σχολικής αυλής στην ΠΕ/ΕΠΑ τέθηκαν 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Linkert, με επιλογές από 1–5 [1=πολύ Ικανοποιητικό (ΠΙ), 2= Αρκετά Ικανοποιητικό (ΑΙ), 3=Ικανοποιητικό (Ι), 4= Λίγο Ικανοποιητικό (ΛΙ), 5=Καθόλου Ικανοποιητικό (ΚΙ)] και σε κάθε περίπτωση ζητήθηκαν αιτιολογήσεις των απαντήσεων τους. Ειδικότερα διατυπώθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

1. Ποια η σχέση σας με τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου;
2. Χρησιμοποιείτε τον αύλειο χώρο στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Αν όχι για ποιο λόγο; Υπάρχουν δυσκολίες; Ποια προβλήματα υπάρχουν;
3. Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η αυλή του σχολείου σας προσφέρει ερεθίσματα και προκλήσεις στα παιδιά για την ευαισθητοποίησή τους στο περιβάλλον; Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να λειτουργήσει; Μπορείτε να μας δώσετε ορισμένα παραδείγματα;
4. Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η αυλή του δικού σας σχολείου προσφέρει δυνατότητες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων; Σε ποια περιβαλλοντικά ζητήματα μπορείτε να αναπτύξετε σχετικές δραστηριότητες;

Στην ερώτηση «*Ποια η σχέση σας με τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου;*» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, απαντούν πως η σχέση τους με την αυλή του σχολείου είναι λίγο (6) έως και καθόλου ικανοποιητική (6). Τέσσερα άτομα τη χαρακτηρίζουν αρκετά ικανοποιητική (2) ή ικανοποιητική (2) ενώ μία τη χαρακτηρίζει ως πολύ ικανοποιητική.

Στην ερώτηση «*Χρησιμοποιείτε τον αύλειο χώρος στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Αν όχι για ποιο λόγο; Υπάρχουν δυσκολίες; Ποια προβλήματα υπάρχουν;*» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (5 στους 11) απάντησε ότι χρησιμοποιεί τη σχολική αυλή για την υλοποίηση δραστηριοτήτων ΠΕ/ΕΠΑ σε ικανοποιητικό βαθμό, 2 τη χρησιμοποιούν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό και 2 σε λιγότερο ικανοποιητικό βαθμό. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν χρησιμοποιούν σε καθόλου ικανοποιητικό βαθμό την αυλή για δραστηριότητες. Σχετικά με το ρόλο της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών, η πλειονότητα (6 στις 11) θεωρούν πως θα μπορούσε να έχει πολύ ικανοποιητικό ρόλο, 4 δήλωσαν πως θα μπορούσε να έχει ικανοποιητικό (2) έως αρκετά ικανοποιητικό ρόλο (2) και τέλος, ένας δήλωσε πως η αυλή θα μπορούσε να έχει μικρό ρόλο (Πίνακας 3).

Όσον αφορά τις δυσκολίες και τα προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση της αυλής, από την ανάλυση των απαντήσεων τους προέκυψαν 3 κατηγορίες και αφορούν την ακαταλληλότητα της αυλής/έλλειψη υποδομών, τη συστέγαση

σχολείων διαφορετικών βαθμίδων και την έλλειψη πρασίνου και υποδομής για προστασία από καιρικές συνθήκες πρασίνου (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατηγορίες προβλημάτων που δυσκολεύουν τη χρησιμοποίηση της σχολικής αυλής για την υλοποίηση δραστηριοτήτων. Απόλυτη συχνότητα (f)

Κατηγορία απαντήσεων	(f)	Ενδεικτικές απαντήσεις
Ακαταλληλότητα της αυλής/έλλειψη υποδομών	6	«Η αυλή είναι από τσιμέντο, για αυτό οι δράσεις που μπορούμε να κάνουμε είναι πάντα περιορισμένες, το χρησιμοποιούμε όπως μπορούμε κάθε μέρα...» (N.10) «στερείται υποδομών που θα μπορούσαν να δώσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων...» (Δ.9). «Δεν δίνονται πολλές δυνατότητες για να κάνουμε διαφορετικές δράσεις, κυρίως στο παιχνίδι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον αύλειο χώρο» (Δ.8).
Συστέγαση σχολείων	4	«Ο αύλειος χώρος είναι κοινός για όλες τις βαθμίδες (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Αυτό σημαίνει ότι είμαστε οι τελευταίοι που τον χρησιμοποιούμε και είναι εντελώς ακατάλληλος για παιδιά νηπιαγωγείου, δεν υπάρχει ξεχωριστός χώρος» (N.11)
Έλλειψη υποδομής προστασίας από καιρικές συνθήκες	2	«...πολλές φορές ειδικά το καλοκαίρι έχει τόσο ήλιο που τα παιδιά δεν αντέχουν να κάθονται για πολύ έξω επειδή δεν υπάρχουν δέντρα» (N.6)

Στο ερώτημα «Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η αυλή του σχολείου σας προσφέρει ερεθίσματα και προκλήσεις στα παιδιά για την ευαισθητοποίησή τους στο περιβάλλον; Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να λειτουργήσει; Μπορείτε να μας δώσετε ορισμένα παραδείγματα;», 3 δήλωσαν πως τα ερεθίσματα που δίνονται από την αυλή των σχολείων τους δεν είναι σε καθόλου ικανοποιητικό βαθμό, 3 δήλωσαν πως δίνονται σε λίγο ικανοποιητικό βαθμό και τέλος άλλες 3 δήλωσαν πως δίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό και 2 δήλωσαν πως οι αυλές τους προσφέρουν ερεθίσματα σε έναν αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.

Επεξηγώντας τις απαντήσεις τους, 5 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα ερεθίσματα που δίνονται, προέρχονται συνήθως από το πράσινο που ενδεχόμενα υπάρχει δέντρα, θάμνους, φύτευση λουλουδιών και παρατήρηση δέντρων. «Έχουμε αξιοποιήσει κάποια παρτέρια εξωτερικά και ένα μέρος της αυλής και έχουμε φυτέψει λουλούδια και μυρωδικά και τώρα θα κάνουμε την περιφραγή. Τα παιδιά βλέπουν αυτά τα μέρη και ασχολούνται μαζί τους όπως με το πότισμα, αποφεύγουν να πατάνε πάνω στα λουλούδια και φαίνεται πως επειδή υπάρχουν στο χώρο αυτά τους ενδιαφέρουν να διατηρηθούν κιόλας» (Δ.2). «είχαμε ένα πολύ παλιό δέντρο που είχαν βγει οι ρίζες του πάνω, ήρθε μια ομάδα να το δει με δασολόγους,

γεωπόνους, οπότε μπήκαμε στη διαδικασία να εξηγήσουμε και στα παιδιά κάποια πράγματα, τα οποία όλα αυτά αποτελούν αφορμές για μάθηση και ευαισθητοποίηση και επίσης για παράδειγμα έχουμε κάποια ψηλά κυπαρίσσια στα οποία πηγαίνουν πουλιά και αφήνουν τα αυγά τους» (N.7).

Έχοντας μια άλλη οπτική, 7 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν δίνονται σχεδόν καθόλου ερεθίσματα στις αυλές τους. Για αυτό ευθύνονται το τσιμέντο, η επικινδυνότητα της αυλής, η έλλειψη πρασίνου και η έλλειψη χώρου. «Θα δινόντουσαν ερεθίσματα αν υπήρχε χώρος να φυτέψουμε, αλλά το έχουν κάνει ήδη άλλες τάξεις» (N.11), «Η συγκεκριμένη αυλή δεν προσφέρει καθόλου ερεθίσματα για την ευαισθητοποίηση των παιδιών, είναι γεμάτη με τσιμέντο, δεν μπορούν να γίνουν αλλαγές και μόνο συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορούμε να κάνουμε επειδή είναι επικίνδυνη» (N.3), «...τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν πολύ παραπάνω πράγματα αν υπήρχαν διαφορετικά είδη φυτών και ποικιλία λουλουδιών και να παρατηρούσαν τη ζωή κάθε φυτού» (Δ.5).

Επιπλέον, 3 εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η αυλή θα μπορούσε να πρόσφερε ερεθίσματα, αν ήταν διαφορετικά διαμορφωμένη. Η (Δ.9) αναφέρει «Θα έπρεπε να αναδιαμορφωθεί η αυλή και να σχεδιαστεί ξανά με αρκετούς χώρους πράσινου για να δινόντουσαν και τα κατάλληλα ερεθίσματα. Περισσότερες ευκαιρίες δίνονται σε εκδρομές και προγραμματισμένα προγράμματα για το περιβάλλον έξω από τον χώρο του σχολείου». Δύο εκπαιδευτικοί, αναφέρουν πως η αυλή τους δίνει δυνατότητες να παρατηρούν τη φύση και κάποια μικρά ζώακια και πουλιά, ενώ άλλοι δύο δήλωσαν πως οι κάδοι ανακύκλωσης αποτελούν ερέθισμα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. «υπάρχουν και κάδοι που τους δίνουν ερεθίσματα να ασχοληθούν με την ανακύκλωση και μαθαίνουν που να πετάνε τα κανονικά σκουπίδια και που τα ανακυκλώσιμα υλικά» (Δ.1), «Έχουμε δει κατά καιρούς να πέφτουν αυγά πουλιών, να έχουν τραυματιστεί πουλάκια, έχουμε καλέσει τους απαραίτητους φορείς για να τα περιθάλψουν, οπότε ότι μας παρουσιάζεται στην αυλή, θα το θέσουμε ως ερέθισμα για την ευαισθητοποίηση των παιδιών» (N.7).

Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η αυλή του δικού σας σχολείου προσφέρει δυνατότητες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων; Σε ποια περιβαλλοντικά ζητήματα μπορείτε να αναπτύξετε σχετικές δραστηριότητες;

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 4 στις 11, δήλωσαν πως η αυλή του σχολείου τους προσφέρει σε ικανοποιητικό βαθμό, δυνατότητες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν δίνονται σχεδόν καθόλου

δυνατότητες, 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δίνονται δυνατότητες σε λίγο ικανοποιητικό και σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό (2).

Επεξηγώντας τις απαντήσεις τους στους σχετικά με την αδυναμία να αναπτυχθούν δράσεις για περιβαλλοντικά ζητήματα στην αυλή του σχολείου τους αναφέρθηκαν είτε στην ίδια τη μορφή της αυλής και στην έλλειψη χρόνου για παραμονή στην αυλή καθώς αρκετές φορές είναι ελάχιστος, λόγω των άλλων τάξεων, «Είναι πολύ δύσκολο να γίνουν δραστηριότητες, έτσι όπως είναι οργανωμένο το σχολείο. Δεν μας επιτρέπει να κάνουμε πράγματα και δράσεις. Αν για παράδειγμα φυτέψουμε λουλούδια και φτιάξουμε έναν κήπο, πολύ πιθανό να καταστραφούν μετά από λίγο. Είχαμε κάνει έναν μικρό κήπο και είχαμε βάλει ταμπέλες, είχαμε φέρει χώμα και μετά από λίγες μέρες ήταν κατεστραμμένος. Όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες, τον χρησιμοποιούμε για τη μελέτη περιβάλλοντος» (Δ.8),

Όσον αφορά στις δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν για διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα, από την ανάλυση των απαντήσεων τους προέκυψαν 4 διαφορετικές κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνονται στον Πίνακα 5, όπου παρουσιάζονται οι συχνότητες και αυθεντικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Πίνακας 5. Περιβαλλοντικά ζητήματα και δυνατότητες ανάπτυξης σχετικών δραστηριοτήτων στη σχολική αυλή. Απόλυτη συχνότητα (f) και ενδεικτικές απαντήσεις

Περιβαλλοντικά ζητήματα	(f)	Ενδεικτικές απαντήσεις
Προστασία της φύσης, το δάσος και η βλάστηση	5	«...πιστεύω πως μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες σχετικά με την προστασία του πρασίνου και τη διατήρησή του» (Δ.2), «Έχουμε κάνει για την αναγνώριση φυτών, φύλλων, δέντρων, μιλήσαμε για το χώμα, κάναμε μια δράση για να οργανώσουμε να φυτέψουμε στον χώρο» (Ν.10).
Ρύπανση του αέρα και ηχορύπανση	4	«αυλή του σχολείου βρίσκεται ανάμεσα σε δρόμους με πολλή κίνηση, θα μπορούσαμε να αναπτύξουμε δραστηριότητες για ρύπανση του αέρα, και την ύπαρξη θορύβου» (Δ.9), «Με τη ρύπανση γενικότερα μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες καθώς και με τα σκουπίδια που ρυπαίνουν τους χώρους» (Δ.1),
Διαχείριση απορριμμάτων και την ανακύκλωση	4	«...μπορούν να γίνουν δράσεις για ανακύκλωση με κάδους εξατομικευμένους για το κάθε υλικό» (Δ.5), «Σε αυτό που μας προσφέρεται η δυνατότητα είναι να κάνουμε έναν κομποστοποιητή, για να μιλήσουμε λίγο και για την ανακύκλωση, πώς κάτι που πετάμε μπορεί να γίνει θησαυρός και για το έδαφος και να αναπτύξουμε έτσι ένα κομμάτι οικολογικής συνείδησης και εκεί» (Ν.7).
Νερό και η διαχείρισή του	1	«Μπορούμε οπωσδήποτε να αναπτύξουμε δραστηριότητες για το νερό γιατί η περιοχή υποφέρει και με το νερό γιατί τα παιδιά δεν μπορούν να πιουν νερό από τις βρύσες του σχολείου» (Δ.5)

Χρησιμοποίηση της σχολικής αυλής για την υλοποίηση εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων: συχνότητα και είδος δραστηριοτήτων

Σε ερώτηση σχετικά με τη σημασία της χρήσης της σχολικής αυλής για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ, όλες οι ερωτώμενες απαντούν θετικά και δηλώνουν ότι έχει πολύ μεγάλη (8 στις 11) ή αρκετά μεγάλη (3) σημασία. 4 απάντησαν ότι το κάνουν πολύ συχνά, 5 ότι το κάνουν σπάνια και 2 από αυτές απάντησαν ότι σχεδόν ποτέ δεν τη χρησιμοποιούν. Εξηγώντας τους λόγους που δεν τη χρησιμοποιούν αναφέρονται στην έλλειψη χρόνου λόγω κοινής χρήσης με άλλα σχολεία με τα οποία συστεγάζονται «Γενικότερα δεν έχουμε χρόνο να κάνουμε πολλές περιβαλλοντικές δραστηριότητες στην αυλή, γενικότερα δεν μας δίνεται ο χρόνος λόγω του δημοτικού που βγαίνει και αυτό στην αυλή. Όταν ωστόσο μπορούμε, κάνουμε πράγματα» (Ν.10) και στην ακαταλληλότητα της σχολικής αυλής «Αν δινόντουσαν οι δυνατότητες από την αυλή, για να κάνουμε δράσεις, θα κάναμε και ο χώρος θα ήταν πολύ ωραία διαμορφωμένος, αλλά σε αυλές του κέντρου, δεν δίνονται δυστυχώς καθόλου ευκαιρίες» (Δ.8)

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που υλοποιούν περιβαλλοντικές δραστηριότητες στη σχολική αυλή προέκυψαν ότι αυτές αφορούν 4 διαφορετικά περιβαλλοντικά θέματα, την ανάπτυξη και φροντίδα του πρασίνου, την παρατήρηση της φύσης και του αστικού τοπίου, τη διαχείριση του νερού και τη διαχείριση απορριμμάτων/ ανακύκλωση (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Περιβαλλοντικές δραστηριότητες στη σχολική αυλή. Απόλυτη συχνότητα (f) και ενδεικτικές απαντήσεις

Περιβαλλοντικά θέματα	(f)	Ενδεικτικές απαντήσεις
Ανάπτυξη και φροντίδα του πρασίνου.	5	«Φυτεύουμε σποράκια την περίοδο της άνοιξης, και εκείνη την περίοδο μπορεί να σκάψουμε, να φυτέψουμε..» (Ν.7), «Κυρίως υλοποιούμε στα πλαίσια της μελέτης περιβάλλοντος, σχετικά με την καλλιέργεια φυτών» (Δ.2), «Όταν δίνονται ευκαιρίες μόνο μπορούμε να κάνουμε δράσεις. Έχουμε κάνει για το δάσος στην αυλή με τα δέντρα» (Ν.3).
Παρατήρηση της φύσης και του αστικού χώρου	5	«κατεβαίνουμε να δούμε τι αυτοκίνητα περνάνε. να παρατηρήσουμε τα φυτά και τα δέντρα που υπάρχουν» (Δ.4), «για παρατήρηση δέντρων και πουλιών, βγαίνουμε να δούμε πως αλλάζει η βλάστηση» (Δ.5), «... Έχουμε κάνει για την αναγνώριση φυτών, φύλλων, δέντρων, μιλήσαμε για το χώμα...» (Ν.10).
Διαχείριση του νερού	2	«...παίζουμε με το νερό» (Ν.7)
Διαχείριση απορριμμάτων/ Ανακύκλωση	1	«...ασχολούμαστε με τους κάδους της ανακύκλωσης, και μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν τα σκουπίδια και τα ανακυκλώσιμα υλικά» (Δ.1).

Προβλήματα στη σχολική αυλή και προτάσεις για τη βελτίωσή της για την αξιοποίηση της στην ΠΕ/ΕΠΑ

Στην ερώτηση «Εάν υπάρχει κάτι στον αύλειο χώρο που θεωρείτε προβληματικό ή δυσλειτουργικό; Αν ναι, ποιο είναι αυτό και γιατί;» δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις, από τις οποίες προέκυψαν διάφοροι παράγοντες που καθιστούν τις αυλές των σχολείων προβληματικές. Από την ανάλυση των απαντήσεων τους προέκυψαν 4 κατηγορίες προβλημάτων που αφορούν, την κάλυψη της σχολικής (τσιμέντο, ασφαλτος), απουσία πρασίνου, γειτνίαση με αυτοκινητόδρομο και επικινδυνότητα της εξαιτίας εξοπλισμού και υποδομών (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Προβλήματα στη σχολική αυλή. Απόλυτη συχνότητα (f) και ενδεικτικές απαντήσεις

Περιβαλλοντικά θέματα	(f)	Ενδεικτικές απαντήσεις
την κάλυψη της σχολικής (τσιμέντο, ασφαλτος)/ατυχήματα	9	«Με το τσιμέντο, πολλές φορές υπάρχουν κίνδυνοι τραυματισμού, αλλά αν δεν υπάρχει και τσιμέντο και υπάρχει χώμα για παράδειγμα, υπάρχει κίνδυνος να βρέξει και τα παιδιά μετά θα λερωθούν» (Δ.8) «Θεωρώ πως το τσιμέντο που έχουμε δημιουργεί κάποια προβλήματα ακόμα και ατυχήματα» (Δ.2) «Η ασφαλτος που υπάρχει στην αυλή, κάνει την αυλή πολύ επικίνδυνη και υπάρχουν τραυματισμοί ακόμα και στα παιχνίδια» (Ν.6). «Όλη η αυλή είναι δυσλειτουργική, είναι γεμάτη με τσιμέντο, δεν υπάρχει κάποιος τάπητας προστατευτικός, δεν είναι κατάλληλη για νηπιαγωγείο» (Ν.3)
απουσία πρασίνου	4	«δεν υπάρχει πράσινο, δεν υπάρχει σκίαση» (Ν.3) «Ο χώρος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ούτε να γίνει κάποια παρέμβαση. Επίσης δεν υπάρχουν δέντρα για σκίαση» (Ν.6).
γειτνίαση με αυτοκινητόδρομο	2	«Επίσης, δίπλα από το σχολείο, υπάρχει αυτοκινητόδρομος που είναι και επικίνδυνο για τα παιδιά και υπάρχει μεγάλη ρύπανση, ακούγονται συνέχεια αυτοκίνητα» (Δ.8).
επικινδυνότητα εξαιτίας εξοπλισμού και υποδομών	2	«Οι μεγάλες μπασκέτες που υπάρχουν γύρω γύρω, το φιλέ του βόλει θεωρώ πως είναι επικίνδυνο και θέλει επίβλεψη, τα σίδερα που υπάρχουν που είναι παλιά» (Ν.7)

Προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής αυλής για την αξιοποίησή της στην ΠΕ/ΕΠΑ

Όσον αφορά στις αλλαγές που θα προτείναν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να είναι αξιοποιήσιμη η σχολική αυλή στην ΠΕ/ΕΠΑ και την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων, σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί, (10 στις 11), ανέφεραν πως θα πρότειναν να υπήρχαν παραπάνω δέντρα, ποικιλία λουλουδιών, γρασίδι, χώμα και χώρος για φύτευση, κήπος και χώροι πρασίνου, έτσι ώστε να υπάρχουν ερεθίσματα για παρατήρηση και δράσεις.

- «Θα πρότεινα να υπήρχε περισσότερο χώμα στην αυλή και γενικότερα περισσότερα λουλούδια, θα μπορούσε να υπάρχει ένας κήπος στην αυλή» (Δ.1)
- «Πιστεύω πως θα έπρεπε να υπάρχει μια μεγαλύτερη ποικιλία φυτών και δέντρων στον χώρο έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να τα παρατηρούν και να συγκρίνουν όπως επίσης θα δινόταν και δυνατότητα για άλλες δράσεις, πολλές φορές έχει τύχει να έρθουν τα παιδιά και να μου πουν ότι παρατήρησαν ζωάκια πάνω στα δέντρα όπως πουλιά ή κάτι ζώα που έμοιαζαν με σκιουράκια» (Δ.5)
- «Επίσης θα ήταν ωραίο να δημιουργηθούν μέρη που θα μπορεί να γίνει δεντροφύτευση, να μπορούν να φυτέψουν τα παιδιά λουλούδια, να τα ποτίζουν, να τα φροντίζουν, να δουν πως αναπτύσσονται, πως αλλάζουν στις εποχές, ποια είναι η διαδικασία φύτευσης» (Ν.6)
- «Θα μπορούσε να αντικατασταθεί το τσιμέντο της αυλής με περισσότερους χώρους πρασίνου όπου τα παιδιά θα μπορούν να φυτέψουν, να παρατηρήσουν και να μάθουν να σέβονται και να προστατεύουν τα φυτά και τα δέντρα» (Δ.9).

Επίσης, φαίνεται πως 4 εκπαιδευτικοί, πρότειναν να υπήρχε κάποιο σκάμμα για τα παιδιά και γενικότερα γωνιές με νερό και άμμο, έτσι ώστε να χρησιμεύουν στο παιχνίδι και σε δραστηριότητες.

- «Θεωρώ πως θα έπρεπε να υπάρχει ένα μέρος που να μην ήταν τόσο στρωμένο με τσιμέντο και να υπάρχει μια ισορροπία. Καλύτερα αν ήταν στρωμένο με χώμα και με γρασίδι και αν υπήρχε κάποιο σκάμμα για παράδειγμα, θα υπήρχαν περισσότερες δυνατότητες συνεργασίας και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι χώροι καλύτερα όπως για καλλιέργεια. Για παράδειγμα όπως αξιοποιήσαμε τα παρτέρια και το χώρο που είχαμε για τα λουλούδια, αν είχαμε περισσότερο χώρο, η δράση αυτή θα ήταν ακόμα μεγαλύτερη.» (Δ.2)
- «Θα μπορούσε ο χώρος να χωριστεί σε διάφορα μέρη, ώστε να μπορεί ο κάθε χώρος να χρησιμοποιείται είτε για να φυτέψουν τα παιδιά πράγματα, να υπάρχει μια γωνιά με νερό, μια γωνιά με άμμο για να παίζουν» (Ν.10)
- «...να υπήρχε μέρος με νερό, μέρος με άμμο έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν καλύτερα» (Ν.6).
- «Αν θα μπορούσαν να υπήρχαν παραπάνω δέντρα να υπήρχε κάποιος χώρος για αμμοδόχο, αλλά όλα αυτά δεν είναι δυνατά» (Ν.3)

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην τοποθέτηση κάδων ανακύκλωσης, που θα τους βοηθήσουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. «...θα μπορούσαν να υπάρχουν μεγάλοι κάδοι ανακύκλωσης, έτσι ώστε τα παιδιά να κάνουν ξεχωριστά την ανακύκλωση των υλικών». (Δ.5). Τέλος, 3 εκπαιδευτικοί, προτείνουν αναδιαμόρφωση της σχολικής αυλής με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

*«Θα μπορούσε να διαμορφωθεί κατάλληλα και διαφορετικά ο χώρος, για να μην υπάρχει τσιμέντο, να υπάρχουν φυτά δέντρα και να μην τρώει τον χώρο το θέατρο, θα μπορούσε να υπάρχει περισσότερος χώρος πρασίνου σε εκείνο το σημείο» (Δ.4)
«Οι αυλές θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερες πράγμα που ωστόσο δεν γίνεται στις πόλεις και θα έπρεπε να δίνονται και παραπάνω δυνατότητες για να γίνονται περιβαλλοντικές δράσεις με φύση» (Δ.8)*

Αξίζει να σημειωθεί πως μια εκπαιδευτικός, αναφέρθηκε στη διαμόρφωση της αυλής με κύριους συμμετέχοντες, τα ίδια τα παιδιά. Συγκεκριμένα η (Δ.5) αναφέρει *«Θα μπορούσαν να πουν τα ίδια τα παιδιά τι δεν τους αρέσει στον χώρο και τι θα ήθελαν να αλλάξουν γιατί συνέχεια συζητάνε για αυτό και έχουν προβληματιστεί αρκετά»*

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας, ήταν η διερεύνηση της υφισταμένης κατάστασης των σχολικών αυλών σε σχολεία σε αστικό κέντρο και η διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται για την υλοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων και για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών. Επιπλέον, στόχος ήταν να διερευνηθεί η γνώμη εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν εκπαιδευτεί στην ΠΕ/ΕΠΑ σε μεταπτυχιακό ή άλλο επίπεδο, για τον ρόλο της σχολικής αυλής στην προαγωγή της ΠΕ/ΕΠΑ, και την αξιοποίησή της για την ενίσχυση της εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, όσον αφορά την εικόνα των αυλών των νηπιαγωγείων και των δημοτικών διαπιστώθηκε ότι δεν είναι ικανοποιητική. Το πράσινο στον αύλειο χώρο των σχολείων, είναι λίγο έως ανύπαρκτο. Τα ελάχιστα ερεθίσματα πρασίνου που εμφανίζονται στις αυλές, είναι συνήθως μεμονωμένα δέντρα, λίγο γρασίδι και θάμνοι. Το στοιχείο που υπερτερεί στον χώρο, είναι το τσιμέντο και η άσφαλτος. Αυτό, σε συνδυασμό με διάφορες ακατάλληλες για τα παιδιά υποδομές, εμπεριέχουν κινδύνους και προκαλούν πολλές φορές ατυχήματα και σοβαρούς τραυματισμούς. Επιπλέον, η έλλειψη πρασίνου, περιορίζει τα ερεθίσματα που δίνονται, και δεν δημιουργείται σκίαση για τα παιδιά, στις ζεστές μέρες του χρόνου, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η χρήση της αυλής. Επίσης, εξαιτίας της τοποθεσίας των σχολείων στο κέντρο της πόλης, δημιουργούνται επιπλέον προβλήματα λόγω των πολυκατοικιών, των αυτοκινήτων και την έλλειψη ανοιχτών χώρων και της ρύπανσης του αέρα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή δεν είναι ευχαριστημένοι από την εικόνα του αύλειου χώρου του σχολείου τους. Αντίθετα, στη βιβλιογραφία καταγράφεται μεγάλη ικανοποίηση

εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών/τριών από την ποιότητα και την υποδομή της σχολικής τους αυλής (Stadler–Altmann, 2021).

Σε ότι αφορά στην επιμόρφωσή τους στην ΠΕ/ΕΠΑ διαπιστώνεται ότι είχαν μια σχετική επιμόρφωση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας και τον Σχολικό Σύμβουλο. Ωστόσο, εκτιμούν περιορισμένη την επάρκεια τους για την ΠΕ/ΕΠΑ και θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση τους στο πεδίο αυτό. Εφαρμόζουν προγράμματα ΠΕ/ΕΠΑ γενικότερα μέσα στον χρόνο, αξιοποιώντας παράλληλα τα πλαίσια του εργαστηρίου δεξιοτήτων. Επιπλέον, αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα εφαρμογής ΠΕ/ΕΠΑ στην εκπαιδευτική πράξη και ο σημαντικός ρόλος της αυλής στην εκπαίδευση και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών.

Η εκπαίδευση και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών από μικρή ηλικία θεωρούν ότι είναι μεγάλης σημασίας και αυτό γιατί, τα παιδιά πρέπει να αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες, γνώσεις και εφόδια τα οποία θα χρειαστούν στο μέλλον ώστε να λειτουργήσουν με θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα, να αναζητούν λύσεις και να κατανοούν τη θέση του ατόμου στο περιβάλλον και τη φύση και τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν.

Ενδιαφέρον ήταν, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν πως η σχέση τους με τον αύλειο χώρο του σχολείου τους, είναι ικανοποιητική. Οι αρνητικοί παράγοντες που εμποδίζουν στην υλοποίηση δραστηριοτήτων στη σχολική αυλή, είναι η κάλυψη της με τσιμέντο και ασφάλτο, η έλλειψη χρόνου και χώρου, η έλλειψη πρασίνου, η έλλειψη υποδομών. Ανάλογα ευρήματα εντοπίστηκαν και σε άλλες έρευνες (Atmodiwirjo, 2013· Palmberg & Kuru 2000· Siswoyo, Setyawan, Citrawati, Bendriyanti & Dewi, 2020). Ένα άλλο πρόβλημα στην παιδαγωγική αξιοποίηση της αυλής, το οποίο δεν εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία, είναι η κοινή χρήση της σχολική αυλής στην περίπτωση συστέγασης σχολείων διαφορετικών βαθμίδων.

Παρά τα προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη σχολική αυλή στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την ΠΕ/ΕΠΑ αναγνωρίζοντας τη σημασία της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών. Ανάλογα ευρήματα καταγράφονται και σε άλλες έρευνες (Γαρίτσης & Ταμουτσέλη, 2015· Atmodiwirjo, 2013· Norðdahl & Jóhannesson, 2014· Palmberg & Kuru 2000· Siswoyo et al., 2020).

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εστιάζονται σε θέματα σχετικά με την ανάπτυξη και φροντίδα του πρασίνου, την παρατήρηση της φύσης και του αστικού τοπίου, τη διαχείριση του νερού και

τη διαχείριση απορριμμάτων και την ανακύκλωση. Το εύρημα αυτό διαπιστώνεται και στην έρευνα του Atmodiwirjo (2013).

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν αλλαγές στη σχολική αυλή για τη βελτίωσή της και την αξιοποίησή της στην ΠΕ/ΕΠΑ και προτείνουν μεταξύ άλλων, την αύξηση του πρασίνου, την ύπαρξη περισσότερων δέντρων, φυτών, λουλουδιών, χώματος, γρασιδιού, κήπων που μπορούν να αξιοποιηθούν για παρατήρηση και περιβαλλοντικές δράσεις. Επιπλέον, πρότειναν τον εμπλουτισμό της σχολικής αυλής με κάδους ανακύκλωσης και με φυσικά υλικά (νερό, άμμο). Ωστόσο, οι προτάσεις αυτές, έγιναν με ενδοιασμούς, καθώς διαπιστώνεται πως οι αυλές των σχολείων στο αστικό κέντρο της μεγαλόπολης που μελετήθηκε, δεν δίνουν πολλές δυνατότητες βελτίωσής τους.

Σε γενικότερα πλαίσια, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αυλή έχει μεγάλη σημασία για την υλοποίηση εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, συνήθως σπάνια είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσουν, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, μεταξύ των οποίων η έλλειψη χρόνου και χώρου, η έλλειψη πρασίνου και η έλλειψη υποδομών.

Επιπλέον, παρόλο που υπάρχουν ιδέες για πιθανές αλλαγές που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη χρησιμότητα της αυλής και θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να γίνει αρωγός στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα αισιόδοξοι ότι μπορεί αυτό να επιτευχθεί, καθώς ο χώρος και παράγοντες στους οποίους δεν μπορούν να παρέμβουν, δεν επιτρέπουν να γίνουν αυτές οι αλλαγές, πράξη.

Βιβλιογραφία

- Atmodiwirjo, P. (2013). School ground as environmental learning resources: Teachers' and pupils' perspectives on its potentials, uses and accessibility. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2), 101–119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104866.pdf>
- Γαρίτσης, Ι., & Ταμουτσέλη, Ν. (2015). Η σχολική αυλή ως πεδίο διεύρυνσης του χώρου διδασκαλίας. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος 8–10 Μαΐου 2015. http://www.kpe.gr/new/sinedria/7_congress/papers/sat_seventh/garitsistamoutseli.pdf
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Στο Χρυσάφιδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές*

- και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσοβάνου. Κυριακίδης, 23–44.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Επίκεντρο.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Norðdahl, K., & Jóhannesson, I. A. (2014). 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3–13*, 44(4), 391–406. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.961946>
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδάνος.
- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32–36. <https://doi.org/10.1080/00958960009598649>
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. *Σχεδιασμός & οργάνωση*. Πεδίο
- Siswoyo, A. A., Setyawan, A., Citrawati, T., Bendriyanti, R.P., & Dewi, C. (2020). Management of outdoor learning models for environmental education courses. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5036–5043. https://www.academia.edu/95352867/Management_of_Outdoor_Learning_Models_for_Environmental_Education_Courses
- Stadler– Altmann, U. (2021). Indoors and outdoors: Schoolyards as learning and playing opportunities. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), pp 553 – 559. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2021.s1062>
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Επίκεντρο.
- Τσακίρης, Ι., Δημητρίου, Α. & Πολεμικός, Ν. (2009). Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης. Καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης του περιβάλλοντος χώρου των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της πόλης της Ρόδου. Στο Μ. Καΐλα, Α. Κατσίκης, Π. Φώκιαλη, Α. Ζαχαρίου, (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί* (σ.σ. 687–722). Ατραπός.

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviews. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 65–78). Oxford University Press. <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/wp.www.edu/dist/8/2868/files/2018/04/Fylan-2005-Semi-structured-Interviews-1c47gyp.pdf>

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πεδίο.

Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A., & Zlatar, S. (2021). Preschool teachers' attitudes towards the use of outdoor space as learning place. *Proceedings of INTED2021 Conference, 9092–9101*. https://www.academia.edu/45726100/Preschool_Teachers_Attitudes_Towards_the_Use_of_Outdoor_Space_as_Learning_Place

Διερευνώντας τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου ως χώρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των νηπίων. Οι απόψεις νηπιαγωγών που εφαρμόζουν σχετικές παρεμβάσεις

Δημητρίου Αναστασία
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
anadim@nured.auth.gr

Σαρακανίδου Ελισάβετ
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
esarakan@nured.auth.gr

Περίληψη

Η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για τη διαμόρφωση του ατόμου και των στάσεων του απέναντι σε ποικίλα ζητήματα μεταξύ των οποίων το περιβάλλον και τα συναφή προβλήματα. Στην κατεύθυνση αυτή, η περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (ΠΕ/ΕΠΑ) επιδιώκει την ενδυνάμωση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τον κόσμο που τα περιβάλλει και την οικοδόμηση της περιβαλλοντικής γνώσης μέσα από τη βιωματική διερεύνηση των συναφών ζητημάτων. Με την αρχή ότι η γνώση δεν μεταδίδεται αλλά οικοδομείται, η σχολική αυλή μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών για την εξερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, που ενισχύει τη βιωματική μάθηση και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως πεδίο αγωγής. Συνεπώς, η κατάλληλη διαμόρφωση και αξιοποίηση της, είναι δυνατόν να προσφέρει περιβαλλοντικά ερεθίσματα και προκλήσεις στα παιδιά συμβάλλοντας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίησή τους. Στο παραπάνω πλαίσιο υλοποιήθηκε έρευνα που εξέταζε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο της σχολικής αυλής στην ΠΕ/ΕΠΑ. Ειδικότερα εξετάστηκε εάν και σε ποιο βαθμό ο αύλειος χώρος στο νηπιαγωγείο είναι κατάλληλος για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην ΠΕ/ΕΠΑ και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται από τις ίδιες στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά και οι υποδομές των αύλειων χώρων και η καταλληλότητά τους για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών παρεμβάσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν νηπιαγωγοί (10 γυναίκες) με επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΠΑ που εφαρμόζουν σχετικά προγράμματα στο νηπιαγωγείο. Για τη συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν μια μέτρια εικόνα πράσινου στις αυλές νηπιαγωγείων. Χαρακτηριστικά της σχολικής αυλής το έδαφος και η έκταση της αυλής, αποτελούν για τις

νηπιαγωγούς τους σημαντικότερους παράγοντες για εφαρμογή ή όχι περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Μεταξύ άλλων, για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών μέσα από τη σχολική αυλή, εφαρμόζονται οι μέθοδοι της παρατήρησης και του παιχνιδιού. Επίσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση στη συμβολή της αυλής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των νηπίων, φαίνεται ότι πρακτικές δυσκολίες συχνά δυσκολεύουν την αξιοποίηση της στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

***Λέξεις κλειδιά:** Περιβαλλοντική εκπαίδευση/Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, ευαισθητοποίηση, αύλειος χώρος, προσχολική ηλικία, βιωματική μάθηση*

Abstract

Early childhood is a critical period for the formation of the individual and his or her attitudes towards a variety of issues including the environment and related issues. In this direction, environmental education/education for the environment and eustainability seeks to strengthen children's interaction with the world around them and to build environmental knowledge through the experiential exploration of related issues. Based on the principle that knowledge is not transmitted but built, the schoolyard can play a key role in educating and raising children's awareness to explore the world around them, as it is an integral part of education, enhancing experiential learning and playing an important role as a field of education. Therefore, it's appropriate shaping and utilisation can provide environmental stimuli and challenges to children, contributing to environmental education. In the above context, a survey was carried out to examine the views of kindergarten teachers on the role of the schoolyard in Environmental education/Education for the environment and sustainability. In particular, it was examined whether and to what extent the yard space in the kindergarten is suitable for the development of activities in the Environmental education/Education for the environment and sustainability and to what extent it is used by them in their daily educational practice. At the same time, the characteristics and infrastructure of the courtyards and their suitability for the development of environmental interventions were examined. Kindergarten teachers (10 women) with training in Environmental education/Education for the environment and sustainability who implement relevant programmes in kindergarten participated in the survey. For data collection, an individual semi-structured interview was applied. The research findings show a modest picture of greenery in kindergarten yards. Characteristics of the schoolyard the soil and the size of the yard are the most important factors for kindergarten teachers to implement or not to implement environmental activities. Among other things, the methods of observation and play are used to raise children's environmental awareness through the schoolyard. Also, while teachers have a positive attitude towards the contribution of the schoolyard to the environmental education and awareness raising of infants, it seems that practical difficulties often make it difficult to use it in everyday educational life.

***Keywords:** Environmental education/Education for the environment and sustainability, awareness raising, schoolyard, preschool age, experiential learning*

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο περιβάλλοντας σχολικός χώρος, φυσικός και δομημένος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και τη μαθησιακή διαδικασία (Clark, 2007). Στην παιδαγωγική του Reggio Emilia μάλιστα, τονίζεται η σημαντικότητα του, χαρακτηρίζοντάς τον ως «τρίτο παιδαγωγό» (Κανανά, 2018). Η αξιοποίηση του χώρου στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμβάλει στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη τους. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας, μέσω του χώρου όπου βρίσκονται και των αλλαγών που πραγματοποιούν τα ίδια, ενδυναμώνουν, μεταξύ άλλων, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Γερμανός, 2011).

Ειδικότερα, ο υπαίθριος χώρος αποτελεί σημαντική διάσταση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (ΠΕ/ΕΠΑ), καθώς αποτελεί πεδίο βιωματικής μάθησης και μέσο κατανόησης του περιβάλλοντος και των ζητημάτων του (Δημητρίου, 2009 Georgoroulos et al., 2011). Παράλληλα, η έννοια ενός αειφόρου σχολείου, που αποτελεί βασική επιδίωξη στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ, προϋποθέτει το κατάλληλα διαμορφωμένο, φυσικό περιβάλλον, σημαντικό μέρος του οποίου είναι ο αύλειος χώρος. Ένας κατάλληλα διαμορφωμένος, σχολικός χώρος, συνεισφέρει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε περιβαλλοντικά ζητήματα καθώς και στην καλλιέργεια «*περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς*» (Φιλιππάκη & Καλαϊτζιδάκη, 2022).

Όπως αναφέρεται και αλλού (Δημητρίου 2009: 285), «*το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αγωγής και μάθησης, παρέχοντας στο παιδί ευκαιρίες να εμπλακεί σε βιωματικές καταστάσεις μάθησης, να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες, να διερευνήσει, να εκφραστεί και να βιώσει ποικίλα συναισθήματα*». Μέσα από τη συχνή παρατήρηση και αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μια πιο έντονη συνειδητοποίηση της φύσης και της ανάγκης προστασίας της.

Η αξιοποίηση του εξωτερικού χώρου στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα απόκτησης μαθησιακών εμπειριών μέσω του περιβάλλοντος αλλά και της κοινότητας. Τα παιδιά, αναπτύσσουν σχέσεις με το περιβάλλον, διαχειρίζονται τον χώρο τους, καλλιεργώντας μεταξύ τους σχέση ευθύνης και φροντίδας. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσουν ενεργό ρόλο από μικρή ηλικία και κατανοούν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος τους. Παράλληλα αναγνωρίζουν τον ρόλο του ατόμου στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος του αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάσει την ποιότητά του. Ερχόμενα σε επαφή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αποκτούν σταδιακά νέες δεξιότητες, που τους καθιστούν ικανούς να λειτουργήσουν μελλοντικά ως ενεργοί πολίτες (Smith, 2007).

Η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει χώρο εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης στην ΠΕ/ΕΠΑ όπου τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν και να μάθουν από την αλληλεπίδραση τους άλλους. Με την κατάλληλη διαμόρφωσή της, προσφέρεται ευκαιρία για την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον και την προετοιμασία των παιδιών για την καλύτερη κατανόηση και προστασία του περιβάλλοντος (Palmberg & Kuru, 2000· Vujičić et al., 2021).

Παράλληλα, η σχολική αυλή, ως εξωτερικός χώρος, προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη φύση σε ένα πραγματικό περιβάλλον. Αυτή η φυσική εμπειρία ενισχύει την κατανόηση της σχέσης μας με το φυσικό κόσμο, ευνοεί τη συμμετοχή των παιδιών στη διαχείριση και τη φροντίδα της σχολικής αυλής και τους παρέχεται η ευκαιρία να αναλάβουν ευθύνες και να αποφασίζουν για θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Προσφέρουν επίσης την ευκαιρία για συνεργατική μάθηση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά μπορούν να εργαστούν μαζί για τη δημιουργία και τη διατήρηση της αυλής, ενισχύοντας την αίσθηση της κοινότητας και της ευθύνης.

Συνεπώς, η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο μάθησης για την ΠΕ/ΕΠΑ, ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών για το περιβάλλον και τα συναφή ζητήματα.

Αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της σχολικής αυλής για την περιβαλλοντική εκπαίδευση; Ποια εικόνα επικρατεί σήμερα, στις αυλές των ελληνικών νηπιαγωγείων; Μπορεί να αξιοποιηθεί και να συμβάλει στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών; Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί στην αξιοποίηση του σχολικού χώρου στην ΠΕ/ΕΠΑ και ποιες βελτιώσεις είναι δυνατόν να γίνουν ώστε να καταστούν κατάλληλοι για την ανάπτυξη παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική πράξη; Τα ζητήματα αυτά αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται και συζητούνται στην παρούσα εργασία.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σε έρευνα του Τσακίρη (2013) ερευνήθηκαν οι στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της σχολικής αυλής σε στη διαδικασία μάθησης (Τσακίρης, 2013). Όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα, το περιβάλλον της αυλής φάνηκε να αποτελεί μέρος που δεν παρέχει ηρεμία και ευχάριστη διάθεση στους εκπαιδευτικούς, αφού διακατέχονται από συναισθήματα άγχους, ανησυχίας, φόβου για τυχόν τραυματισμούς και προβληματικές συμπεριφορές.

Η Σαρδάνη (2019) μελέτησε τις απόψεις μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρησιμοποίηση της σχολικής αυλής στα πλαίσια της ΠΕ/ΕΠΑ. Ειδικότερα, διερεύνησε, μεταξύ άλλων, το βαθμό στον οποίο η σχολική αυλή μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον φυσικό περιβάλλοντα χώρο, τον ρόλο της στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον και την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται, μεταξύ άλλων, ελάχιστη επαφή των μαθητών/τριών με το φυσικό περιβάλλον του αύλειου χώρου, καθώς οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτό (Σαρδάνη, 2019).

Οι Paisley et al. (2008), εξέτασαν τις μεθόδους και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές/τριες σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του πεδίου μάθησης. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες χαρακτήρισαν τον εξωτερικό χώρο, ως το μέσο εκείνο με το οποίο έμαθαν με μεγαλύτερη επιτυχία, υλοποιώντας δραστηριότητες μέσα σε αυτόν (Paisley et al., 2008).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο στη Σουηδία μελέτησε τη δυνατότητα διαμόρφωσης του εξωτερικού χώρου ενός κτηρίου προσχολικής αγωγής σε αστική περιοχή, το οποίο αποτελούσε μέρος μιας πολυκατοικίας και μοιράζονταν με τους κατοίκους της την ίδια αυλή (Nordén & Avery, 2020). Στην έρευνα συμμετείχαν τα τρία τμήματα του νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά μαζί με τους εκπαιδευτικούς αναζήτησαν τρόπους διαμόρφωσης και αλλαγής του εξωτερικού χώρου, ώστε να διαμορφωθεί ένας χώρος κατάλληλος για παιχνίδι και μάθηση. Επιδιώχθηκε η συνεργασία και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία αυτήν και στη λήψη αποφάσεων για την αλλαγή του υπαίθριου χώρου με θετικά αποτελέσματα (Nordén & Avery, 2020).

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός και ανάπτυξη της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη. Αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, κάποιες από τις οποίες εφαρμόζουν κλίμακα Likert και αποσκοπούν στην καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής για την αξιοποίηση της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών.

Για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης, προηγήθηκε μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας. Η τελική διαμόρφωση των ερωτήσεων έγινε από τις ερευνήτριες ώστε να ανταποκρίνονται στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Οι

ερωτήσεις ήταν μεικτές, ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις περιλάμβαναν διατυπώσεις με τις οποίες οι ερωτώμενες καλούνταν να επιλέξουν σε 5βάθμια κλίμακα Likert.

Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης, κατανέμονται σε τρία μέρη. Το Α' μέρος αποτελείται από κλειστές ερωτήσεις γενικών πληροφοριών για τις συμμετέχουσες, και αφορούν τα δημογραφικά τους στοιχεία (ηλικία, σπουδές, έτη υπηρεσίας, αριθμός τμημάτων που λειτουργούν στο νηπιαγωγείο, η δύναμη των μαθητών/τριών, ο τύπος του σχολείου κλασικό ή ολοήμερο). Το Β' μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΠΑ στην εκπαιδευτική πράξη και την αξιοποίηση της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών. Στο Γ' μέρος μέσα από ερωτήσεις επίσης ανοικτού και κλειστού τύπου, καταγράφονται πληροφορίες που αφορούν την περιβαλλοντική άνεση στη σχολική αυλή, την αξιοποίησή της από τις ερωτώμενες και το είδος των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων που οι ίδιες υλοποιούν οι ερωτώμενες σε αυτήν.

Πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, για τον έλεγχο των ερωτήσεων, όσον αφορά την κατανόηση και τη σαφήνεια τους, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα στη διατύπωση τους (Cohen et al., 2007). Διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και σαφείς, και εφαρμόστηκε το εργαλείο.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας εξασφαλίστηκαν μέσα από την πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης, την ηχογράφηση των συνεντεύξεων που έδιναν τη δυνατότητα της καταγραφής όλων των λεπτομερειών και των λεγομένων των συμμετεχόντων. Επιπλέον ο συνδυασμός των ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων περιόρισε τις παρερμηνείες, και έδωσε τη δυνατότητα να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, καταγράφοντας λεπτομέρειες.

Διεξαγωγή της έρευνας

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι σκόπιμο και αποτελείται νηπιαγωγούς με μεταπτυχιακές σπουδές στην ΠΕ/ΕΑΠ οι οποίες υπηρετούν σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε αστικού τύπου περιοχές στη Βόρεια Ελλάδα και εφαρμόζουν σχετικά προγράμματα στα νηπιαγωγεία όπου υπηρετούν.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά υπήρξε επικοινωνία με τις ερωτώμενες, προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με την έρευνα και ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη τους για την πραγματοποίηση ατομικής ημιδομημένης συνέντευξη. Η περίοδος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν από 23 Φεβρουαρίου ως και 21 Μαρτίου 2023 και πραγματοποιήθηκαν μέσω κοινωνικών δικτύων επικοινωνίας. Προτού ξεκινήσει η διαδικασία της έρευνας, οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν εκ νέου ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία καθ' όλη τη διάρκεια της και συναίνεσαν στην καταγραφή της συνέντευξης (ηχογράφηση), με μόνο σκοπό την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων και καταγραφή των αποτελεσμάτων

Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η προσέγγιση που εφαρμόστηκε για την ανάλυση των δεδομένων των ανοικτών ερωτήσεων ήταν ποιοτική. Οι απαντήσεις συγκρίθηκαν, ώστε να αναδειχθούν οι βασικές ομοιότητες και διαφορές. Από τη σύγκριση αυτή προέκυψε ένας περιορισμένος αριθμός κατηγοριών απαντήσεων σε κάθε ερώτηση (Cohen et al., 2007).

Αποτελέσματα

Χαρακτηριστικά του δείγματος: στην έρευνα συμμετείχαν 10 νηπιαγωγοί, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν τον σκοπό της έρευνας. Υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε μη αστικές περιοχές, έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΠΕ/ΕΑΠ και εφαρμόζουν σχετικά προγράμματα στο σχολείο. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 31 έως 55 ετών και τα έτη υπηρεσίας τους από 1–20.

Χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχουσες: 4 στις 10 νηπιαγωγούς υπηρετούν σε μονοθέσιο, 3 στις 10 βρίσκονται σε τριθέσιο, 2 στις 10 σε διθέσιο και μία σε τετραθέσιο. Η δύναμη των μαθητών/τριών, κυμαίνεται από 10 –50 παιδιά. Ειδικότερα, πάνω από 50 μαθητές/τριες φοιτούν σε 4 από τα 10 νηπιαγωγεία αναφοράς, από 21 έως 30 παιδιά φοιτούν σε 2 από τα 10, από 11–20 και από 31–40 παιδιά σε 1, και τέλος λιγότερο από 10 μαθητές/τριες φοιτούν σε ένα από αυτά. Η πλειονότητα των νηπιαγωγείων λειτουργούν σε πρωινή βάση (7 στα 10) ενώ τα υπόλοιπα 3 λειτουργούν ως ολόημερα. Αυτόνομο κτήριο διαθέτουν 9 στα 10 νηπιαγωγεία ενώ 1 από αυτά περιλαμβάνεται σε σχολικό συγκρότημα με δημοτικό σχολείο.

Επάρκεια γνώσεων και επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΠΑ

Σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων τους τέθηκε το ερώτημα « Αξιολογείστε την επάρκεια των γνώσεων σας σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην εφαρμογή περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο» στο οποίο οι ερωτώμενες καλούνταν να επιλέξουν σε 5βάθμια κλίμακα Likert. Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν στην κλίμακα ήταν οι εξής: καμία, ελάχιστη, μέτρια, υψηλή, πολύ υψηλή. Οι ερωτώμενες νηπιαγωγοί χαρακτήρισαν την επάρκεια των γνώσεων τους στην πλειονότητά τους ως υψηλή (7 στις 10) και ως πολύ υψηλή (3 στις 10).

Στην κλειστή ερώτηση «Πόσο απαραίτητη θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΠΑ για έναν εκπαιδευτικό;» (όπου χρησιμοποιήθηκαν οι κατηγορίες καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ και πάρα πολύ) , 7 στις 10 απάντησαν ότι τη θεωρούν πάρα πολύ απαραίτητη και 3 στις 10 πολύ απαραίτητη. Σε σχόλια τους αναφορικά με τη σημασία της επιμόρφωσης αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως μεταξύ άλλων, ότι αυτή συμβάλει στην αλλαγή στάσεων, την κατανόηση της έννοιας της αειφορίας, στην καλλιέργεια της συστημικής προσέγγισης των περιβαλλοντικών θεμάτων.

Αναγκαιότητα της ΠΕ/ΕΑΠ εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο: θεματολογία, συχνότητα εφαρμογής

Στην κλειστή ερώτηση «Γενικά θεωρείτε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο είναι:...» με επιλογές (Δεν χρειάζεται / καθόλου απαραίτητη, αρκετά απαραίτητη, πολύ απαραίτητη, πάρα πολύ απαραίτητη, πρέπει να εφαρμόζεται πάντα) όλες οι συμμετέχουσες απάντησαν πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, πρέπει να εφαρμόζεται πάντα. Επεξηγώντας την επιλογή τους, ειδικότερα ανέφεραν:

- «Πρέπει να γίνεται κάθε χρόνο, μπορεί να γίνει.. είναι εφικτό και αρέσει πολύ και στα παιδιά. Εγώ αυτό διαπιστώνω κάθε χρόνο» (Σ1).
- «...γιατί εξυπηρετεί μια σειρά από στόχους που τους κάνει να γνωρίζουν το περιβάλλον γύρω τους...» (Σ2).
- «Γιατί πλέον τα παιδιά πρέπει να έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον γύρω τους.. και θεωρητικά και πρακτικά μετά. Γιατί τους κάνει καλό» (Σ3).
- «Πρέπει να εφαρμόζεται πάντα και το πρόγραμμα πρέπει επίσης να είναι.. η περιβαλλοντική να είναι η ομπρέλα όλου του προγράμματος» (Σ6).

Από τις απαντήσεις τους στο ερώτημα σχετικά με θεματολογία των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΠΑ που εφαρμόζουν και τη συχνότητα εφαρμογής, διαπιστώνεται ότι όλες οι συμμετέχουσες εφαρμόζουν τακτικά προγράμματα. Οι 9 στις 10 εφαρμόζουν σχετικά

προγράμματα σε ετήσια βάση, και τέλος μία εντάσσει σχετικές δραστηριότητες μέσα στην καθημερινότητα του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Τα θέματα των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΠΑ ποικίλουν με το ζήτημα της διαχείρισης των αποκριμάτων (απορρίμματα/ανακύκλωση) και τη βιοποικιλότητα να επικρατούν (Πίνακες 1 & 2). Αξίζει να σημειωθεί ότι 3 στις 10 συμμετέχουσες, σχολίασαν ότι η θεματολογία προκύπτει και από τα ίδια τα παιδιά μέσα στην τάξη.

Πίνακας 1. Θεματολογία προγραμμάτων ΠΕ/ΕΠΑ. Απόλυτη συχνότητα

Απαντήσεις:	Απόλυτη συχνότητα
Απορρίμματα/Ανακύκλωση	6
Φυσικό περιβάλλον/βιοποικιλότητα	6
Νερό	4
Κλιματική αλλαγή	4
Είδη προς εξαφάνιση	4
Ρύπανση περιβάλλοντος γενικά	2
Ανθρωπογενής χώρος (η γειτονιά μου, η πόλη μου)	2
Προστασία περιβάλλοντος	2
Αειφορία–στόχοι αειφορίας	2

Πίνακας 2. Θεματολογία προγραμμάτων ΠΕ/ΕΠΑ– Ενδεικτικές απαντήσεις

- *«Ανακύκλωση, ζώα και φυτά του τόπου μου, φέτος ασχοληθήκαμε με την κλιματική αλλαγή, ποιοι παράγοντες οδηγούν στην κλιματική αλλαγή, ποιες είναι οι επιπτώσεις στην κλιματική αλλαγή.»... «Έχουμε κάνει τη γειτονιά μου, παράδειγμα ποια είναι αυτά που με ενοχλούν, τι με δυσκολεύει στη γειτονιά μου, οπότε κάναμε καταγραφή προβλημάτων και τι λύσεις μπορούμε να βρούμε πάνω σε αυτό» (Σ1).*
- *«...και πήρα και φέτος πάλι το θέμα περιβάλλον, αλλά με προσανατολισμό.. στη γη.. ένας βιώσιμος πλανήτης, τη δύναμη του ήλιου, τους πλανήτες. Γενικά πιο γενικό το πήγα και θα το πάω. Οπότε από το μέσα προς τα έξω θα πάει. Από μέσα απ' τη γη, με τι υπάρχει και βγαίνοντας στο διάστημα» (Σ3).*
- *«Τώρα κατά διαστήματα έχουμε ασχοληθεί με θέματα αειφορίας, με τους 17 παγκόσμιους στόχους αρκετά συχνά, βάζοντας μέσα τη ζωή στη θάλασσα, τη ζωή στη στεριά, το νερό, Την εκπαίδευση, τι άλλο να σου πω.. τη συνεργασία από τους στόχους, την ειρήνη και τη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα των παιδιών..» (Σ5).*

Σημαντικότητα της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης παιδιών

Όλες οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών. Η αιτιολόγηση των απαντήσεων τους περιλαμβάνει ποικίλα θέματα, μεταξύ των οποίων την καλλιέργεια αειφορικών αξιών (8 στις 10), την καλλιέργεια της συνεργασίας (1 στις 10), την ενδυνάμωση της αγάπης για το συνάνθρωπο και το περιβάλλον. Επιπλέον αναφέρθηκε η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η αλληλεγγύη (5

στις 10), το ίδιο και ο σεβασμός προς το περιβάλλον και στον συνάνθρωπο (4 στις 10). Επιπλέον, 5 στις 10 αναφέρθηκαν στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη (πολιτειότητας) ώστε να είναι σε θέση να εξασφαλίσουν καλύτερη ζωή ως μελλοντικοί πολίτες. Τέλος 2 στις 10 περιέλαβαν στην απάντησή τους την ικανότητα δράσης, ενώ η επαφή με το περιβάλλον και η καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης, αναφέρθηκαν από άλλες 2. Ενδεικτικές απαντήσεις παρατίθενται στη συνέχεια:

- «Να ενισχυθεί η εν συναίσθηση και ο σεβασμός και η αλληλεγγύη. Κυρίως για εκεί, γιατί δεν είναι μόνο προς το φυτό, προς το λουλούδι.. πάει και προς το συνάνθρωπο κιόλας» (Σ1).
- «... γιατί νομίζω ότι είναι η καλύτερη κοινωνικοποίηση ενός παιδιού και ενός υποψήφιου ενεργού πολίτη, για να μπορεί να έχει σφαιρική άποψη για τη ζωή του, ουσιαστικά» (Σ2).
- «...πιστεύω ότι όσο περισσότερες ευκαιρίες έχουμε για να δείξουμε στα παιδιά, πως να έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον και να τους δείχνουμε και εμείς από την πλευρά μας τρόπους για να ευαισθητοποιούνται και να δραστηριοποιούνται, θα είναι κερδισμένα.»... «Και για αυτό πιστεύω ότι όσο πιο πολύ προωθούμε τέτοιες συμπεριφορές, τόσο καλύτερο είναι και για τις μελλοντικές γενιές» (Σ3).
- «Είναι πάρα πολύ σημαντική η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών, γιατί τα σημερινά παιδιά είναι οι μελλοντικοί πολίτες...» (Σ9).

Από την ανάλυση των απαντήσεων φάνηκε επίσης ότι ορισμένες ερωτώμενες (4 στις 10) συνέδεσαν τη σημαντικότητα της ευαισθητοποίησης των παιδιών, με την επιρροή και τη θέση της προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία αυτήν. Συγκεκριμένα απάντησαν μεταξύ άλλων:

- «Και όσο πιο νωρίς τα μάθουμε και μάθουν να συμβάλλουν και να σέβονται, τόσο πιο καλά και για τις επόμενες γενιές» (Σ4).
- «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντική, γιατί σε αυτή την ηλικία καλλιεργούνται μέσα τους αξίες, που μπορούν να τις διατηρήσουν και στα επόμενα χρόνια τους, άσχετα αν αλλάζουν λίγο οι καταστάσεις... ό,τι καλλιεργείται στην παιδική ηλικία, μένει» (Σ5).
- «είναι πολύ σημαντικό, γιατί όσο πιο νωρίς, πιο μικρή ηλικία ευαισθητοποιήσουμε με τα παιδιά πάνω σε αυτό, θα καλλιεργήσουμε άτομα με την οικολογική συνείδηση» (Σ8).
- «Για να αλλάξει κάτι ριζικά, θα πρέπει να αλλάξουν οι αξίες και στάσεις του ανθρώπου και για να γίνει αυτό πρέπει πρώτα να ξεκινήσει από τη μικρή ηλικία και

όσο πιο μικρή τόσο καλύτερο, γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό και για το νηπιαγωγείο.. » (Σ9)

Ποιότητα σχολικής αυλής του νηπιαγωγείου

Στην κλειστή ερώτηση «Πώς θα χαρακτηρίζατε την αισθητική εικόνα του πρασίνου στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου σας;» (με επιλογές αδιάφορη, κακή, μέτρια, καλή και πολύ καλή) οι μισές απάντησαν ότι η εικόνα πρασίνου στον αύλειο χώρο του σχολείου τους είναι μέτρια, 3 τη χαρακτήρισαν πολύ καλή, μία τη χαρακτήρισε καλή και άλλη μία κακή.

Σχετικά με το είδος του πρασίνου που υπάρχει στην αυλή τους, φαίνεται ότι σε όλα τα νηπιαγωγεία όπου υπηρετούν οι ερωτώμενες υπάρχουν δέντρα, σε 5 από τα 10 υπάρχουν λουλούδια, θάμνοι σε 2 από τα 10, χλοοτάπητας σε ένα από αυτά, το ίδιο και αναρριχόμενα φυτά. Επίσης σε ένα από τα νηπιαγωγεία υπάρχει εποχιακός κήπος, με διάφορα λαχανικά, μυρωδικά, φρούτα και όσπρια, με τη φροντίδα της ίδιας και των παιδιών: *«Έχουμε εποχιακό κήπο σε γλάστρες και ζαρντινιέρες που έχει φραουλιές, είπαμε μαρούλια, μπρόκολα βάλαμε και κουνουπίδια, μυρωδικά όπως βασιλικός και στάρι, τον Οκτώβρη σπείραμε και στάρι και τώρα πριν 2 3 μέρες βάλαμε και σπόρους καρότου να δούμε αν θα βγούνε. Και έχουμε και κήπο μέσα στην τάξη μας, έχουμε βάλει το χειμώνα βάλαμε φασολιές, και καρότα για να δούμε.. σε διαφανές, σε διαφανή δοχεία για να δούμε τις ρίζες»* (Σ6).

Σε ερώτηση σχετικά με το στοιχείο που υπερτερεί στην αυλή του σχολείου τους αναφέρθηκαν στο πράσινο (5 στις 10), στο τσιμέντο (2 στις 10), ενώ 3 στις 10, ανέφεραν ότι η μισή αυλή έχει τσιμέντο και η άλλη μισή πράσινο. *«Αλλά γενικά το τσιμέντο υπερτερεί.»* (Σ10).

Ο ρόλος της σχολικής αυλής στην ευαισθητοποίηση των παιδιών

Σε ερώτημα σχετικά με τον ρόλο της σχολικής αυλής στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών, όλες οι ερωτώμενες τόνισαν ότι μπορεί να συμβάλει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό και όπως ανέφεραν 5 από τις 10 αυτό εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο την αξιοποιεί ο/η εκπαιδευτικός. *«Μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο. Με τις κατάλληλες δραστηριότητες, τα παιδιά μπορούν να πάρουν πάρα πολλά πράγματα... Αλλά είναι νομίζω στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού.»* (Σ1).

Στην ερώτηση για τον βαθμό στον οποίο θεωρούν πως η αυλή του δικού τους σχολείου προσφέρει ερεθίσματα και προκλήσεις στα παιδιά για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίησή τους, επιλέγοντας από κλίμακα Linkert (1=καθόλου ικανοποιητικά, 2= λίγο ικανοποιητικά, 3=ικανοποιητικά, 4=αρκετά ικανοποιητικά, 5=πολύ ικανοποιητικά), 5 στις 10 ερωτώμενες

απάντησαν τα προσφέρει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, 2 στις 10 απάντησαν σε ικανοποιητικό βαθμό, 2 στις 10 απάντησαν λίγο ικανοποιητικά και τέλος μόνο μία απάντησε καθόλου ικανοποιητικά.

Επεξηγώντας τις απαντήσεις τους, η πλειονότητα των ερωτώμενων 9 στις 10, υποστήριξαν ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών στην αυλή του σχολείου τους επέρχεται μέσα από τη δυνατότητα παρατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος και των έμβιων όντων που υπάρχουν στην αυλή.

Περιβαλλοντικές δραστηριότητες στη σχολική αυλή του νηπιαγωγείου όπου υπηρετούν: δυνατότητα και θεματολογία

Στο ερώτημα «Σε τι βαθμό θεωρείτε πως η αυλή του δικού σας σχολείου προσφέρει δυνατότητες για τη ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων»: επιλέγοντας από κλίμακα Linkert (1=καθόλου ικανοποιητικά, 2= λίγο ικανοποιητικά, 3=ικανοποιητικά, 4=αρκετά ικανοποιητικά, 5=πολύ ικανοποιητικά), οι μισές απάντησαν αρκετά, 2 ικανοποιητικά, (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Δυνατότητες της αυλής του νηπιαγωγείου για ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Απόλυτη συχνότητα

Πολύ ικανοποιητικά	Αρκετά ικανοποιητικά	Ικανοποιητικά	Λίγο ικανοποιητικά	Καθόλου ικανοποιητικά
1	5	2	1	1

Στην ερώτηση «Σε ποια περιβαλλοντικά ζητήματα μπορείτε να αναπτύξετε σχετικές δραστηριότητες;» η πλειονότητα (6 στις 10) ανέφερε ότι μπορούν να αναπτύξουν το ζήτημα της ποιότητας του αέρα, 5 στις 10 αναφέρθηκαν στα απορρίμματα, το φυσικό περιβάλλον και τα καιρικά φαινόμενα. Επιπλέον, 3 στις 10 αναφέρθηκαν στη βιοποικιλότητα, στα αδέσποτα ζώα, την ηχορύπανση, τη ρύπανση του περιβάλλοντος γενικά και την κηπουρική. Επιπλέον, η κλιματική αλλαγή και τα φυσικά φαινόμενα αναφέρθηκαν από 2 στις 10.

Ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Για την ηχορύπανση θα μπορούσαμε να κάνουμε. Λόγω του ότι περνάνε και τα αυτοκίνητα και φορτηγά, θα μπορούσαμε να κάνουμε... για τα απορρίμματα γιατί βρίσκουμε συχνά σκουπίδια, οπότε αυτό είναι ένα θέμα, να κάνουμε καθαριότητα να.. περισυλλογή και ξεκαθάρισμα και ανακύκλωση. Επίσης, έχουμε γύρω αδέσποτα ζωάκια, στη φροντίδα και στο τι πρέπει να γίνει και στο πως φερόμαστε στα ζώα που έχουμε εμείς στο σπίτι μας» (Σ1).

«Τον καιρό, τον αέρα, τα φυσικά φαινόμενα» (Σ3).

«Ας πούμε στο να φυτέψουμε ένα δέντρο, στο να δούμε τις ωφέλειες ενός δέντρου, στο να κάνουμε κάποια πειράματα, φυσικά πειράματα, να παρατηρήσουμε τη θερμοκρασία, κάτω από ένα δέντρο, πάνω στα πλακάκια που δεν είναι κάτω από ένα δέντρο...» (Σ5).

«... για τον αέρα μπορούμε γιατί φυσάει κιόλας, είμαστε ψηλά» (Σ8).

«... αυτό που δουλεύω εγώ είναι περισσότερο το να γνωρίσουν το περιβάλλον» (Σ10).

Σχολική αυλή: σημασία στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την ΠΕ/ΕΠΑ, συχνότητα χρήσης της και είδος περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται

Σε ερώτηση σχετικά με τη σημασία της χρήσης της σχολικής αυλής για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ, σχεδόν όλες οι ερωτώμενες (9 στις 10) απάντησε ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία, εκτός από μία που απάντησε ότι έχει αρκετά μεγάλη σημασία. Οι μισές από αυτές τόνισαν τη σημασία της χρήσης της αυλής για την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων επισημαίνοντας τη βιωματική μάθηση που γίνεται σε αυτήν. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικές απαντήσεις:

«Πάρα πολύ μεγάλη σημασία. Γιατί είναι ένα πεδίο μόνο του η αυλή, από το οποίο το κάθε τι θα μπορούσε να βγάλει μια δραστηριότητα. Δηλαδή το κάθε τι που μπορεί να παρατηρήσει κάποιο παιδί, μπορείς να βγάλεις μια δράση... Δηλαδή όλο αυτό, πιστεύω ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί η αυλή είναι ένα πεδίο αναζήτησης. Ένα πεδίο έρευνας στην ουσία, για οποιαδήποτε δράση και δραστηριότητα» (Σ3).

«Θεωρώ ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί από εκεί μπορούμε να συλλέξουμε υλικά, να τα παρατηρήσουμε, να μας βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας διδασκαλίας που έχουμε στόχο, εξυπηρετεί σε κάποιους στόχους μας δηλαδή. Στο να αναπτύξει την παρατήρησή μας, πολύ βασικό το θεωρώ, γιατί από την παρατήρηση μπορούν να ξεκινήσουν όλα» (Σ3).

«Φυσικά και μεγάλη θα πω στην αυλή, μπορείς να ακούς, να μυρίζεις, να βλέπεις, να πειραματίζεσαι;» (Σ7).

«Έχει μεγάλη σημασία μεγάλη γιατί από εκεί μπορεί να ξεπηδήσουν πολλά θέματα, τα οποία δεν θα τα.. δεν θα τα πεις εσύ απλά στα παιδιά, τα παιδιά θα τα ανακαλύψουν από μόνα τους» (Σ10).

Αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία οι ίδιες χρησιμοποιούν τη σχολική αυλή για την υλοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων, η πλειονότητα των ερωτώμενων (6 στις 10) ανέφερε ότι τη χρησιμοποιεί αρκετά συχνά, πολύ συχνά απάντησαν 2 στις 10, σχεδόν ποτέ απάντησε 1 και σπάνια άλλη μια ερωτώμενη. «Εμείς δεν τη χρησιμοποιούμε συχνά την

αυλή για περιβαλλοντικά. αν θέλουμε κάνουμε περιπάτους ή πηγαίνουμε σε άλλα νηπιαγωγεία ή παίρνουμε το λεωφορείο και πηγαίνουμε. Την αυλή μας καθόλου» (Σ7)

Οι δραστηριότητες που εφαρμόζουν αφορούν κυρίως τη βιοποικιλότητα της αυλής και τα φυσικά στοιχεία της αυλής (δέντρα, φύλλα, νερό, έδαφος κλπ), την αξιοποίηση φυσικών στοιχείων (φύλλα, κλαριά κλπ) για κατασκευές, την κηπουρική. Επιπλέον αξιοποιείται για κινητικά παιχνίδια, στην καλλιέργεια της δεξιότητας της παρατήρησης, της συνεργασίας αλλά και τη γνωριμία των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον. Ειδικότερα, από τις 8 ερωτώμενες που απάντησαν ότι εφαρμόζουν διαφορετικών ειδών δραστηριότητες ΠΕ/ΕΠΑ στη σχολική αυλή. Ειδικότερα, οι 5 αναφέρθηκαν στην παρατήρηση εντόμων και άλλων φυσικών στοιχείων και τη συλλογή φύλλων, 3 στις 10 αναφέρθηκαν στη φροντίδα του πράσινου (κηπουρική), 3 στις 10 υλοποιούν κινητικά παιχνίδια, 3 στις 10 εφαρμόζουν δραστηριότητες συνεργασίας και τέλος 2 στις 10 αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες για το νερό και τις ιδιότητές του (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Σχολική αυλή και ΠΕ/ΕΠΑ, συχνότητα χρήσης της και είδος περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Ενδεικτικές απαντήσεις

<p>«για κινητικά παιχνίδια, για τη συνεργασία να, περισυλλογή... να βρούμε φυλλαράκια και τα λοιπά, για να φτιάξουμε διάφορες κατασκευές. Αποξηραμένα και τα λοιπά» (Σ1).</p> <p>«Θα σου πω όταν κάναμε το φθινόπωρο με τα φύλλα, που πήραμε και παίξαμε με τα φύλλα, πως κουνιούνται, κάναμε κάποια παιχνίδια, κάτι άλλο.. είδαμε έντομα, ψάξαμε στην αυλή, αυτό» (Σ8).</p>	<p>Ας πούμε τη διαλυτότητα σε νερό, διαφορά υλικά όπως χώμα, πέτρες, κάρβουνο, μιλάμε για το έδαφος και με ποιο τρόπο μπορούμε να το επηρεάσουμε και να το αλλάξουμε» (Σ2).</p> <p>«αυθόρμητες δραστηριότητες που θα φέρουν τα παιδιά σε επαφή με τρόπους φροντίδας των φυτών και της χλωρίδας γενικά» (Σ3)</p>
--	---

Προβλήματα στη σχολική αυλή που την καθιστούν προβληματική για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων ΠΕ/ΕΠΑ

Από κάθε ερωτώμενη αναφέρθηκαν περισσότερα από 1 προβλήματα που καθιστούν προβληματική τη σχολική αυλή για την αξιοποίηση της στην ΠΕ/ΕΠΑ, έγιναν συνολικά 19 αναφορές. Από την ανάλυση των απαντήσεων τους προέκυψαν 4 κατηγορίες προβλημάτων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Προβλήματα στην αυλή του νηπιαγωγείου που την καθιστούν προβληματική για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων ΠΕ/ΕΠΑ. Απόλυτες συχνότητες

Κατηγορίες προβλημάτων	Απόλυτη συχνότητα
Το έδαφος/δάπεδο της σχολικής αυλής	7
Έλλειψη βασικών υποδομών	3
Κατεστραμμένες υπάρχουσες υποδομές	4
Ζητήματα ασφάλειας (ατυχήματα), είτε λόγω ακατάλληλων υποδομών και επικίνδυνων αντικειμένων	5
Σύνολο αναφορών	19

Ενδεικτικές απαντήσεις:

- *«έχει αρκετές ανοιχτές εισόδους, δεν έχει περίφραξη ασφαλή, έχει θέμα ασφάλειας. Έχει τρεις μεγάλες λακκούβες.. και είχαμε κάποια ατυχήματα. Είναι επίσης, κάπως πώς να το πω τώρα.. σε επίπεδα. Δεν είναι μια ευθεία, ίσιο, οπότε εκεί υπάρχει θέμα πάλι όταν τρέχουνε, πέφτουν χτυπάνε κλπ. Έχει σπασμένες πλάκες, έχει μια σπασμένη βρύση που τρέχει συνέχεια νερό...» (Σ1)*
- *«Κατεστραμμένες υποδομές έχει σε σημεία μωσαϊκό και τσιμέντο, το μωσαϊκό γλιστράει αν χρησιμοποιήσουμε νερά και το τσιμέντο δημιουργεί δύσκολα ατυχήματα» (Σ2)*
- *«Προβληματικό η αποχέτευση που καταλήγει μέσα στην αυλή» (Σ3)*
- *«η αμμοδόχος, επειδή τα πιτσιρικά θέλουν να παίξουν παντού.. να τη βγάζουμε την άμμο και δυσκολεύεται πλέον.. το υπόλοιπο χώμα.. έχουμε πάρα πολύ άμμο η οποία είναι από θάλασσα και δεν μας βοηθάει στα υπόλοιπα.. στο να καλλιεργήσουμε κατευθείαν στο έδαφος, σηκώνει πολλή σκόνη, δηλαδή θα πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος να περιοριστεί η αμμοδόχος και να υπάρξουν άλλα πιο φυσικά υλικά» (Σ7).*
- *«Δεν υπάρχει καν βρύση στην αυλή για να δούμε, να κάνουμε πειράματα, να βοηθηθούμε» (Σ7).*
- *«έχει και κούνιες και τέτοια, τρενάκι αλλά, δεν είναι σε καλή κατάσταση, οπότε το θεωρώ πρόβλημα για τα παιδιά, δεν μπορούν να παίξουν με ασφάλεια» (Σ8).*

Προτεινόμενες αλλαγές στη σχολική αυλή για την αξιοποίησή της στην ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη βελτίωση της αυλής για την αξιοποίησή της στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην ΠΕ/ΕΠΑ (έγιναν 21 αναφορές), προέκυψαν 7 κατηγορίες (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Προτάσεις βελτίωσης της αυλή του νηπιαγωγείου για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων ΠΕ/ΕΠΑ. Απόλυτες συχνότητες

Κατηγορίες προβλημάτων	Απόλυτη συχνότητα
Βελτίωση πρασίνου	8
Βελτίωση του εδάφους/δαπέδου αυλής	8
Εκπαιδευτικός εξοπλισμός/Διαμόρφωση γωνιών στην αυλή	4
Διαμόρφωση χώρου/περιβαλλοντικά μονοπάτια	2
Εξοπλισμός για αναψυχή/μετακίνηση	2
Επέκταση της αυλής	1
Βασικές υποδομές (βρύσες)	1
Σύνολο αναφορών	21

Ειδικότερα, μεταξύ άλλων αναφέρθηκαν τα εξής:

- «να βελτιωθεί το έδαφος, οι υποδομές, θα έπρεπε όλη η αυλή να ξηλωθεί και τοποθετεί στο δάπεδο της ένα οικολογικό προϊόν και πράσινο, περισσότερα δέντρα. Είτε για σκιά φυσική, είτε να δημιουργηθεί και ένα ωραίο κιόσκι. Και θα μπορούσαν να μπουνε παιχνίδια, όπως η αμμοδόχος, παιχνίδια.. που βοηθούνε στη σωματική ανάπτυξη,να διαμορφωθούν περιβαλλοντικά μονοπάτια, θα μπορούσε να γίνει μια κατάλληλη αρχιτεκτονική μελέτη.. ώστε να βοηθάει λίγο και σε αυτό. ... πολύ ουτοπικά και πολύ ιδανικά» (Σ1).
- «ίσως κάποιον ανεμοδείκτη και άλλο εξοπλισμό... προσθήκη πρασίνου» (Σ3).
- «...επέκταση της αυλής, περισσότερο τετραγωνικά» (Σ6).
- «...παροχή βρύσης, αν θα είχαμε λίγο χώμα για να μπορέσουμε να φυτέψουμε κάποια πραγματάκια, αν θα είχαμε λίγο χώρο ίσως για να αφήναμε ποδήλατα, πατίνια για να έρχονται τα παιδιά με τα πόδια, γιατί είναι ένα κεντρικό σχολείο και όλοι μένουν πάρα πολύ κοντά με το σχολείο» (Σ7).
- «να αλλάξει το έδαφος ή το μέρος του εδάφους, όπου θα μπορούσε να γίνει.. να γίνει χώρος όπου θα μπορούσαμε.. ας πούμε υπάρχει.. επειδή είναι μεγάλη αυλή θα μπορούσε να γίνει ένα κομμάτι αυτού του χώρου, να γίνει κήπος, με λαχανικά και τα λοιπά. Θα μπορούσε να φυτευτούν περισσότερα δέντρα που να κάνουν και περισσότερο σκιά μελλοντικά να φτιάξει κανείς στην αυλή γωνιές παρατήρησης, να κάνεις μια γωνιά για τα έντομα ότι μελετάμε να το βάζουμε εκεί, μπορείς να κάνεις για τα πουλάκια ταΐστρες, να φτιάξουμε τις δικές μας ταΐστρες, για να γίνει έτσι πιο περιβαλλοντική» (Σ9).

- *«Γωνιές για να έρχονται τα έντομα και φτιάχνουν σπιτάκια...για παρατήρηση εντόμων. Χώρους για κομποστοποίηση. σε κάποιο σημείο της αυλής, εκεί ας πούμε κοντά που θα έχεις και το παρτέρι σου, περισσότερο πράσινο» (Σ10).*

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, αποσκοπούσε στην καταγραφή των απόψεων νηπιαγωγών με σπουδές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, σχετικά με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών και τον ρόλο της σχολικής αυλής στην κατεύθυνση αυτή. Αποτυπώθηκε η υφιστάμενη κατάσταση των αυλών των νηπιαγωγείων και η δυνατότητα που προσφέρουν, ως έχουν, για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών.

Οι σχολικές αυλές, των νηπιαγωγείων όπου υπηρετούν οι συμμετέχουσες, παρουσιάζουν προβλήματα και ελλείψεις που διαπιστώνεται ότι αποτελούν εμπόδια για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Ειδικότερα, ζητήματα όπως η περιορισμένη έκταση, η ακαταλληλότητα του εδάφους η έλλειψη βασικών υποδομών, κατεστραμμένες υπάρχουσες υποδομές, ζητήματα ασφάλειας (ατυχήματα), είτε λόγω ακατάλληλων υποδομών είτε λόγω επικίνδυνων αντικειμένων στη σχολική αυλή αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια στην εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ΠΕ/ΕΠΑ. Ανάλογα ευρήματα εντοπίστηκαν και σε άλλη έρευνα στον ελληνικό χώρο (Τσακίρης, 2013).

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος κατέχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΠΕ/ΕΠΑ, είναι ενημερωμένες και ευαισθητοποιημένες για την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΠΑ στο νηπιαγωγείο, αναγνωρίζουν τη σημαντικότητά της στην προσχολική ηλικία και εφαρμόζουν τακτικά σχετικά προγράμματα και δραστηριότητες. Αιτιολογώντας τη σημασία της ΠΕ/ΕΠΑ στην προσχολική εκπαίδευση αναφέρονται στη\ συμβολή της στην καλλιέργεια αειφορικών αξιών, στην καλλιέργεια της αξίας της συνεργασίας, την καλλιέργεια της αγάπης για το συνάνθρωπο και το περιβάλλον, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης, την προαγωγή της αξίας της πολιτεϊότητας, την ανάπτυξη του σεβασμού προς το περιβάλλον και στον συνάνθρωπο, και την ενίσχυση της ικανότητας δράσης.

Η θεματολογία των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΠΑ που εφαρμόζουν ποικίλει με το ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων (απορρίματα/ανακύκλωση) και τη βιοποικιλότητα να επικρατούν. Ωστόσοπραγματεύονται και άλλα σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα όπως τη χρήση του νερού, την κλιματική αλλαγή, τα είδη προς εξαφάνιση, τον ανθρωπογενή χώρο (γειτονιά και πόλη), την προστασία του περιβάλλοντος γενικά και τους στόχους της αειφορίας.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, έχουν θετική στάση ως προς τη συμβολή των σχολικών αυλών στην ΠΕ/ΕΠΑ καθώς θεωρούν πρωτίστως ότι συμβάλουν στη βιωματική μάθηση που γίνεται σε αυτήν. Υποστηρίζουν ότι επιτυγχάνεται η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών με αξιοποιώντας την αυλή του σχολείου καθώς παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης δραστηριοτήτων για την παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και των έμβιων όντων που υπάρχουν μέσα σε αυτήν, οι οποίες ενισχύουν τη επαφή των παιδιών με τον φυσικό κόσμο.

Οι ίδιες στην πλειονότητά τους, αξιοποιούν τις αυλές του νηπιαγωγείου τους, για την ΠΕ/ΕΠΑ υποστηρίζοντας ότι ο αύλειος χώρος αποτελεί βασικό εργαλείο για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών. Στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΠΑ, αξιοποιούν τη σχολική αυλή κυρίως για την ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με την παρατήρηση της βιοποικιλότητας, τη φροντίδα των φυτών, και την αξιοποίηση φυσικών στοιχείων (φύλλα, κλαριά κλπ) για κατασκευές. Επιπλέον αξιοποιείται για κινητικά παιχνίδια, στην καλλιέργεια της δεξιοτήτας της παρατήρησης, της συνεργασίας αλλά και τη γνωριμία των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον. Εντέλει, το παιχνίδι, η κηπουρική και η φροντίδα φυτών αποτελούν τα σημαντικότερα πλαίσιο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες (Paisley, Furman, Sibthorp & Gookin, 2008· Palmberg, & Kuru, 2000· Vujičić, et al., 2021).

Οι εκπαιδευτικοί ενώ φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στην αυλή και την αξιοποίησή της για περιβαλλοντικές δραστηριότητες, δεν τη χρησιμοποιούν συχνά καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στην έλλειψη υποδομής. Για τους λόγους αυτούς, όπως αναφέρεται κι σε άλλες έρευνες, παρά το γεγονός ότι η χρήση της σχολικής αυλής για δραστηριότητες, αποτελεί διαδικασία ευχάριστη και ελκυστική για τα παιδιά, χρησιμοποιείται πολύ σπάνια (Σαρδάνη, 2019).

Η βελτίωση του πρασίνου στη σχολική αυλή, η διαμόρφωση του χώρου με χωροθέτηση περιβαλλοντικών μονοπατιών που να αξιοποιούνται για μελέτη πεδίου, η βελτίωση του εδάφους και του δαπέδου της, ο εμπλουτισμός της με εκπαιδευτικό υλικό και εξοπλισμό για αναψυχή, αποτελούν ορισμένες από τις παρεμβάσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως σημαντικές για τη χρησιμοποίησή της στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Συμπερασματικά, από τη συζήτηση που προηγήθηκε, η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει για τις νηπιαγωγούς σημαντικό μέσο για την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών στην ΠΕ/ΕΠΑ. Αποτελεί ένα δυναμικό χώρο βιωματικής μάθησης όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι σε αυτό. Παράλληλα συμβάλει στην καλλιέργεια γνώσεων και αξιών και στην

καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη ικανού να συμβάλλει στη βελτίωση του περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Στο Χρυσαφίδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (Επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσοβάνου* Κυριακίδης, 23–44.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Working Paper 45. <https://eric.ed.gov/?id=ED522693>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (1^η εκδ.). Επίκεντρο.
- Georgopoulos, A., Mpirmpili, M. & Dimitriou, A. (2011). Environmental education (EE) and experiential education: A promising “marriage” for Greek pre-school teachers. *Creative Education*, 2(2), 114–120.
- Κανανά, Δ., Μ. (2018). Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου & Π. Τόμπρου (Επιμ.), *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης. Πρακτικά διεπιστημονικού συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, 19–21 Μαΐου 2017* (σσ. 60–71). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1430>.
- Nordén, B. & Avery, H. (2020). Redesign of an outdoor space in a Swedish preschool: Opportunities and constraints for sustainability education. *International Journal of Early Childhood*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00275-3>.
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp J., & Gookin J. (2008). Student learning in outdoor education: A case study from the national outdoor leadership school. *Journal of Experiential Education: Applied* 30(3), 201–222. <https://doi.org/10.1177/105382590703000302>.
- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32–36. <https://doi.org/10.1080/00958960009598649>

- Σαρδάνη, Ν., Α. (2019). Αξιοποιώντας τον αύλειο χώρο του δημοτικού σχολείου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι απόψεις μαθητών του δήμου Ορεστιάδας (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/14129>.
- Smith, A.G. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/13504620701285180>
- Τσακίρης, Ι. (2013). Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρόδου (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (ND. 29299).
- Τσακίρης, Ι., Δημητρίου, Α., & Πολεμικός, Ν. (2009). Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης. Καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης του περιβάλλοντος χώρου των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της πόλης της Ρόδου. Στο Μ. Καϊλα, Α. Κατσίκης, Π. Φώκιαλη, Α. Ζαχαρίου, (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί* (σ.σ. 687–722). Ατραπός.
- Φιλιππάκη, Α., & Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2022). Η “Αντίληψη του τόπου” στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 49–64. <https://doi.org/10.12681/ees.28166>
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πεδίο.
- Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A., & Zlatar, S. (2021). Preschool teachers' attitudes towards the use of outdoor space as learning place. Proceedings of INTED2021 Conference, 9092–9101. https://www.academia.edu/45726100/Preschool_Teachers_Attitudes_Towards_the_Use_of_Outdoor_Space_as_Learning_Place

Οι βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του αιιφόρου νηπιαγωγείου

Παπαβασιλείου Βασίλης
Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
vrapanasileiou@aegean.gr

Γκουλιάκου Ελένη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse19042@rhodes.aegean.gr

Καστρίτση Μαργαρίτα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse19113@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο παιδαγωγικό πλαίσιο του αιιφόρου νηπιαγωγείου (Brandisauskienė et al., 2021· Paravasileiou et al., 2017), το οποίο χαρακτηρίζεται ως καινοτόμο, ενεργητικό, συμμετοχικό και μαθητοκεντρικό (Backman et al., 2019· Kalaitzidis, 2012). Ανάμεσα στις παιδαγωγικές αρχές που το διέπουν, θεμελιώδης είναι η θέση της βιωματικής μάθησης (Gaffney & O’Neil, 2019· Wright et al., 2022). Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών–φοιτητριών σχετικά με τις βιωματικές δραστηριότητες στο αιιφόρο νηπιαγωγείο. Οι στόχοι της έρευνας είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τη βιωματική μάθηση γενικότερα στο νηπιαγωγείο και ειδικότερα στο αιιφόρο νηπιαγωγείο, με έμφαση στην επιλογή, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση βιωματικών δραστηριοτήτων – δράσεων. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2022 και συνιστά μελέτη περίπτωσης. Για την υλοποίηση της έρευνας ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, ηλεκτρονικό. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν τεταρτοετείς φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο. Η επιλογή του ερευνητικού δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες υποστηρίζουν πως κατά την επίσκεψή τους στα νηπιαγωγεία παρατήρησαν ότι υλοποιούνται βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις, για τις οποίες εκφράζουν την άποψη ότι αναβαθμίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία και ότι η υλοποίησή τους δεν δυσκολεύει ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς, ωστόσο θεωρούν ως αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Ειδικότερα, ως προς το αιιφόρο νηπιαγωγείο, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες του ερευνητικού δείγματος εκφράζονται θετικά, θεωρώντας ως απαραίτητες και ενδιαφέρουσες τις περιβαλλοντικές, εθελοντικές και εν γένει τις βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις

για την καλύτερη επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Επίσης, θεωρούν ότι η σχολική αυλή θα πρέπει να αξιοποιείται παιδαγωγικά, ενώ η επιλογή των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων καλό είναι να συνδέεται με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες/είσες συμφωνούν πως ο σχεδιασμός θα πρέπει να είναι άρτια οργανωμένος και ομαδοσυνεργατικός. Επιπλέον, για την επιλογή, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, και την αξιολόγηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων δεν θα πρέπει να έχει την αποκλειστική ευθύνη ο/η νηπιαγωγός, αλλά να συμμετέχουν και οι μαθητές/τριες. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό οι γονείς/κηδεμόνες, ενώ εκφράζονται επιφυλάξεις για τους/τις εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με τους παιδαγωγικούς στόχους. Τέλος, η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ενσωμάτωση της αειφορίας στο Νηπιαγωγείο και ως εκ τούτου, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας.

Λέξεις κλειδιά: Αειφόρο νηπιαγωγείο, βιωματική μάθηση, δραστηριότητες, δράσεις

Abstract

Primary school The present research focuses on the pedagogical framework of the sustainable kindergarten (Brandisauskienė et al., 2021· Papavasileiou et al., 2017), which is characterized as innovative, energetic, participatory and student-centered (Backman et al., 2019· Kalaitzidis, 2012). Among the pedagogical principles that govern it, experiential learning is considered fundamental (Gaffney & O'Neil, 2019· Wright et al., 2022). Within this context, the purpose of this research is to investigate students' views regarding the experiential activities in the sustainable kindergarten. The objectives of the research are directly related to experiential learning in general in kindergarten and in particular in sustainable kindergarten, with an emphasis on the selection, planning, implementation and evaluation of experiential activities – actions. The research was conducted between October and December 2022 and it is a case study. An electronic questionnaire was used for the implementation of the research as a means of data collection. The research population consisted of fourth-year students of the Department of Sciences of Preschool Education and Educational Planning of the University of the Aegean in Rhodes. The selection of the research sample was based on random sampling. The results of the research show that most students claim that during their visit to the kindergartens they noticed that experiential activities/actions are implemented, for which they express the opinion that they upgrade the quality of the education provided in the kindergartens. They also believe that their implementation is not particularly difficult for teachers, however they consider that teachers should be trained for designing and implementing these activities. In particular, most of the students of the research sample have a positive attitude towards the sustainable kindergarten, considering the environmental, voluntary as well as experiential activities/actions as necessary and interesting for the better achievement of the educational goals. They also believe that schoolyard should be utilized pedagogically, while the choice of experiential activities/actions should be linked to the area in which the school is located. Most respondents agree that designing activities should be well organized and

collaborative. In addition, for the selection, planning, implementation, and evaluation of the experiential activities/actions, the kindergarten teacher should not have the exclusive responsibility suggesting that the students should also participate. Moreover, to a lesser extent the parents/guardians should participate, while reservations are expressed about the representatives of the local society. Furthermore, it is argued that assessment should be linked to pedagogical objectives. Finally, the implementation of experiential activities/actions is considered a necessary condition for the integration of sustainability in the Kindergarten and therefore, the training of preschool teachers in the pedagogy of experiential experience is suggested.

Keywords: *Sustainable kindergarten, experiential learning, activities, actions*

Εισαγωγή

Το αιεφόρο σχολείο έχει ως στόχο τη θεμελίωση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Ενδιαφέρεται για την πολύπλευρη και πολυεπίπεδη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, επιδιώκοντας τη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, οι οποίοι/ες θα συμβάλλουν στην οικονομική, την περιβαλλοντική και την κοινωνικο-πολιτισμική ανάπτυξη για τη διασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής (Paravasileiou et al., 2017).

Το αιεφόρο σχολείο περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα επίπεδα λειτουργίας, το τεχνικό-οικονομικό, το κοινωνικό-οργανωσιακό και το παιδαγωγικό (Kalaitzidis, 2012). Το τεχνικό-οικονομικό, αναφέρεται στον σχεδιασμό και την κατασκευή των σχολικών εγκαταστάσεων με βάση τις αρχές της αιεφορίας, καθώς υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για τη συνετή διαχείριση των φυσικών πόρων, την αναμόρφωση των εξωτερικών χώρων του σχολείου και την αναβάθμιση των κτηριακών και τεχνικών υποδομών με υλικά φιλικά προς το περιβάλλον (Παπαβασιλείου, 2015· Ξανθάκου, Καΐλα & Παπαβασιλείου, 2015· Xanthacou, Kaila & Paravasileiou, 2019).

Το κοινωνικό/οργανωσιακό αναφέρεται στην εύρυθμη λειτουργία σχολείου, η οποία θεμελιώνεται στη δημοκρατική διοίκηση, τη συλλογικότητα, την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα, τη συμπερίληψη και την επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, με απώτερο στόχο να διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για ισότητα, δικαιοσύνη και δημοκρατικές διαδικασίες (Paravasileiou et al., 2018· Nikolaou et al., 2019· Paravasileiou et al., 2019).

Τέλος, το παιδαγωγικό επίπεδο, συνδέεται με την καλλιέργεια της κριτικής, της συστημικής και της δημιουργικής σκέψης, τη διεπιστημονικότητα, την καλλιέργεια αξιών, τη βιωματικότητα, την αξιοποίηση της τοπικής γνώσης, τον μαθητοκεντρισμό, την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης και τις πολλαπλές μεθόδους – τεχνικές (Δημητρίου, 2009: 177–178).

Γενικότερα, το αειφόρο σχολείο είναι θεμελιωμένο σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και το πρόγραμμα σπουδών του μπορεί να χαρακτηριστεί πλούσιο και ποιοτικό, το οποίο ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. Συνιστά ένα άρτιο πρόγραμμα παιδαγωγικά και επιστημονικά, το οποίο είναι καλά δομημένο και χαρακτηρίζεται από συνοχή και συνεκτικότητα (Papavasileiou et al., 2017· Papavasileiou et al., 2018).

Το παιδαγωγικό πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου είναι διεπιστημονικό, συστημικό, ολιστικό και πλουραλιστικό (Papavasileiou et al., 2017· Brandisauskiene et al., 2021), χαρακτηρίζεται ως καινοτόμο, ενεργητικό, συμμετοχικό και μαθητοκεντρικό (Backman et al., 2019· Kalaitzidis, 2012). Ανάμεσα στις παιδαγωγικές αρχές που το διέπουν, θεμελιώδης είναι η θέση της βιωματικής μάθησης (Gaffney & O'Neil, 2019· Wright et al., 2022).

Η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει πολλαπλές παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες είναι προσανατολισμένες στη δράση και συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής λειτουργίας (Gaffney & O'Neil, 2019). Η μάθηση μέσω της πράξης, μεταξύ άλλων περιλαμβάνει και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες έξω από την παραδοσιακή τάξη και σε περιβάλλοντα που τους επιτρέπουν να προσεγγίζουν τη γνώση συμμετέχοντας στη μάθηση μέσω πρακτικών εμπειριών (Kolb & Kolb, 2011· Yorks & Kasl, 2002).

Η βιωματική μάθηση συμβάλλει στην καλλιέργεια του στοχασμού και της κριτικής ικανότητας. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι/ες, όπως προκύπτει από πορίσματα ερευνών, έχουν περισσότερα κίνητρα, αισθάνονται καλύτερα, καθώς βελτιώνεται το παιδαγωγικό κλίμα. Επίσης, μέσω της βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες αυτοανάπτυξης, συνδέοντας τη μαθησιακή τους εμπειρία με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γνώσης (Radović et al., 2022· Roberts, 2018).

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των βιωματικών δραστηριοτήτων – δράσεων οι εκπαιδευόμενοι/ες εμπλέκονται πολυδιάστατα, όχι μόνο πνευματικά αλλά και συναισθηματικά. Έτσι, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν κοινές εμπειρίες, οπότε συνδέονται συναισθηματικά, εμπλεκόμενοι/ες ενεργητικά στην παιδαγωγική πράξη (Jickling & Sterling, 2017).

Για να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στις βιωματικές παιδαγωγικές δραστηριότητες απαραίτητο είναι να υπάρξει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο, μεταξύ άλλων, αναπτύσσονται διάφορα συναισθήματα, όπως της αποδοχής, του ενδιαφέροντος, της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας, της ομαδικότητας, προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες να εκφραστούν ελεύθερα και να νιώσουν

μέλη της ομάδας. Βέβαια, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, ευγενικός και ενθαρρυντικός (Xanthacou et al., 2019).

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που αξιοποιούνται συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των γνώσεων, και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα τα οποία συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων είναι η επιλογή και η εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών τεχνικών που αξιοποιούνται κατά την παιδαγωγική διαδικασία, ώστε να οδηγήσουν στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (Voukelatou, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν μεθόδους – τεχνικές της βιωματικής μάθησης πρέπει να γνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους και τις διάφορες μορφές που μπορεί να λάβει αυτός ο ρόλος κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό θα βοηθήσει, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις θα αναλύουν τα διάφορα ζητήματα με πιο ολιστικό τρόπο (Gaffney & O'Neil, 2019).

Ο/Η εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει απλώς γνώσεις, αλλά συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία και το περιβάλλον δημιουργεί ευκαιρίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχοντας δημιουργικά αποκτούν σημαντικές εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για εγρήγορση και προβληματισμό (Kolb & Kolb, 2005).

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν και σκέπτονται. Συνιστά μια ενεργητική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους/ες να χρησιμοποιούν, αλλά και να επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο τις εμπειρίες τους και να μαθαίνουν. Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής/τρια, ενώ η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται από το «πώς να μαθαίνεις» και «πώς να σκέφτεσαι» (Voukelatou, 2019).

Αυτή η μετατόπιση της έμφασης από τη διδασκαλία στη μάθηση υποστηρίζει την αειφόρο ανάπτυξη, ενδυναμώνοντας τον/την εκπαιδευόμενο/η να βιώσει εμπειρίες, να προβληματιστεί και να αλλάξει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θέση του στον κόσμο (Sterling, 2017).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο παιδαγωγικό πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου (Papavasileiou et al., 2017· Brandisauskiene et al., 2021), το οποίο είναι διαπολιτισμικό, συμπεριληπτικό, ανοικτό, ευέλικτο και συμμετοχικό (Kalaitzidis, 2012· Backman et al., 2019).

Είναι θεμελιωμένο σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, ανάμεσα στις οποίες ξεχωριστή είναι η θέση της βιωματικής μάθησης (Gaffney & O'Neil, 2019· Wright et al., 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών–φοιτητριών σχετικά με τις βιωματικές δραστηριότητες στο αειφόρο νηπιαγωγείο. Οι στόχοι της έρευνας είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τη βιωματική μάθηση γενικότερα στο νηπιαγωγείο και ειδικότερα στο αειφόρο νηπιαγωγείο, με έμφαση στην επιλογή, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των βιωματικών δραστηριοτήτων – δράσεων.

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2022 και συνιστά μελέτη περίπτωσης. Για την υλοποίηση της έρευνας ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, ηλεκτρονικό. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν τεταρτοετείς φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο. Στην έρευνα συμμετείχαν 91 φοιτητές/τριες και ως προς το φύλο, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι 75 (82,4%) είναι γυναίκες και οι 16 (17,6%) είναι άντρες. Η επιλογή του ερευνητικού δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία.

Αποτελέσματα

Στην πρώτη ερώτηση, σχετικά με το αν υλοποιούνταν βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις στα νηπιαγωγεία που επισκέφτηκαν οι φοιτητές/τριες, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, οι 58 φοιτητές/τριες απάντησαν «ναι» (63,7%), οι 17 απάντησαν ότι «δεν γνωρίζουν» (18,7%), ενώ οι υπόλοιποι 16 απάντησαν «όχι» (17,6%). Σχετικά με το αν θεωρούν ότι οι βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις αναβαθμίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, οι 38 φοιτητές/τριες, απάντησαν «πάρα πολύ» (41,8%), οι 25 απάντησαν «αρκετά» (27,5%), οι 23 απάντησαν «πολύ» (25,3%), οι 4 απάντησαν «λίγο» (4,4%) ενώ 1 απάντησε «καθόλου» (1,1%).

Στην επόμενη ερώτηση εάν η υλοποίηση βιωματικών δράσεων, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι/ες απάντησαν ότι δεν το δυσκολεύει ιδιαίτερα, καθώς το 47,3% (43) των φοιτητών/τριών απάντησε «λίγο» και το 36,3% (33) «καθόλου». Αντίθετα, το 12,1% (11φοιτητές/τριες) απάντησε «αρκετά», το 3,3% (3 φοιτητές/τριες) «πολύ» και το 1,1% (1 φοιτητής/τρια) «πάρα πολύ». Σχετικά με το αν η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων ενέχει και μειονεκτήματα, 37 άτομα

απάντησαν «ναι» (40,7%), ωστόσο, 34 φοιτητές/τριες απάντησαν «όχι» (37,4%), ενώ οι υπόλοιποι/ες 20 (21,9%) απάντησαν «δεν γνωρίζω».

Τέλος, ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, η μεγάλη πλειονότητα απάντησε καταφατικά, καθώς οι 29 φοιτητές/τριες απάντησαν «πάρα πολύ» (31,9%), άλλοι 29 απάντησαν «πολύ» (31,9%) και οι 27 απάντησαν «αρκετά» (29,7), ενώ οι 6 απάντησαν «λίγο» (6,6), ενώ κανένας/καμία δεν απάντησε «καθόλου».

Ως προς το αειφόρο νηπιαγωγείο, την ερώτηση σχετικά με το αν στο πλαίσιο του είναι απαραίτητη η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, η συντριπτική πλειονότητα συμφωνεί, καθώς οι 84 φοιτητές/τριες (92,3%) δηλώνουν «ναι», οι 2 φοιτητές/τριες (2,2%) «όχι», ενώ 5 φοιτητές/τριες (5,5%) ότι «δεν γνωρίζουν». Στο συναφές ερώτημα αν στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου είναι απαραίτητη η υλοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων/δράσεων, η μεγάλη πλειονότητα απάντησε καταφατικά, καθώς οι 86 φοιτητές/τριες (94,5%) δηλώνουν «ναι», οι 2 φοιτητές/τριες (2,2%) «όχι» και 3 φοιτητές/τριες (3,3%) πως «δεν γνωρίζουν». Επίσης, καταφατικά απάντησαν στο ερώτημα σχετικά με το αν είναι απαραίτητη η υλοποίηση των εθελοντικών δραστηριοτήτων/δράσεων, καθώς οι 77 φοιτητές/τριες (84,6%) δηλώνουν «ναι», οι 10 φοιτητές/τριες (11,0%) «όχι», ενώ 4 φοιτητές/τριες (4,4%) απάντησαν πως «δεν γνωρίζουν».

Επιπλέον, φαίνεται να συμφωνούν ότι είναι ενδιαφέρουσες οι βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις για τα παιδιά στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου, καθώς οι 43 φοιτητές/-τριες (47,3%) δηλώνουν «πάρα πολύ», 22 φοιτητές/-τριες (24,2%) «πολύ», 22 φοιτητές/τριες (24,2%) «αρκετά», ενώ 3 φοιτητές/τριες (3,3%) «λίγο» ενώ 1 φοιτητής/-τρια (1,1%) «καθόλου». Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται θετικοί/ές ως προς την αποτελεσματικότητα των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου, καθώς οι 34 φοιτητές/-τριες (37,4%) δηλώνουν «πάρα πολύ», οι 32 (35,2%) «πολύ», οι 21 (23,1%) «αρκετά» ενώ μόνο 4 (ή ποσοστό 4,4%) «λίγο».

Στο ερώτημα σχετικά με το αν η επιλογή των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι στην αποκλειστική ευθύνη των νηπιαγωγών, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (59,3%), δηλαδή, 54 φοιτητές/τριες απάντησαν «όχι», ενώ οι 27 «ναι» (29,7%) και τέλος 10 φοιτητές/τριες (11%) απάντησαν «Δεν γνωρίζω». Η επόμενη ερώτηση διερευνά τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το αν θα πρέπει στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου στην επιλογή των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, να συμμετέχουν και οι γονείς/κηδεμόνες, οι εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας και οι

μαθητές/τριες. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι για τη συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων, 71 φοιτητές/τριες δηλαδή το 78,3% απάντησε «ναι», για τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας 49 άτομα, δηλαδή, το 53,8% απάντησε «ναι», και για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, 81 άτομα, δηλαδή, το 89% απάντησε «ναι».

Στην ερώτηση αν η επιλογή των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θα πρέπει να συνδέεται με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, η πλειονότητα συμφωνεί, καθώς από τα δεδομένα προκύπτει ότι το υψηλότερο ποσοστό, το 42,2%, δηλαδή 38 φοιτητές/τριες, απάντησαν «αρκετά», ενώ το 26,7%, δηλαδή, 24 φοιτητές/τριες, «πολύ» και «πάρα πολύ» με 6,7%, δηλαδή, 6 άτομα.

Σχετικά με το αν θεωρούν, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, πως θα πρέπει, στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου, ο σχεδιασμός των βιωματικών δραστηριοτήτων/ δράσεων να είναι αποκλειστική ευθύνη του/της νηπιαγωγού το υψηλότερο ποσοστό 64,8%, δηλαδή 59 φοιτητές/τριες, απάντησαν «όχι», 22 (ή ποσοστό 24,2%) απάντησαν «ναι» και τέλος 10 (ή ποσοστό 11%) «δεν γνωρίζω».

Η επόμενη ερώτηση διερευνά τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το αν θα πρέπει στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου στον σχεδιασμό των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, να συμμετέχουν και οι γονείς/κηδεμόνες, οι εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας και οι μαθητές/τριες. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι για τη συμμετοχή γονέων/κηδεμόνων 63 απάντησαν «ναι», δηλαδή ποσοστό 70,78%, όσον αφορά στη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας 51,14% δηλαδή οι 45 απάντησαν πώς θα πρέπει να συμμετέχει, ενώ για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών 73 φοιτητές/τριες, δηλαδή, ποσοστό 81,11% απάντησε θετικά.

Σχετικά με το αν θα πρέπει να προσδιορίζεται το χρονικό διάστημα στο πλαίσιο του σχεδιασμού των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που αντιστοιχεί στο 57,1% δηλαδή 52 φοιτητές/τριες απάντησαν θετικά, το 24,2%, ήτοι 22 άτομα ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει κάποιος προσδιορισμός της χρονικής διάρκειας του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων, ενώ ένα υψηλό ποσοστό 18,7%, δηλαδή, 17 άτομα απάντησαν «δεν γνωρίζω».

Ως προς τον σχεδιασμό των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων αν θα πρέπει να περιλαμβάνει την κατανομή των μαθητών/τριών σε ομάδες, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που αντιστοιχεί στο 71,4%, δηλαδή, 65 ερωτώμενοι/ες απάντησαν «ναι». Ακολουθεί το 19,8%, δηλαδή 18 φοιτητές/τριες που απάντησαν «δεν γνωρίζω» ενώ ένα μικρό ποσοστό 8,8%, δηλαδή 8 ερωτώμενοι/ες απάντησαν «όχι». Σχετικά με το αν η καλύτερη οργάνωση για τον σχεδιασμό των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θα βοηθήσει στην

ποιοτικότερη διεξαγωγή της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που αντιστοιχεί στο 89%, δηλαδή 81 από τους 91 ερωτώμενους/ες απάντησαν «ναι», το 7,7%, δηλαδή 7 ερωτώμενοι/ες απάντησαν «δεν γνωρίζω», ενώ ένα μικρό ποσοστό 3,3%, δηλαδή, 3 φοιτητές/τριες απάντησαν «όχι».

Ως προς την υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, αν θα πρέπει να είναι αποκλειστική ευθύνη του/της νηπιαγωγού, οι 60 φοιτητές/τριες (65,9%) δηλώνουν «όχι», οι 19 φοιτητές/τριες (20,9%) «ναι», ενώ, οι 12 φοιτητές/τριες (13,2%) απαντούν «δεν γνωρίζω». Ως προς τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων, των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας και των μαθητών/τριών στην υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, από τα δεδομένα προκύπτει ότι για τους γονείς/κηδεμόνες, 70 φοιτητές/τριες (78%) δηλώνουν «ναι», για τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, 49 φοιτητές/τριες (54%) δηλώνουν «ναι», ενώ για τους/τις μαθητές/τριες 80 φοιτητές/τριες (88%) δηλώνουν «ναι».

Στην ερώτηση εάν η σχολική αυλή μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για την υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, φαίνεται να συμφωνούν, καθώς 87 φοιτητές/τριες (96,7%) δηλώνουν «ναι», 3 φοιτητές/τριες (3,3%) δηλώνουν «γεν γνωρίζω», 1 φοιτητής/τρια δεν απάντησε, ενώ, κανένας/καμία φοιτητής/τρια δεν απάντησε «όχι». Επίσης, συμφωνούν ότι για την επιτυχή υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αρμονική συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες, καθώς 73 φοιτητές/τριες (81,1%) δηλώνουν «ναι», 10 φοιτητές/τριες (11,1%) δηλώνουν «όχι», 7 φοιτητές/τριες δηλώνουν «δεν γνωρίζω», ενώ, 1 φοιτητής/τρια δεν απάντησε. Ωστόσο, σχετικά με το εάν η υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων για να είναι επιτυχής θα πρέπει να υλοποιείται πάντοτε σύμφωνα με τον σχεδιασμό, από τα δεδομένα προκύπτει ότι 52 φοιτητές/τριες (57,8%) δηλώνουν «όχι», 30 φοιτητές/τριες (33,3%) δηλώνουν «ναι», 8 φοιτητές/τριες δηλώνουν «δεν γνωρίζω», ενώ, 1 φοιτητής/τρια δεν απάντησε.

Σχετικά με την υποχρεωτικότητα ή μη της αξιολόγησης των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων στο αειφόρο νηπιαγωγείο, οι 43 φοιτητές/φοιτήτριες (ή ποσοστό 47,8%) δηλώνουν ότι θα πρέπει να είναι υποχρεωτική, ενώ 27 φοιτητές/φοιτήτριες (ή ποσοστό 30%) δηλώνουν ότι πρέπει να είναι προαιρετική, ενώ οι υπόλοιποι 20 φοιτητές-φοιτήτριες (ποσοστό 22,2%) δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν άποψη. Στο ερώτημα εάν η αξιολόγηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων στο αειφόρο νηπιαγωγείο θα πρέπει να περιλαμβάνει το κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι οι 74 φοιτητές/φοιτήτριες (ή ποσοστό 82,2%) απαντούν θετικά, ενώ 9 φοιτητές-φοιτήτριες (ή

ποσοστό 10%) δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν άποψη, ενώ οι υπόλοιποι 7 φοιτητές (ποσοστό 7,8%) αρνητικά.

Στην επόμενη ερώτηση για το εάν η αξιολόγηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων είναι αποκλειστική ευθύνη του/της νηπιαγωγού, οι 58 φοιτητές/φοιτήτριες (ή ποσοστό 65,2%) δηλώνουν «όχι», οι 20 φοιτητές/τριες φοιτήτριες (ή ποσοστό 22,5%) δηλώνουν «ναι», πως δεν είναι, ενώ οι υπόλοιποι 11 φοιτητές– φοιτήτριες (ποσοστό 12,4%) δηλώνουν ότι «δεν γνωρίζουν». Σχετικά με το εάν στην αξιολόγηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θα πρέπει να συμμετέχουν και οι γονείς/κηδεμόνες, οι εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας και οι μαθητές/τριες, από τα δεδομένα προκύπτει ότι για τους γονείς/κηδεμόνες, 58 φοιτητές/τριες (65,1%) δηλώνουν «ναι», για τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, 40 φοιτητές/τριες (45,9%) δηλώνουν «ναι», ενώ για τους/τις μαθητές/τριες 73 φοιτητές/τριες (82,9%) δηλώνουν «ναι».

Τέλος, σχετικά με το εάν η αξιολόγηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θα πρέπει να περιλαμβάνει μόνο αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης οι 41 φοιτητές/φοιτήτριες (ή ποσοστό 46,6%) δηλώνουν «όχι», αντίθετα, 28 φοιτητές/τριες (31,1%) απαντούν καταφατικά, ενώ 21 φοιτητές/τριες (23,3%) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι φοιτητές/τριες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, κατά τις επισκέψεις τους στα νηπιαγωγεία, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, όπως παρατήρησαν οι περισσότεροι/ες, υλοποιούνταν βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις. Ωστόσο, υψηλό ήταν και το ποσοστό των φοιτητών/τριών που απάντησε αρνητικά. Παράλληλα, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών του ερευνητικού δείγματος θεωρεί ότι οι βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις αναβαθμίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία και ότι η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων δεν δυσκολεύει ιδιαίτερα το έργο των εκπαιδευτικών, ωστόσο, στην ερώτηση εάν η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου έχει και μειονεκτήματα, το δείγμα φαίνεται να είναι σχεδόν διχασμένο και να υπάρχει έντονος προβληματισμός.

Επίσης, οι περισσότεροι φοιτητές/τριες απάντησαν πως θεωρούν απαραίτητη την υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, με σκοπό να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η πλειονότητα θεωρεί αναγκαία την υλοποίηση εθελοντικών δραστηριοτήτων/δράσεων, στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου, ενώ,

ακόμη υψηλότερο είναι το ποσοστό για την αναγκαιότητα των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων/δράσεων. Επιπρόσθετα, δηλώνουν ότι θεωρούν σημαντικές και ενδιαφέρουσες τις βιωματικές δραστηριότητες/δράσεις στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου, αλλά και αποτελεσματικές, ως προς την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, προκειμένου να κατανοήσουν τα νήπια καλύτερα τη λειτουργία του περιβάλλοντος και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει.

Σχετικά με την «επιλογή» των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των νηπιαγωγών και ότι θα πρέπει να συμμετέχουν κυρίως οι μαθητές/τριες, αλλά και οι γονείς, ωστόσο ως προς την τοπική κοινωνία το ποσοστό είναι χαμηλότερο. Ως προς τον «σχεδιασμό» οι απαντήσεις είναι παραπλήσιες, αλλά και ως προς την «υλοποίηση» και την «αξιολόγηση».

Σχετικά με το εάν η επιλογή των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων πρέπει να συνδέεται με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/εισών απαντά θετικά, όπως επίσης και ως προς το ότι θα πρέπει να προσδιορίζεται η χρονική διάρκεια των βιωματικών δραστηριοτήτων. Για τον σχεδιασμό, η μεγάλη πλειονότητα συμφωνεί με την κατανομή των μαθητών/μαθητριών σε ομάδες και δηλώνει ότι η καλύτερη οργάνωση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων βοηθά στην ποιοτικότερη διεξαγωγή τους.

Για τη σχολική αυλή, εάν θα πρέπει να αξιοποιείται παιδαγωγικά για την υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, η συντριπτική πλειονότητα, δήλωσε ότι συμφωνεί, όπως και ότι η αρμονική συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες συμβάλλει θετικά στην επιτυχή υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων, ενώ στην ερώτηση σχετικά με το εάν η υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων για να είναι επιτυχής θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τον σχεδιασμό, απάντησαν ότι θα πρέπει να γίνεται σεβαστός ο σχεδιασμός, ωστόσο ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευέλικτος.

Τέλος, για την αναγκαιότητα αξιολόγησης των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου, το δείγμα της έρευνας είναι διχασμένο, όπως επίσης και στην ερώτηση, εάν θα πρέπει η αξιολόγηση των βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων να περιλαμβάνει μόνο αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης, ωστόσο, η μεγάλη πλειονότητα θεωρεί πως όταν πραγματοποιείται αξιολόγηση, είτε με ποσοτικές είτε με ποιοτικές μεθόδους, θα πρέπει να περιλαμβάνει το κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι. Ως εκ τούτου, η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων/δράσεων θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ενσωμάτωση της

αειφορίας στο Νηπιαγωγείο και ως εκ τούτου, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας.

Βιβλιογραφία

- Backman, M., Pitt, H., Marsden, T., Mehmood, A., & Mathijs, E. (2019). Experiential approaches to sustainability education: Towards learning landscapes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 139–156. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2018-0109>
- Brandisauskiene, A., Buksnyte–Marmiene, L., Cesnaviciene, J., Daugirdiene, A., Kemeryte–Ivanauskiene, E., & Nedzinskaite–Maciuniene, R. (2021). Sustainable school environment as a landscape for secondary school students' engagement in learning. *Sustainability*, 13(21), 11714. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su132111714>
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Επίκεντρο.
- Gaffney J.L., & O'Neil J.K. (2019). Experiential learning and sustainable development. In L. Filho (Ed.), *Encyclopedia of sustainability in higher education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_348-1
- Jickling, B., & Sterling, S. (2017). *Post-sustainability and environmental education: remaking education for the future*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51322-5>
- Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable school indicators: Approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 168–180.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces : enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning Education*, 4, 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2011). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *Handbook of management learning, education and development*. Sage, London. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>

- Nikolaou, E., Papavasileiou, V., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., Matzanos, D., Stefoudi, F., & Kaila, M. (2019). The contribution of women in local sustainable development, *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences*, 5(2), 97–105.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης. Διάδραση*.
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., Matzanos, D. & Kaila, M. (2019). The contribution of women in environmental protection within the context of local sustainable development, *IJASOS– International e–Journal of Advances in Social Sciences*, 5(15), 1327–1332. <http://ijasos.ocerintjournals.org/en/issue/50511/641757>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Andreadakis, N., Xanthacou, Y. & Kaila, M. (2020). The Role of Art in Environmental Education, *IJAEDU– International E–Journal of Advances in Education*, VI(18), 287–295, <http://ijaedu.ocerintjournals.org/en/download/article-file/1374125>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Matzanos, D., Papadomarkakis, I. & Kaila, M. (2017). The social/organizational framework of the operation of sustainable kindergarten: student preschool teachers' views. *International E–Journal of Advances in Education*, 3 (9), 450–457. <http://ijaedu.ocerintjournals.org/issue/33256/370395>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Xanthis, A., Matzanos, D., & Kaila, M. (2018). Organization – pedagogical use of the spaces in the sustainable kindergarten: views of preschool education graduate students. *IJAEDU– International E–Journal of Advances in Education*, IV(12), 245–250, <http://ijaedu.ocerintjournals.org/download/article-file/615354>
- Radović, S., Hummel, H.G.K. & Vermeulen, M. (2022) Design–based research with mARC ID model: designing experiential learning environments. *Learning Environments Research*, 25(3), 803–822, <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09394-7>
- Roberts, J. (2018). From the Editor: The possibilities and limitations of experiential learning research in higher education. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 3–7.
- Sterling, S. (2017). Assuming the future: repurposing education in a volatile age. In B. Jickling & S. Sterling (Eds), *Post–sustainability and environmental education. Palgrave studies in education and the environment*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Voukelatou, G. (2019). The Contribution of Experiential Learning to the Development of Cognitive and Social Skills in Secondary Education: A Case Study. *Education Sciences*, 9(2), 127. <https://doi.org/10.3390/educsci9020127>

- Wright, C., Ritter, L. J., & Wisse Gonzales, C. (2022). Cultivating a Collaborative Culture for Ensuring Sustainable Development Goals in Higher Education: An Integrative Case Study. *Sustainability*, 14(3), 1273. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su14031273>
- Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015). «Φαντασία νεκρή φαντάσου» γιατί «με τις ξόβεργες μπορείς να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους». Διάδραση.
- Xanthacou, Y., Kaila, M. & Papavasileiou, V. (2019). "Imagination Dead Imagine" because "You Can Trap Birds With Birdlime, But You Cannot Capture Their Song". Nova Publishers. ISBN: 978-1-53614-324-9.
- Yorks, L. & Kasl, E. (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly* 52(3), 176-192. <https://doi.org/10.1177/07417136020523002>

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ – ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΧΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ (ΤΠΕ)

Εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript στα μαθηματικά του Δημοτικού: Η περίπτωση των κανονικοτήτων και της συμμετρίας στη Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού

Βλάχου Ρόζα
Μέλος Ε.Δι.Π. Π.Τ.Δ.Ε.
r.vlachou@aegean.gr

Καραπιδάκη Γαρυφαλιά
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre19085@rhodes.aegean.gr

Πετροπούλου Ηλέκτρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre19215@rhodes.aegean.gr

Νιάνιουρα Βασιλική
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre19181@rhodes.aegean.gr

Οικονόμου Βασιλική
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre19191@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με παγκόσμιους δείκτες αξιολόγησης, όπως το PISA και το TIMSS, οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών/τριών (Ελλαδιτών και Κυπρίων) στα Μαθηματικά είναι κάτω από το μέσο όρο των χωρών που συμμετέχουν σε αυτές τις αξιολογήσεις. Δεδομένων αυτών των αξιολογήσεων, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript στη διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό, με στόχο την ενδυνάμωση και βελτίωση του μαθηματικού αλφαριθμητισμού. Ειδικότερα, η παρούσα εργασία εξετάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες Γ' και Δ' δημοτικού σε θέματα συμμετρίας και κανονικοτήτων, αντίστοιχα, και επιδιώκει να μειώσει τα γνωστικά εμπόδια που εμφανίζονται σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, μέσω διδακτικών παρεμβάσεων. Στις διδακτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκε το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε δραστηριότητες στις οποίες είχε εφαρμοστεί η θεωρία RhodeScript απέκτησαν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά, αναγνώρισαν τη χρησιμότητά τους, ανέπτυξαν το ενδιαφέρον τους για αυτά, ενισχύοντας έτσι τη μαθηματική αντίληψη και τη μαθηματική δημιουργικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτικές παρεμβάσεις, εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript, νέο πρόγραμμα σπουδών μαθηματικών δημοτικού, κανονικότητες, συμμετρία

Abstract

According to global assessment indicators, such as PISA and TIMSS, the performance of Greek students (Hellenic and Cypriot) in Mathematics is below the average of the countries participating in these assessments. This research presents the results from the application of RhodeScript Theory in the teaching of mathematics in Elementary School, with the aim of empowerment and improving mathematical literacy. In particular, the present thesis examines the difficulties faced by second and third graders in the subjects of patterns and symmetries and seeks to overcome the known obstacles that appear according to the relevant bibliography, through didactic interventions. The findings showed that the students who participated in activities in the tasks where the RhodeScript Theory was developed, acquired a positive attitude towards mathematics without any fear and aversion, recognized their usefulness, developed

Keywords: Teaching interventions, applicable theoretic framework RhodeScript, new math curriculum, patterns, symmetry

Εισαγωγή

Η αρνητική πορεία της μαθηματικής σχολικής παιδείας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται εμφανής από τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών/τριών σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών, όπως του προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment), του ΟΑΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Σε αυτό το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης, η Ελλάδα είναι σταθερά κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΑΣΑ που συμμετέχουν, με τους διαγωνισμούς του 2012 και 2015 να κατατάσσουν τη χώρα μας στην 42η και 43η θέση, αντίστοιχα, στα μαθηματικά σε σύνολο 72 χωρών (PISA, 2016).

Επειδή δεν είναι μόνο η χώρα μας που αντιμετωπίζει τα παραπάνω προβλήματα, στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται πληθώρα ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν τις κρίσιμες πτυχές του τρόπου διδασκαλίας των μαθηματικών (Chen & Li, 2009· Howe et al., 2015· Rønning, 2013· Psaras et al., 2020· Vlachou & Avgerinos, 2018· Vlachou et al., 2020), τη χρήση αναπαραστάσεων κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών (Dreher & Kuntze, 2015· Shahbari & Peled, 2015· Vlachou & Avgerinos, 2019) και τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι

στα μαθηματικά (Avgerinos & Vlachou, 2013; Şahin, et al., 2016; Thanheiser et al., 2016; Whitacre & Nickerson, 2016).

Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και πως ο τρόπος διδασκαλίας παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης για τα μαθηματικά, παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του εφαρμοστέου θεωρητικού πλαισίου RhodeScript, όπως αυτό σχεδιάστηκε από τους Avgerinos, Vlachou & Remoundou (2018), με τη μορφή διδακτικών παρεμβάσεων στις Γ' και Δ' τάξεις του δημοτικού σχολείου πάνω στις έννοιες της κανονικότητας και της συμμετρίας, με σκοπό τη βελτίωση του γνωστικού δυναμικού των μαθητών/τριών στις υπό εξέταση έννοιες και τον μαθηματικό εγγραμματισμό.

Θεωρητικό πλαίσιο

Εφαρμογές της θεωρίας RhodeScript: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται έρευνες οι οποίες εφάρμοσαν τη θεωρία RhodeScript σε μαθηματικά έργα πάνω σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, οι Beza et al. (2023) στην έρευνά τους εφάρμοσαν τη θεωρία RhodeScript πάνω σε προεμβαδικές έννοιες, είδη γωνιών και συμμετρία και αφορούσαν στη Γ', την Ε' και την ΣΤ' Τάξη του δημοτικού σχολείου, αντίστοιχα. Τα μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript που αξιοποιήθηκαν είναι οι αναπαραστάσεις, η διεπισημονικότητα, η ιστορία των μαθηματικών, τα ρεαλιστικά μαθηματικά, η χωρητική ικανότητα και οι γεωμετρικοί μετασχηματισμοί, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών, την ενδυνάμωση της μαθηματικής αντίληψής τους αλλά και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες μείωσαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σε αυτές τις έννοιες βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους για τα μαθηματικά, διαδικασίες που ενισχύουν τον μαθηματικό εγγραμματισμό.

Σε μια άλλη έρευνα των Charinou et al. (2023) αξιοποιήθηκαν τα μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript όπως είναι το ανοιχτό πρόβλημα, οι αναπαραστάσεις και οι νέες τεχνολογίες. Πιο αναλυτικά, η εργασία αυτή σκοπό είχε να παρουσιάσει την εφαρμογή των παραπάνω μαθηματικών εργαλείων και την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα στην έννοια του εμβადού, με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών πάνω στην έννοια αυτή. Η θεωρία εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες

τάξης. Η θεματική περιοχή που αξιοποιήθηκε για τις τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν είναι η Γεωμετρία, η οποία επιλέχθηκε βάσει τόσο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στο παραπάνω θεματικό πεδίο και τις επιμέρους έννοιες όσο και από τις προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών που σχετίζονται από τη χρονική περίοδο της διδακτικής παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να μειώσουν τα γνωστικά εμπόδια στην υπό εξέταση έννοια. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τα μαθηματικά αυξήθηκε και οι δηλώσεις των μαθητών/τριών ανέδειξαν μια θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά.

Μια άλλη έρευνα (Psaras, 2020a), που διεξήχθη με δείγμα μαθητών/τριών της πρώτης τάξης του δημοτικού στην Ελλάδα για δύο σχολικά έτη, διερευνά εάν η χρήση δραστηριοτήτων με βάση την Ιστορία των Μαθηματικών κατά τη διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τη μαθηματική ικανότητα και στάση των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές απέκτησαν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά, η μαθηματικοφοβία τους μειώθηκε ενισχύοντας έτσι τη μαθηματική αντίληψη και τη μαθηματική ικανότητα των μαθητών/τριών. Ο ίδιος ερευνητής (Psaras, 2020b) διερευνά εάν η χρήση δραστηριοτήτων που βασίζονται στη Χωρική Ικανότητα και τους Γεωμετρικούς Μετασχηματισμούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθηματικών μπορεί να βελτιώσει τη μαθηματική ικανότητα και στάση των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ήταν παρόμοια με τα προηγούμενα. Αξιοσημείωτο ήταν το εύρημα όπου καμία μεταβλητή που αντιπροσωπεύει την αρνητική στάση των μαθητών/τριών στα μαθηματικά δεν συσχετίστηκε, στην ανάλυση ομοιότητας, με μεταβλητές που σχετίζονται με εργασίες χωρικής ικανότητας και γεωμετρικούς μετασχηματισμούς.

Το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript

Το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript είναι μια προσπάθεια του Πανεπιστημίου Αιγαίου να οργανώσει τη θεωρία και την πράξη της εφαρμοσμένης Διδασκαλίας Μαθηματικών για υποψήφιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδυάζοντας σύγχρονα μαθηματικά εργαλεία. Μέσα από αυτή την προσπάθεια δημιουργήθηκε το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript, το οποίο δομήθηκε σε έντεκα βασικές μαθηματικές πρακτικές, δηλαδή σε 10+1 εργαλεία (Αυγερινός, Βλάχου, Ρεμόνδου, 2023:3). Το πλαίσιο διδασκαλίας ονομάστηκε «RhodeScript», μια λέξη

που προέρχεται από τα αρχικά γράμματα των ονομάτων των μαθηματικών εργαλείων στα αγγλικά:

1. **Representations** (Αναπαραστάσεις)
2. **History of mathematics** (Ιστορία των μαθηματικών)
3. **Open-ended problems** (Ανοιχτό πρόβλημα)
4. **breach of Didactical contract** (Ρήξη Διδακτικού Συμβολαίου)
5. **Estimation and mental Computation** (Νοεροί και κατ' εκτίμηση υπολογισμοί)
6. **Spatial ability and geometric transformations** (Χωρική ικανότητα και Γεωμετρικοί μετασχηματισμοί)
7. **Counterexamples** (Αντιπαράδειγμα)
8. **Realistic Mathematics Education** (Ρεαλιστικά μαθηματικά)
9. **Interdisciplinary** (Διεπιστημονικότητα)
10. **Problem posing** (Κατασκευή/θέση προβλήματος)
- +1. **Technology** (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας)

Το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript στοχεύει στην ενδυνάμωση του μαθηματικού αλφαριθμητισμού μέσα από μια ποικιλία πρακτικών, μεθόδων και εργαλείων που ωθούν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν τις μαθηματικές έννοιες με διαφορετικό τρόπο μέσα σε καταστάσεις που έχουν νόημα για αυτούς, ώστε να επιδοθούν σε διαδικασίες ανακάλυψης της γνώσης εξωτερικεύοντας και ανταλλάζοντας πολλαπλές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων (Avgerinos et al., 2023).

Ειδικότερα, στις διδακτικές παρεμβάσεις του παρόντος άρθρου από τα έντεκα μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript χρησιμοποιήθηκαν τα οχτώ και συγκεκριμένα οι Αναπαραστάσεις, η Διεπιστημονικότητα, τα Ρεαλιστικά Μαθηματικά, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, οι Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί, το Ανοιχτό Πρόβλημα, η Ιστορία των μαθηματικών και η Κατασκευή προβλήματος.

Αναλυτικότερα, κάθε μαθηματική έννοια μπορεί να οπτικοποιηθεί, να μοντελοποιηθεί και επομένως να ερμηνευθεί με μια αναπαράσταση. Με τον τρόπο αυτό και οι μαθητές/τριες εκφράζονται χρησιμοποιώντας αναπαραστάσεις για να εξωτερικεύσουν τους μαθηματικούς συλλογισμούς τους, αλλά και διαχειρίζονται αναπαραστάσεις με σκοπό να οικοδομήσουν τη γνώση και εντέλει να συλλάβουν πολύπλοκες έννοιες (Coulombe & Berenson, 2001). Διακρίνονται δύο ειδών αναπαραστάσεις από τους ερευνητές της Διδακτικής Ψυχολογίας των Μαθηματικών, οι εξωτερικές αναπαραστάσεις (external representations) και οι εσωτερικές αναπαραστάσεις (mental or internal representations). Οι εξωτερικές αναπαραστάσεις εσωκλείουν όλα εκείνα τα στοιχεία που αναπαριστούν οπτικά

μια μαθηματική έννοια ή διαδικασία, όπως λόγου χάρη τα σύμβολα, σχήματα, διαγράμματα, εικόνες σε φυσικό, ψηφιακό περιβάλλον κ.ά. Οι εσωτερικές αναπαραστάσεις σχετίζονται με τις νοητικές εικόνες που κατασκευάζει κανείς νοερά για να αναπαραστήσει μια μαθηματική έννοια (Golding, 1998· Janvier, 1987a, 1987b). Η μάθηση προκύπτει από την αμφίδρομη αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών αναπαραστάσεων.

Ένας αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας δεν μπορεί να μη λαμβάνει υπόψη του τη συνοχή και την επακόλουθη σύνδεση ανάμεσα στις διάφορες θεματικές περιοχές. Έχουν προταθεί μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν τη σύζευξη πολλών συναφών πεδίων όπως το STEM, το οποίο συνδέει τα μαθηματικά, τη φυσική, τη μηχανική και τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, ενδιαφέρον έχει η έννοια της διεπιστημονικότητας, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί εν προκειμένω, αποτελώντας η ίδια μαθηματικό εργαλείο. Η διεπιστημονική προσέγγιση, με σκοπό την παραγωγή πιο αποτελεσματικών διδασκαλιών, θεωρείται ότι μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη διδασκαλία των μαθηματικών, καθώς βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να συνδέσουν το σχολείο, το μάθημα και τη ζωή μεταξύ τους (Deneme & Ada, 2012).

Τα Ρεαλιστικά Μαθηματικά είναι η φιλοσοφική θεώρηση διδακτικής μάθησης που εισήγαγε ο Hans Freudenthal (1973) και επισημαίνει τη σημασία και αναγκαιότητα της συσχέτισης των μαθηματικών με την πραγματικότητα. Η μάθηση πρέπει να κατασκευάζεται από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες και να συμφωνεί με την πραγματικότητα, ακόμη και την πραγματικότητα των μαθητών/τριών που πηγάζει συχνά κι από τον κόσμο της φαντασίας τους (Avgerinos & Skoufi, 2007). Τα προβλήματα, τα γνωστικά πεδία και οι καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι βιωματικά πραγματικές σε αυτούς. Να συναντούν για παράδειγμα τα μαθηματικά σε θέματα καθημερινής ζωής μέσα από αγαθά, προϊόντα, υλικά ή διαδικασίες μαθηματοποιώντας έτσι τις αποφάσεις και τις ενέργειές τους, εκτιμώντας αποτελέσματα και προοπτικές.

Οι Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί είναι ένα σημαντικό κομμάτι της μαθηματικής παιδείας και για το λόγο αυτό έχει ενταχθεί ως αυτόνομο πεδίο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των μαθηματικών της Ελλάδας (ΙΕΠ, 2021). Μετασχηματισμό ονομάζουμε κάθε μονοσήμαντη απεικόνιση ενός συνόλου A σε ένα σύνολο B (Yaglom, 1962, 2009). Οι ευκλείδειοι μετασχηματισμοί ή αλλιώς ισομετρίες διατηρούν την ιδιότητα του αναλλοίωτου του γεωμετρικού αντικειμένου και μεταβάλλουν τη θέση ή και τον προσανατολισμό του. Στις ισομετρίες ανήκουν οι ανακλάσεις ή συμμετρίες, οι μεταφορές και οι στροφές.

Η Ιστορία των μαθηματικών μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση, είτε ως εργαλείο είτε ως στόχος (Jankvist, 2009a· Jankvist, 2009b). Στην πρώτη περίπτωση, η ιστορία

είναι ένα βοηθητικό μέσο στη μάθηση των Μαθηματικών, τόσο ως κίνητρο και επιρροή για μάθηση όσο και γνωστικά και μπορεί να αξιοποιηθούν ερευνητικές εργασίες βασισμένες σε ιστορικά κείμενα, ιστορικά προβλήματα, παιχνίδια, βιωματικές δραστηριότητες, αναφορά σε λάθη, παρανοήσεις, παράδοξα του παρελθόντος κ.ά. Η ιστορία ως στόχος αφορά στη μάθηση της ίδιας της ιστορίας των Μαθηματικών. Ο Fried (2001) συνοψίζει σε τρεις θεματικές τους λόγους για τους οποίους προτείνεται από πολλούς ερευνητές η διδακτική αξιοποίηση της ιστορίας των Μαθηματικών: (1) κάνει πιο ανθρώπινα τα Μαθηματικά, (2) κάνει τα Μαθηματικά πιο ενδιαφέροντα, πιο κατανοητά και πιο απτά, (3) δια φωτίζει έννοιες, προβλήματα και επίλυση προβλημάτων.

Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν ενταχθεί στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών και επηρεάζουν εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας νέες δυνατότητες αλλά και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Η ολοκληρωμένη χρήση των ΤΠΕ επηρεάζει κάθε πλευρά της μαθηματικής εκπαίδευσης (NCTM, 2000) και επιφέρει αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το παιδαγωγικό πλαίσιο και το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να επανεξετάζονται (Karut & Thompson, 1994). Για το λόγο αυτό οι μελλοντικοί δάσκαλοι θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι και εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ για να τις χρησιμοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεσματικά (Powers & Blubaugh, 2005).

Τέλος, η επίλυση προβλήματος είναι βασικό στοιχείο της μαθηματικής εκπαίδευσης. Το πρόβλημα αποτελεί έννοια που απαντάται σε όλες τις επιστήμες και τους κλάδους τους, αλλά παράλληλα και στην καθημερινή μας ζωή. Για τον Mayer (1985), πρόβλημα εμφανίζεται όταν κάποιος αντιμετωπίζει μια δεδομένη κατάσταση, θέλει να φθάσει σε μια άλλη ζητούμενη, αλλά δεν γνωρίζει τον άμεσο τρόπο πρόσβασης ή επίτευξης του σκοπού αυτού. Με κριτήριο τη δυνατότητα επίλυσης ενός προβλήματος, ένα πρόβλημα μπορεί να χαρακτηριστεί ανοιχτό (open-ended). Ανοιχτά λέγονται τα προβλήματα που δεν έχουν μόνο μία αλλά πολλές σωστές απαντήσεις (Pehkonen, 1997). Τα ανοιχτά προβλήματα είναι ένα από τα βασικά μαθηματικά εργαλεία που πλαισιώνει το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript.

Τέλος, ως κατασκευή ή θέση προβλήματος (problem posing) θεωρείται η δημιουργία νέων προβλημάτων και ερωτήσεων για τη διερεύνηση μιας δοσμένης κατάστασης, αλλά και η αναμορφοποίηση ενός προβλήματος κατά την επίλυσή του (Silver, 1994). Είναι μια ανοιχτή διαδικασία διερεύνησης και δημιουργίας προβλημάτων. Η κατασκευή μαθηματικού προβλήματος μπορεί να προκύψει στις παρακάτω περιπτώσεις μαθηματικής δραστηριότητας (Silver, 1994):

α) πριν από την επίλυση του προβλήματος, όπου ο/η μαθητής/τρια κατασκευάζει ένα πρωτότυπο πρόβλημα από μια κατάσταση που του παρουσιάζεται ως ερέθισμα (presolution posing),

β) κατά τη διάρκεια της επίλυσης του προβλήματος, όπου ο μαθητής τροποποιεί ένα σύνθετο πρόβλημα καθώς το επιλύει (within-solution posing) και

γ) μετά από την επίλυση του προβλήματος, όπου αυτός που λύνει το πρόβλημα αλλάζει τους στόχους και τις προϋποθέσεις του, για να κατασκευάσει άλλα παρόμοια προβλήματα (postsolution posing).

Εσφαλμένες αντιλήψεις μαθητών/τριών για τα μοτίβα – κανονικότητες

Η Ellis (2011), αναφέρεται στην τάση που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες να εμμένουν στον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στα διαδοχικά στοιχεία σε μια ακολουθία. Παρά το γεγονός ότι αυτή η μέθοδος σε πολλές περιπτώσεις είναι αποτελεσματική, εν τούτοις δεν οδηγεί σε σωστά αποτελέσματα σε πιο σύνθετες περιπτώσεις όπως για παράδειγμα στην ακολουθία Fibonacci. Τονίζει επίσης ότι από τους φορείς της εκπαίδευσης συχνά παραβλέπεται το γεγονός ότι η γενίκευση στα μαθηματικά μοτίβα δεν είναι άμεσα αντιληπτή. Οι μαθητές/τριες δεν αποκτούν άνεση στα γενικά μοτίβα μέσω της έκθεσης ή της εμπειρίας τους σε πολλαπλές, παρόμοιες περιπτώσεις. Αντίθετα, πρέπει να προσανατολιστούν και να καθοδηγηθούν, ώστε να αναγνωρίσουν τι είναι σχετικό και σε ποιες καταστάσεις.

Στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην πορεία προς την προσδοκώμενη γενίκευση έρχονται να προστεθούν και οι ελλιπείς αριθμητικές ικανότητες καθώς και η προσήλωση των μαθητών/τριών στην εύρεση αναδρομικών προσεγγίσεων (Zazkis & Liljedahl, 2002). Τα μοτίβα ως ένα σκαλοπάτι στην αλγεβρική σκέψη, απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να προβαίνουν σε σωστές γενικεύσεις, κάτι που φαίνεται να δημιουργεί πολλές δυσκολίες.

Η Lannin (2005) τονίζει την αδυναμία των μαθητών/τριών να διατυπώνουν με σωστό τρόπο μαθηματικές εκφράσεις, ενώ όσον αφορά την πορεία προς την αλγεβρική συλλογιστική, παρατηρείται αντίστοιχη δυσκολία στη διατύπωση αλγεβρικών προτάσεων. Τέλος, σύμφωνα με την Ellis (2011), οι μαθητές/τριες τείνουν να στρέφουν την προσοχή τους περισσότερο στον κανόνα των μοτίβων αλλά όχι πως προκύπτει ο κανόνας αυτός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται αδυναμία διατύπωσης ενός γενικού αλγεβρικού τύπου ή συλλογισμού.

Εσφαλμένες αντιλήψεις μαθητών/τριών για τη συμμετρία

Ο Küchemann (1981) κατέγραψε τα εξής 5 στοιχεία που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών/τριών κατά την επεξεργασία συμμετρικών γεωμετρικών δομών. Τα στοιχεία αυτά εν συντομία αφορούν: 1) την κλίση του άξονα συμμετρίας ως προς τη σελίδα, 2) την κλίση του αντικειμένου σε σχέση με τον άξονα συμμετρίας, 3) την πολυπλοκότητα στη μορφή του αντικειμένου, 4) την ύπαρξη ή όχι πλέγματος στο φόντο και 5) τη θέση του αντικειμένου ως προς τον άξονα συμμετρίας. Παράλληλα, η Grenier (1985) ανέλυσε σε μεγαλύτερο βαθμό τον τρόπο που αυτοί οι παράγοντες επιδρούν στις διαδικασίες που χρησιμοποιούν μαθητές/τριες 11–14 ετών κατά την ελεύθερη κατασκευή αμφίπλευρων συμμετρικών καταστάσεων και στις απαντήσεις τους. Ακόμη, διερεύνησε λάθη και δυσκολίες των μαθητών/τριών αυτών που σχετίζονται με τον κάθε παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τόσο οι μαθητές/τριες που έχουν διδαχθεί την αξονική συμμετρία όσο και αυτοί που δεν έχουν, επηρεάζονται σημαντικά από τους παραπάνω παράγοντες που κατέγραψε ο Küchemann (1981).

Μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές/τριες κατά την κατασκευή αξονικής συμμετρίας σχετίζεται με την πλάγια κλίση του άξονα συμμετρίας. Έχει βρεθεί πως ο ανθρώπινος νους αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει πιο εύκολα την αξονική συμμετρία ως προς έναν κάθετο άξονα συμμετρίας, σε σύγκριση με έναν οριζόντιο και έναν πλάγιο άξονα. Ο Küchemann (1980) κατέγραψε τις δυσκολίες και τα λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες όταν καλούνται να κατασκευάσουν ένα συμμετρικό αντικείμενο βάσει ενός πλάγιου άξονα συμμετρίας. Πιο αναλυτικά, διαπίστωσε πως οι μαθητές/τριες 11–16 ετών αγνοούν την κλίση του άξονα συμμετρίας και συμπεριφέρονται σαν αυτός να ήταν κάθετος ή οριζόντιος. Με άλλα λόγια, παραβλέπουν την πλάγια κλίση του και αντανακλούν το τμήμα ή σχήμα ακριβώς από την απέναντι ή κάτω πλευρά. Η τακτική αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο από τους/τις μαθητές/τριες όταν το αντικείμενο είναι πολύπλοκο, όπως ένα ευθύγραμμο τμήμα ή ένα σχέδιο αντί για ένα σημείο. Το ίδιο συμβαίνει και όταν το αντικείμενο είναι οριζόντιο ή κάθετο ως προς τη σελίδα. Τότε, οι μαθητές/τριες ζωγραφίζουν την αντανάκλαση παράλληλα με το αντικείμενο.

Μεθοδολογία

Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία έρευνας

Η ανάγκη διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών στις κανονικότητες και τη συμμετρία, όσο και η ανάγκη εξακρίβωσης της ηλικίας που αυτές πρέπει να διδάσκονται κρίνονται απαραίτητες. Τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να ενημερώνονται και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα της επιτυχούς μάθησης. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2021) συμπεριλαμβάνονται και τα δύο αυτά μαθηματικά πεδία που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, η γεωμετρία και οι κανονικότητες, από τις μικρότερες έως και μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού.

Έχει διαπιστωθεί μέσω της διεθνούς βιβλιογραφίας ότι για την κατανόηση μιας μαθηματικής έννοιας από τους/τις μαθητές/τριες σημαντικό ρόλο παίζουν, μεταξύ άλλων, και οι εξής 4 εξωγενείς παράγοντες: (α) Ο τρόπος διδασκαλίας των μαθηματικών, (β) Η χρήση, ή μη αναπαραστάσεων μιας μαθηματικής έννοιας κατά τη διδασκαλία της, (γ) τα σχολικά βιβλία και (δ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διάφορες μαθηματικές έννοιες (Avgerinos & Vlachou, 2018).

Στην παρούσα έρευνα η εστίαση δίνεται στον πρώτο άξονα, ο οποίος αφορά στον τρόπο διδασκαλίας. Μέσω του κατάλληλου σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας διδακτικής παρέμβασης στην τάξη με το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript παρατηρήθηκε ότι οι επιδόσεις και οι στάσεις των μαθητών/τριών προς τα μαθηματικά έλαβαν θετικό πρόσημο. Είναι επομένως αναγκαία η παρουσίαση των πρακτικών αυτών που εφαρμόστηκαν με επιτυχία και ενίσχυσαν το πεδίο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών/τριών καθώς και τα αποτελέσματά τους, προκειμένου να γνωστοποιηθούν σε δυνάμει ή εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο επιτυχή εργαλεία και μέθοδοι διδασκαλιών με θετικά αποτελέσματα, αλλά και για να δημιουργήσουν ένα γόνιμο προβληματισμό και στοχασμό, ο οποίος να περιστρέφεται γύρω από τη οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σκοποί και στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων με τη χρήση του εφαρμοστέου θεωρητικού πλαισίου RhodeScript για τα μαθηματικά των Γ' και Δ' τάξεων σε έννοιες και έργα της διδακτέας ύλης του ελληνικού Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και

συγκεκριμένα στις έννοιες της κανονικότητας και της συμμετρίας. Απώτερος στόχος της έρευνας αυτής είναι η ανάδειξη καλών πρακτικών που ενισχύουν τη μαθηματική γνώση και θετική στάση των μαθητών/τριών προς τα επιστημονικά αυτά πεδία. Συνακόλουθα, έχει σημασία η υπερνίκηση των γνωστικών εμποδίων που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στα μαθηματικά, σύμφωνα με τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, πάνω στις υπό εξέταση έννοιες, μέσω προτάσεων και εργαλείων του εφαρμοστέου θεωρητικού πλαισίου RhodScript.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα ακολούθησε μια ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και η μελέτη περίπτωσης. Έτσι, διαμορφώθηκε μια τριγωνοποίηση μεθοδολογική με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων όπως παρατήρηση, ερωτηματολόγια κ.τ.λ., προκειμένου να επιτευχθεί σταθεροποίηση των πορισμάτων (Cohen et al. 2011).

Δείγμα και ερευνητικά εργαλεία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 47 μαθητές/τριες και συγκεκριμένα 26 μαθητές/τριες από τη Γ' τάξη και 21 μαθητές/τριες από την Δ' τάξη του Δημοτικού. Οι ώρες της διδακτικής παρέμβασης ήταν 4 διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα Απριλίου–Μαΐου 2023. Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν οι διδασκαλίες, τα φύλλα αξιολόγησης/δοκίμιο, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και η μελέτη μαθήματος (Lesson Study) (Lewis, et al., 2009). Το δοκίμιο δόθηκε μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις στην Δ' τάξη του δημοτικού και αφορούσε έννοιες κανονικότητας.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Συνεπαγωγικό Στατιστικό Μοντέλο του Gras (SIA–Statistical Implicative Analysis) με τη χρήση του λογισμικού CHIC (Cohesive Hierarchical Implicative Classification) (Gras, 1996) και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Η συνεπαγωγική ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα με το διάγραμμα ομοιότητας (similarity tree), στο οποίο οι μεταβλητές συνδέονται μεταξύ τους ανάλογα με την ομοιότητα ή μη που παρουσιάζουν. Μεταβλητές κατά την επίλυση των οποίων τα υποκείμενα συμπεριφέρονται με όμοιο τρόπο ομαδοποιούνται μαζί (Gras et al., 1997). Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας αναλύθηκε με το Συνεπαγωγικό Στατιστικό Μοντέλο του Gras το δοκίμιο, το οποίο καταρτίστηκε από τους ερευνητές, για την εξέταση των αντιλήψεων και των δυσκολιών των μαθητών/τριών στις υπό εξέταση έννοιες.

Το δοκίμιο περιλάμβανε οχτώ έργα και δημιουργήθηκαν οχτώ διαφορετικές μεταβλητές. Για τη βαθμολόγηση των έργων του δοκιμίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα 0–1. Τα έργα βαθμολογήθηκαν με 0 (μηδέν) αν ήταν λαθεμένα ή δεν είχαν συμπληρωθεί καθόλου και με 1 (ένα) αν τα έργα ήταν σωστά. Το ίδιο δοκίμιο δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες της Δ' τάξης αμέσως μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις και αφορούσε στην έννοια της κανονικότητας.

Μεταβλητές έρευνας

Οι οχτώ μεταβλητές της έρευνας ορίστηκαν ως συνδυασμός γραμμάτων και ενός αριθμού. Τα γράμματα υποδεικνύουν το αρχικό της έννοιας που εξετάζεται. Για παράδειγμα, η μεταβλητή PaReEx1a αποτελείται από την αρχική πρόταση «Pattern Recognition», δηλαδή «Αναγνώριση Μοτίβου» και ο αριθμός 1a υποδεικνύει την ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Διδακτικές παρεμβάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι διδακτικές παρεμβάσεις στη Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού για τη συμμετρία και τις κανονικότητες, αντίστοιχα, με τη χρήση των μαθηματικών εργαλείων του εφαρμοστέου θεωρητικού πλαισίου RhodeScript, όπως αυτά έχουν ερευνηθεί και εφαρμοστεί από τους Avgerinos et al. (2018, 2023), με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών στις υπό εξέταση έννοιες. Οι διδακτικές παρεμβάσεις που παρουσιάζονται αφορούν στη φάση του ελέγχου, της αφόρμησης, της ανακάλυψης, της εμπέδωσης και της επέκτασης. Για κάθε έργο που περιγράφεται στη συνέχεια αναφέρεται η φάση της διδακτικής παρέμβασης στην οποία εφαρμόστηκε, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) βάσει του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα μαθηματικά του Δημοτικού, τα μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript που αξιοποιήθηκαν, ο τρόπος εργασίας και η πρόταση διδακτικής διαχείρισης του έργου.

Διδακτικές παρεμβάσεις Γ' τάξης: Συμμετρία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται επιλεγμένα έργα από την παρέμβαση στην Γ' τάξη του Δημοτικού για τη συμμετρία που εντάσσονται στο Θεματικό Πεδίο της Γεωμετρίας και στην επιμέρους θεματική των Μετασχηματισμών, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των μαθηματικών στο Δημοτικό (ΙΕΠ, 2021).

Έργο 1 Σύνδεσης / ελέγχου: Η συμμετρία γύρω μας!

ΠΜΑ: Γ.Μ.3.1. Αναγνωρίζουν την ισότητα επίπεδων σχημάτων ή αντικειμένων με ανάκλαση, χρησιμοποιώντας χειραπτικό υλικό.

Μαθηματικά εργαλεία της θεωρίας RhodeScript: Αναπαραστάσεις, Ρεαλιστικά Μαθηματικά

Τρόπος Εργασίας: Ολομέλεια

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει με τη βοήθεια του προτζέκτορα στους/στις μαθητές/τριες ψηφιακές εικόνες (Εικόνα 1) συμμετρικές και με αντανάκλαση (λίμνης, καθρέπτη) και τους ρωτά τι παρατηρούν. Οι μαθητές/τριες αναμένεται να απαντήσουν ότι το αντικείμενο καθρεφτίζεται και ουσιαστικά η μια εικόνα (έξω από τη λίμνη) ταυτίζεται με την άλλη (εντός λίμνης).



Εικόνα 1. Δειγματικές εικόνες που περιλαμβάνονται στην παρουσίαση του παρόντος έργου

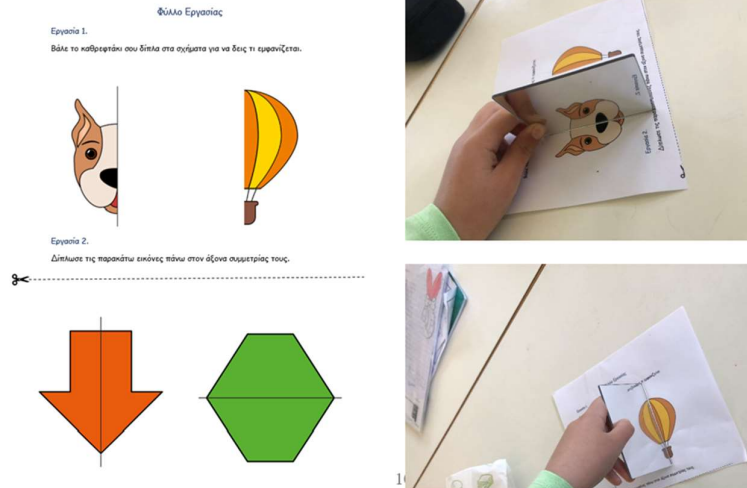
Έργο 2 Ανακάλυψης: Καθρέπτη – καθρεφτάκι μου...

ΠΜΑ: Γ.Μ.3.3. Διερευνούν την ισότητα επίπεδων σχημάτων ή αντικειμένων με ανάκλαση.

Μαθηματικά εργαλεία της θεωρίας RhodeScript: Ρεαλιστικά μαθηματικά, Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί

Τρόπος Εργασίας: Ομαδικά

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Η τάξη είναι χωρισμένη σε ομάδες. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα ένα καθρεφτάκι και ένα φύλλο εργασίας. Οι ομάδες καλούνται με τη βοήθεια του μικρού καθρέπτη να σχηματίσουν το συμμετρικό κάθε σχήματος που αναπαρίσταται στο φύλλο εργασίας που τους δόθηκε (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Φύλλο Εργασίας και στιγμιότυπα από την επίλυση του έργου 2 κατά τη διδασκαλία

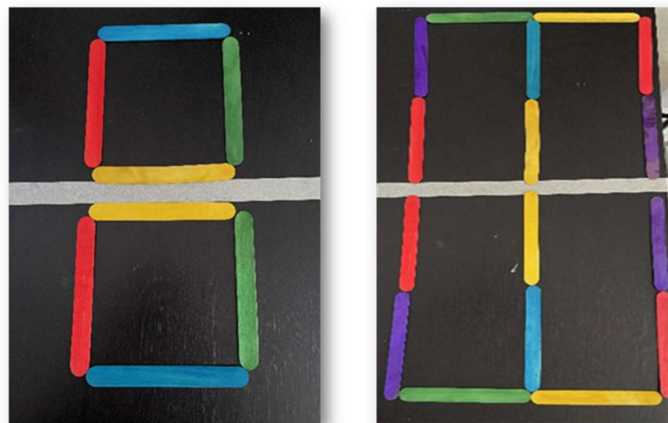
Έργο 3 Εμπέδωσης: Ξυλάκια και χρώματα εν δράσει.

ΠΜΑ: Γ.Μ.3.2. Κατασκευάζουν συμμετρικά σχήματα στον γεωπίνακα (στο θρανίο) ως προς οριζόντιους ή κατακόρυφους άξονες.

Μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript: Ρεαλιστικά μαθηματικά, Ανοιχτό πρόβλημα, Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί

Τρόπος Εργασίας: Δυάδες

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες εργάζονται σε δυάδες. Ο/η εκπαιδευτικός ορίζει κάθετους, οριζόντιους και πλάγιους άξονες συμμετρίας με χαρτοταινία, σε κάθε θρανίο. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει πολύχρωμα ξυλάκια σε κάθε δυάδα και ζητά από κάθε ζευγάρι μαθητών/τριών να φτιάξουν συμμετρικά σχήματα ως προς τους δοσμένους άξονες συμμετρίας (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Στιγμιότυπο από τη διδασκαλία κατά την εφαρμογή του έργου 3

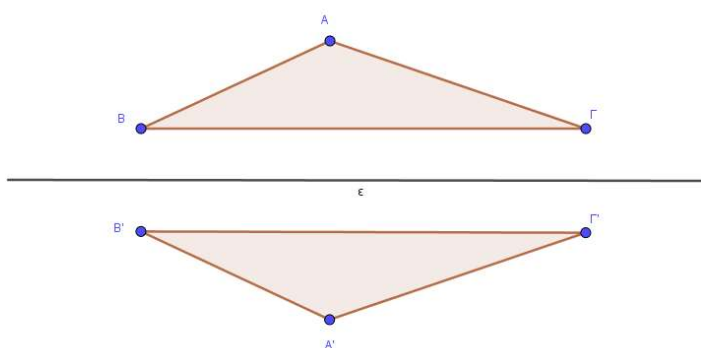
Έργο 4 Επέκτασης: Ποιο ταιριάζει;

ΠΜΑ: Γ.Μ.3.1.1 Αναγνωρίζουν την ισότητα επίπεδων σχημάτων ή αντικειμένων με ανάκλαση αξιοποιώντας μαθηματικά λογισμικά.

Μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας *RhodeScript*: Αναπαραστάσεις, ΤΠΕ

Τρόπος Εργασίας: Ατομικά

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Ο/η εκπαιδευτικός αφήνει τον κάθε μαθητή να χειριστεί τον υπολογιστή και να σχεδιάσει συμμετρικά σχήματα ως προς την ευθεία στο περιβάλλον δυναμικής γεωμετρίας GeoGebra (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Στιγμιότυπο Οθόνης από την εφαρμογή του έργου 4 –συμμετρία ως προς ευθεία– στο περιβάλλον δυναμικής γεωμετρίας GeoGebra

Διδακτικές παρεμβάσεις Δ' τάξης: Μοτίβα – Κανονικότητες

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται επιλεγμένα έργα από την παρέμβαση στη Δ' τάξη του Δημοτικού για τις κανονικότητες που εντάσσονται στο Θεματικό Πεδίο της Άλγεβρας και στην επιμέρους θεματική των Κανονικοτήτων, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των μαθηματικών στο Δημοτικό (ΙΕΠ, 2021).

Έργο 1 Σύνδεσης/ελέγχου: Αναγνωρίζουμε μωσαϊκά

ΠΜΑ: Αλ.Κ.4.1. Αναγνωρίζουν και διερευνούν γεωμετρικές κανονικότητες (στον εξωτερικό χώρο της Πόλης τους).

Μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας *RhodeScript*: Αναπαραστάσεις, Ρεαλιστικά μαθηματικά, Διεπιστημονικότητα

Τρόπος εργασίας: Ολομέλεια

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/τις μαθητές/τριες ψηφιακές εικόνες με μοτίβα σε κτήρια και ψηφιδωτά δάπεδα της πόλης τους (Εικόνα 5). Στη συνέχεια, τους ζητά να αναφέρουν πώς ονομάζεται αυτή η ακολουθία σχεδίων και τι κοινό έχουν μεταξύ τους.



Εικόνα 5. Δείγμα εικόνων από την παρουσίαση του έργου 1 της διδακτικής παρέμβασης

Έργο 2 Ανακάλυψης: Βουτιά στην αρχαία Κίνα!

ΠΜΑ: Αλ.Κ.4.4. Αναπαριστούν απλές και πιο σύνθετες αριθμητικές και γεωμετρικές κανονικότητες με διαφορετικά μέσα (με εικόνες, λεκτικά, αριθμητικά).

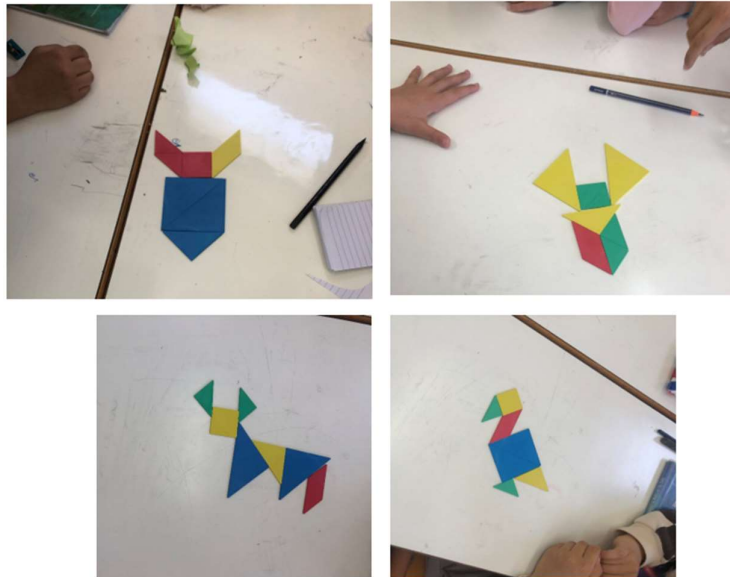
Μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript: Κατασκευή προβλήματος, Ιστορία των Μαθηματικών, Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί

Τρόπος εργασίας: Ολομέλεια & Ομαδικά

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει ψηφιακά στους/στις μαθητές/τριες την ιστορία του Τάνκραμ σύμφωνα με τον μύθο (Εικόνα 6). Έτσι ενεργοποιεί τη φαντασία τους και εξάπτει την περιέργειά τους για την ανακάλυψη και την εμπλοκή τους σε αυτό τον νέο τύπο μαθηματικού παιχνιδιού. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα τα κομμάτια του τανγκράμ για να φτιάξουν συγκεκριμένα σχέδια που οι μαθητές/τριες θα επιλέξουν και να φτιάξουν στη συνέχεια μοτίβα. Όποια ομάδα βρει τον κανόνα του μοτίβου που σχεδίασε η άλλη ομάδα, κερδίζει (Εικόνα 7).



Εικόνα 6. Δείγμα εικόνων από την παρουσίαση του έργου 2



Εικόνα 7. Στιγμιότυπα από την υλοποίηση του έργου 2 στην τάξη

Έργο 3 Επέκτασης: Μαθηματικά και ρυθμικά μοτίβα

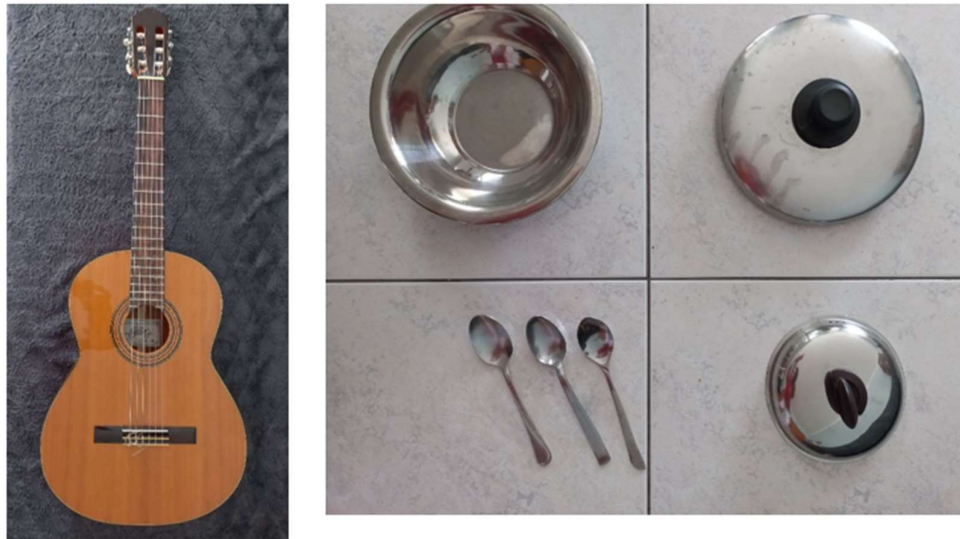
ΠΜΑ: Αλ.Κ.4.4. Αναπαριστούν απλές και πιο σύνθετες αριθμητικές και γεωμετρικές κανονικότητες με διαφορετικά μέσα (με εικόνες, λεκτικά, αριθμητικά).

Μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript: Διεπιστημονικότητα, Ρεαλιστικά μαθηματικά

Τρόπος εργασίας: Ομαδικά

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Με στόχο οι μαθητές/τριες να γενικεύσουν τη νέα γνώση και να κατανοήσουν ότι τα μοτίβα τα συναντάμε σε πολλές δράσεις της ζωής μας, συνδέουμε το μάθημα με τη Μουσική (ηχητικά-ρυθμικά μοτίβα). Για τη σύνδεση με το μάθημα της

Μουσικής χωρίζουμε τους/τις μαθητές/τριες σε τρεις ομάδες και μοιράζουμε στην καθεμία κουζινικά σκεύη (καπάκια κατσαρόλας και μπολ, κουτάλια) (Εικόνα 8). Παίζουμε στην κιθάρα διαφορετικές συγχορδίες σε απλό ρυθμό (πχ 4/4) επαναλαμβάνοντας το μέτρο αρκετές φορές. Ενθαρρύνουμε τις ομάδες, σε σειρά, να επαναλάβουν τον ρυθμό–ηχητικό μοτίβο που άκουσαν χτυπώντας κατάλληλα τα σκεύη με τα κουτάλια τους (μπορούν όλα τα μέλη της ομάδας να χτυπούν ταυτόχρονα και με δικά τους υλικά, όπως μολύβι). Εναλλακτικά, οι μαθητές/τριες μπορούν να παράγουν δικά τους ρυθμικά μοτίβα στα αυτοσχέδια κρουστά–σκεύη.



Εικόνα 8. Υλικά που αξιοποιήθηκαν για την εκτέλεση του έργου 3 στην τάξη

Έργο 4 Επέκτασης: Τι ταιριάζει πιο καλά;

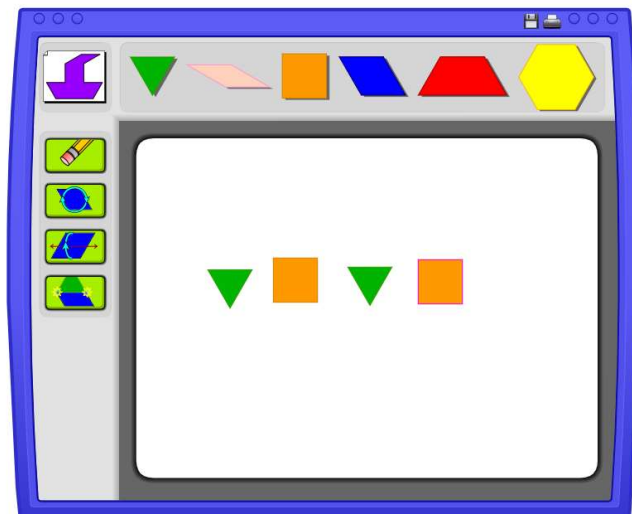
ΠΜΑ: Αλ.Κ.4.2. Συμπληρώνουν αριθμητικές και γεωμετρικές κανονικότητες. Αλ.Κ.4.1. Αναγνωρίζουν και διερευνούν αριθμητικές και γεωμετρικές κανονικότητες.

Μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript: Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί, ΤΠΕ, κατασκευή προβλήματος

Τρόπος εργασίας: Ομαδικά

Πρόταση διδακτικής διαχείρισης: Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στον εκπρόσωπο κάθε ομάδας να κατασκευάζει γεωμετρικά μοτίβα σε ψηφιακό περιβάλλον (Εικόνα 9) και τα υπόλοιπα μέλη να τα συμπληρώνουν. Οι ρόλοι θα εναλλάσσονται έτσι ώστε όλοι/όλες οι μαθητές/τριες μιας ομάδας να κατασκευάσουν γεωμετρικά μοτίβα.

<https://www.nctm.org/Classroom-Resources/Illuminations/Interactives/Patch-Tool/>



Εικόνα 9. Στιγμιότυπο από την εκτέλεση του διαδικτυακού έργου 4 στη διάρκεια του μαθήματος στην ιστοσελίδα <https://www.nctm.org/Classroom-Resources/Illuminations/Interactives/Patch-Tool/>

Συζήτηση

Περιγραφική ανάλυση

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και πιο συγκεκριμένα από τον Πίνακα 1 παρατηρούμε ότι όλοι/όλες οι μαθητές/τριες απάντησαν σωστά στα πρώτα τέσσερα έργα του δοκιμίου που αφορούσαν στην αναγνώριση γεωμετρικών μοτίβων (PaReEx1a, PaReEx1b, PaReEx1c, PaReEx1d). Επίσης, και στο έργο που αφορούσε αναγνώριση αριθμητικού μοτίβου (PaReEx1e) παρατηρούμε ότι όλοι/όλες οι μαθητές/τριες απάντησαν σωστά. Δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στη συμπλήρωση αριθμητικών μοτίβων (ConAriRegEx2a, ConAriRegEx2b), καθώς οι δύο αυτές μεταβλητές σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας με 62% και 24%, αντίστοιχα (Εικόνα 10). Στο έργο που αφορούσε στη συμπλήρωση γεωμετρικού μοτίβου τα ποσοστά επιτυχίας ήταν 81% (ConGeoRegEx2a), ποσοστό που δείχνει ότι η συμπλήρωση γεωμετρικού μοτίβου δυσκόλεψε λιγότερο τους/τις μαθητές/τριες συγκριτικά με τη συμπλήρωση του αριθμητικού μοτίβου.

100	200	150	250	200				
32	16	8						

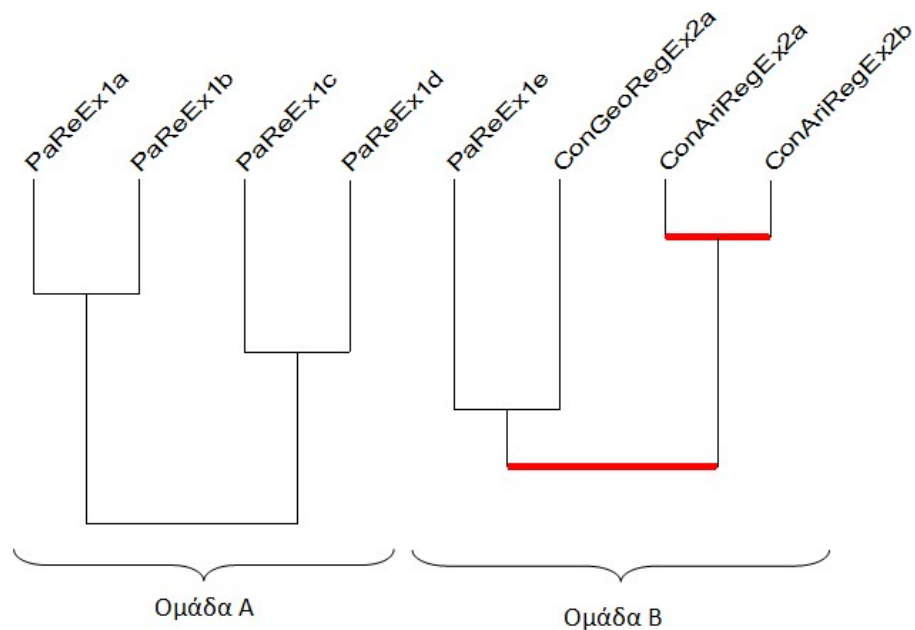
Εικόνα 10. Τα αριθμητικά μοτίβα των έργων 6 και 7 του δοκιμίου

Πίνακας 1. Συχνότητα απαντήσεων των μαθητών/τριών της Δ΄ τάξης στα έργα του δοκιμίου μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούσαν στις κανονικότητες

nb col : 8, nb lig : 21			
	Occurrence	Average	Standard deviations
PaReEx1a	: 21.00	1.00	0.00
PaReEx1b	: 21.00	1.00	0.00
PaReEx1c	: 21.00	1.00	0.00
PaReEx1d	: 21.00	1.00	0.00
PaReEx1e	: 21.00	1.00	0.00
ConAriRegEx2a	: 13.00	0.62	0.49
ConAriRegEx2b	: 5.00	0.24	0.43
ConGeoRegEx2a	: 17.00	0.81	0.39

Διάγραμμα ομοιότητας

Το δενδροδιάγραμμα ομοιότητας (Εικόνα 11) παρουσιάζει τις ομαδοποιήσεις των μεταβλητών με βάση τη συμπεριφορά των υποκειμένων κατά την επίλυσή τους και εκφράζουν τις σχέσεις ομοιότητας που ενδεχομένως να έχουν αυτές οι μεταβλητές μεταξύ τους. Σύμφωνα με το διάγραμμα ομοιότητας, το οποίο παρουσιάζει τις απαντήσεις στα έργα του δοκιμίου μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, είναι δυνατό να διακριθούν δύο ομάδες παρατήρησης.



Εικόνα 11. Δενδροδιάγραμμα ομοιότητας των απαντήσεων των μαθητών/τριών της Δ΄ τάξης στα έργα του δοκιμίου που αφορούσαν στις κανονικότητες

Η πρώτη ομάδα (Ομάδα Α) περιλαμβάνει τις μεταβλητές που αφορούν σε έργα για την αναγνώριση γεωμετρικών μοτίβων ((PaReEx1a PaReEx1b) (PaReEx1c PaReEx1d)) και η δεύτερη ομάδα (Ομάδα Β) περιλαμβάνει τις μεταβλητές που αναφέρονται σε έργα συμπλήρωσης γεωμετρικών και αριθμητικών μοτίβων, καθώς και αναγνώριση αριθμητικών μοτίβων ((PaReEx1e ConGeoRegEx2a) (ConAriRegEx2a ConAriRegEx2b)). Παρατηρούμε επίσης ότι η πιο ισχυρή σχέση ομοιότητας βρίσκεται στο επίπεδο 1 (ConAriRegEx2a ConAriRegEx2b) και στο επίπεδο 5 ((PaReEx1e ConGeoRegEx2a) (ConAriRegEx2a ConAriRegEx2b)), τα οποία επίπεδα αυτά είναι ενωμένα με κόκκινη γραμμή και ανήκουν και τα δύο στην ομάδα Β του δενδροδιαγράμματος ομοιότητας.

Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα Α η σύνδεση ομοιότητας μεταξύ των μεταβλητών ((PaReEx1a PaReEx1b) (PaReEx1c PaReEx1d)) μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι όλες αυτές οι μεταβλητές αφορούν έργα αναγνώρισης μόνο γεωμετρικών μοτίβων και όχι αριθμητικών. Τα έργα αυτά μάλιστα δε δυσκόλεψαν τους/τις μαθητές/τριες και σημείωσαν ποσοστά επιτυχίας 100%.

Στην ομάδα Β η πιο ισχυρή σχέση ομοιότητας παρατηρείται ανάμεσα στις μεταβλητές (ConAriRegEx2a ConAriRegEx2b). Πρόκειται για μεταβλητές που αναφέρονται σε έργα συμπλήρωσης αριθμητικών μοτίβων και οι μαθητές/τριες χρειάζεται να αξιοποιήσουν κοινές στρατηγικές επίλυσης. Τα έργα αυτά σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας (62% και 24%, αντίστοιχα) που δείχνει ότι είναι έργα που δυσκόλεψαν τους/τις μαθητές/τριες και θα πρέπει να εστιάσουμε σε μελλοντική έρευνα για τους λόγους δυσκολίας. Στην ίδια ομάδα παρατηρούμε και μια άλλη σημαντική σχέση ομοιότητας μεταξύ των μεταβλητών (PaReEx1e ConGeoRegEx2a). Πρόκειται για μεταβλητές που αναφέρονται σε έργα αναγνώρισης αριθμητικού μοτίβου και συμπλήρωσης γεωμετρικού μοτίβου. Η σύνδεση ομοιότητας μεταξύ των μεταβλητών αυτών μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι τα έργα που σχετίζονται με τις συγκεκριμένες μεταβλητές απαιτούσαν την ίδια συμπεριφορά των υποκειμένων κατά την επίλυσή τους.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript στη διδασκαλία των μαθηματικών στο Δημοτικό, με στόχο την ενδυνάμωση και βελτίωση του μαθηματικού αλφαριθμητισμού. Ειδικότερα, η εργασία αυτή εξετάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες της Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού σε θέματα Γεωμετρίας και Άλγεβρας και συγκεκριμένα στην έννοια της συμμετρίας και της

κανονικότητας και επιδιώκει να μειώσει τα γνωστικά εμπόδια που εμφανίζονται σε αυτές τις έννοιες, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, μέσω διδακτικών παρεμβάσεων με τη χρήση των μαθηματικών εργαλείων του εφαρμοστέου θεωρητικού πλαισίου RhodeScript.

Από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τη μελέτη μαθήματος φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε δραστηριότητες στις οποίες είχε εφαρμοστεί η θεωρία RhodeScript απέκτησαν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά, καθώς δήλωσαν ότι ήταν χαρούμενοι που μελετούσαν μαθηματικά στο σχολείο και στο σπίτι, αναγνώρισαν τη χρησιμότητά τους, ανέπτυξαν το ενδιαφέρον τους για αυτά, δηλώνοντας ότι θα ήθελαν να είναι από τους/τις καλύτερους/ες μαθητές/τριες σε αυτά. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στη συμμετρία, οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης ενεπλάκησαν με θαυμασμό και θετική διάθεση σε όλες ανεξαιρέτως τις δραστηριότητες κορυφώνοντας την ενεργό και ομαδική συμμετοχή. Οι μαθητές/τριες εγκατέλειψαν την εσφαλμένη τους αντίληψη ότι ο άξονας συμμετρίας είναι πάντοτε οριζόντιος ή κάθετος και υιοθέτησαν την άποψη ότι ο άξονας συμμετρίας μπορεί να είναι και πλάγιος, ιδίως όταν οι ίδιοι κλήθηκαν να δημιουργήσουν σχήματα με πλάγιους άξονες συμμετρίας.

Από την ανάλυση των διαγραμμάτων ομοιότητας και των ποσοστών επιτυχίας του δείγματός μας, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες της Δ' τάξης μείωσαν τα γνωστικά εμπόδια, που βάση βιβλιογραφίας έχουν οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας στις κανονικότητες. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες κατόρθωσαν να στρέφουν την προσοχή τους εκτός από τον κανόνα των μοτίβων, κυρίως στο πως προκύπτει ο κανόνας αυτός. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διατυπώνουν πιο συγκεκριμένα και τεκμηριωμένα τον αλγεβρικό τύπο και συλλογισμό από τον οποίο πήγαζε κάθε κανονικότητα που συναντούσαν. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η δυσκολία συμπλήρωσης αριθμητικών μοτίβων παρέμεινε σε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών, καθώς, σύμφωνα με την Ellis (2011), οι μαθητές/τριες τείνουν να στρέφουν την προσοχή τους περισσότερο στον κανόνα των μοτίβων αλλά όχι πως προκύπτει ο κανόνας αυτός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται αδυναμία διατύπωσης ενός γενικού αλγεβρικού τύπου ή συλλογισμού. Χρειάζεται, λοιπόν, να γίνουν περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις στο κομμάτι της συμπλήρωσης των αριθμητικών μοτίβων για να μπορέσουμε να κάνουμε γενικεύσεις.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που απορρέει από την παρούσα έρευνα θα ήταν η επέκτασή της σε διαφορετικά θεματικά πεδία των μαθηματικών. Για παράδειγμα, θα είχε αξία να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές/τριες όλων των τάξεων του δημοτικού, οι οποίες να αφορούν θεματικές περιοχές όπως εκείνες των αριθμών, των μετρήσεων, της στατιστικής και των πιθανοτήτων. Έτσι, θα

αξιοποιηθούν και θα ερευνηθούν εκτενέστερα τα εργαλεία της θεωρίας RhodeScript και θα συνεπικουρηθεί το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά του 2021, αφού θα έχουν σχεδιαστεί εφαρμογές κατάλληλες προς την ουσιαστική προαγωγή και την ολόπλευρη διάχυσή του. Επιπρόσθετη πρόταση θα ήταν η αξιοποίηση των εργαλείων της θεωρίας RhodeScript στον σχεδιασμό των νέων σχολικών εγχειριδίων για τα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου. Τα 10+1 αυτά εργαλεία μπορούν να εμπλουτίσουν σε μεγάλο βαθμό τα έργα που διατίθενται στους/στις μαθητές/τριες και να τροποποιήσουν τη μαθηματική γνώση και στάση των μαθητών/τριών σε ενεργή, ρεαλιστική και πολλαπλώς διευρυμένη.

Βιβλιογραφία

- Αυγερινός, Ε., Βλάχου, Ρ., & Ρεμούνδου, Δ., (2023). *Μαθηματικά εργαλεία στην εκπαίδευση – Εφαρμοσμένη Διδακτική των Μαθηματικών και πρακτική εφαρμογή της Θεωρίας RhodeScript στο Δημοτικό Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Avgerinos, E., & Skoufi, A. (2007). Didactics of Mathematics via the Realistic Approach. In E. Avgerinos and A. Gagatsis (Eds.), *Proceedings of 5th Mediterranean Conference on Mathematics Education* (pp.485–504). University of the Aegean and Cyprus Mathematical Society.
- Avgerinos, E., & Vlachou, R. (2013). The abilities of candidate teachers on concepts of the number line, equal parts of the unit and improper fractions. In *proceedings of the 15^o Pancyprian Conference on Mathematics Education and Science*. Cyprus (pp. 189–201). Cyprian Mathematical Society.
- Avgerinos, E., & Vlachou, R. (2018). Towards reducing the difficulties of students in fractions: Instructional practices and theoretical context. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 1(12), 9–20.
- Avgerinos, E., Vlachou, R., & Remoundou, D. (2018). Development and implementation of a didactical framework of 10+1 elements for the reinforcement of students' mathematical ability and attitude towards mathematics: Part I. In *Proceedings of International Conference on Educational Research: Confronting Contemporary Educational Challenges through Research*, (pp.17–29). University of Patras.
- Beza, M., Chatzidihamanti, F., & Vlachou, R. (2023). Using the applicable theoretic framework RhodeScript on mathematics of the primary education: The case of measurement and geometry. *International Journal of Education Humanities and Social Science (IJEHSS)*, 6(4), 23–31. <https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2023.0540>

- Charinou, R., Skempe, Ch., & Vlachou, R. (2023). Innovative practices for the teaching of mathematical concept of surface area. *Journal of Research in Applied Mathematics*, 9(6), 19–25.
- Chen, X. & Li, Y. (2009). Instructional coherence in Chinese mathematics classroom—a case study of lessons on fraction division. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(4), 711–735. <https://doi.org/10.1007/s10763-009-9182-y>
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2011). Research methods in education. UK: Routledge.
- Coulombe, W. N., & Berenson, S. B. (2001). Representations of patterns and functions: Tools for learning. In A. A. Cuoco & F. R. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics (2001 Yearbook)* (pp. 166–172). National Council of Teachers of Mathematics.
- Deneme, S., & Ada, S. (2012). On applying the interdisciplinary approach in primary schools. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 46, 885–889. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.217>
- Dreher, A., & Kuntze, S. (2015). Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 88(1), 89–114. <https://doi:10.1007/s10649-014-9577-8>
- Ellis, A. B. (2011). Generalizing–promoting actions: How classroom collaborations can support students' mathematical generalizations. *Journal for research in mathematics education*, 42(4), 308–345. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.42.4.0308>
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Reidel Publishing Company.
- Fried, M. N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist?. *Science & Education*, 10(4), 391–408.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των μαθηματικών στο Δημοτικό*, Πράξη: «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» – MIS: 5035542, ΦΕΚ 5814/Β/10–12–2021 (πρώτη έκδοση). Αθήνα.
- Goldin, G. A. (1998). Representational systems, learning, and problem solving in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 17, 137–165.
- Gras R. (1996). Implicative statistical analysis. In A. Gagatsis (Ed), *Didactics and history of Mathematics* (pp. 119–122). University of Thessaloniki.
- Gras R., Peter P., Briand H., & Philippe J., (1997). Implicative statistical analysis. In C. Hayashi, N. Ohsumi, N. Yajima, Y. Tanaka, H. Bock, & Y. Baba (Eds.), *Proceedings of the 5th*

- Conference of the International Federation of Classification Societies* (pp. 412–419). Springer–Verlag.
- Grenier, D. (1985). Middle school pupils' conceptions about reflections according to a task of construction. In L. Streefland (Ed.), *Proceedings of the 9th International Conference for the Psychology of Mathematics Education, 22–29 July 1985* (Vol. 1, pp. 197–202). PME.
- Howe, C., Luthman, S., Ruthven, K., Mercer, N., Hofmann, R., Ilie, S., & Guardia, P. (2015). Rational number and proportional reasoning in early secondary school: Towards principled improvement in mathematics. *Research in Mathematics Education, 17*(1), 38–56. <https://doi:10.1080/14794802.2015.1019914>
- Janvier, C. (1987a). Translation process in mathematics education. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 27–32). Lawrence Erlbaum.
- Janvier, C. (1987b). Representation and understanding: The notion of function as an example. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 67–71). Lawrence Erlbaum.
- Jankvist, U. T. (2009a). A categorization of the “whys” and “hows” of using history in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics, 71*(3), 235–261.
- Jankvist, U. T. (2009b). On empirical research in the field of using history in mathematics education. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 12*(1), 67–101.
- Kaput, J., & Thompson, P. (1994). Technology in Mathematics Education Research: The First 25 Years in the JRME. *Journal for Research in Mathematics Education, 25*(6), 676–684.
- Küchemann, D. K. (1980). Children's Difficulties with Single Reflections and Rotations. *Mathematics in Schools, 9*(2), 12–13.
- Küchemann, D. K. (1981). Reflections and rotations. In K. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics 11–16* (pp. 137–157). London: John Murray.
- Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning, 7*(3), 231–258. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0703_3
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education, 12*(4), 285–304.

- Mayer, R., (1985). Implications of cognitive psychology for instruction in mathematical problem solving. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and Learning Mathematical Problem Solving* (pp. 123–145). Lawrence.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston: Va, NCTM.
- Powers, R., & Blubaugh, W. (2005). Technology in mathematics education: Preparing teachers for the future. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 5(3–4). <http://www.citejournal.org/volume-5/issue-3-05/mathematics/technology-in-mathematics-education-preparing-teachers-for-the-future>.
- Pehkonen, E. (1997). *Use of open-ended problems in mathematics classroom*. Research Report 176. University of Helsinki, Dept. of Teacher Education, PO Box 38 (Ratakatu 6A), Helsinki 00014, Finland.
- PISA, (2016). *Problem solving for tomorrow's world*. Organization for economic cooperation and development.
- Psaras, Ch. (2020a). Spatial ability and geometric transformations for the reinforcement of students' mathematical ability and attitude. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 3(3), 200–214.
- Psaras, Ch. (2020b). The history of mathematics for the reinforcement of students' mathematical ability and attitude. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 3(5), 217–232.
- Psaras, Ch., Simeonidis, K. & Vlachou, R. (2020). The problem posing as a key tool for the development of students' self-confidence in Mathematics. *International Journal of Mathematics Trends and Technology (IJMTT)*, 66(6), 1–9.
- Rønning, F. (2013). Making sense of fractions in different contexts. *Research in Mathematics Education*, 15(2), 201–202. <https://doi.org/10.1080/14794802.2013.797741>
- Şahin, O., Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2016). Examining prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge on fractions in terms of students' mistakes. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(4), 531–551. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1092178>
- Shahbari, A. J, & Peled, I. (2015). Resolving cognitive conflict in a realistic situation with modeling characteristics: coping with a changing reference in fractions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(4), 891–907. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9509-1>.

- Silver, E. (1994). On mathematical problem posing. *For the learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Thanheiser, E., Olanoff, D., Hillen, A., Feldman, Z., Tobias, M. J., & Welder, M. R. (2016). Reflective analysis as a tool for task redesign: The case of prospective elementary teachers solving and posing fraction comparison problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2–3), 123–148. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9334-7>
- Whitacre, I., & Nickerson, D. S. (2016). Investigating the improvement of prospective elementary teachers' number sense in reasoning about fraction magnitude. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(1), 57–77, <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9295-2>
- Vlachou, R., & Avgerinos, E. (2018). Multiple representations and development of students' self-confidence on rational number. *Experiences of Teaching with Mathematics, Sciences and Technology*, 4, 567–586.
- Vlachou, R., & Avgerinos, E. (2019). Current trend and studies on representations in mathematics: The case of fractions. *International Journal of Mathematics Trends and Technology (IJMTT)*, 65(2), 54–72.
- Vlachou, R., Avgerinos, E., & Gridos, P. (2020). The Open-ended Problem as a key tool for the development of students' mathematical ability and attitude. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 17, 53–63.
- Yaglom, I. M. (1962). *Geometric transformations I*. The Mathematical Association of America.
- Yaglom, I. M. (2009). *Geometric transformations IV*. The Mathematical Association of America.
- Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational studies in mathematics*, 49(3), 379–402. <https://doi.org/10.1023/A:1020291317178>

Σχεδιασμός και ανάπτυξη επιτραπέζιου παιχνιδιού: «Ταξίδι στην Παράδοση»

Σκουμπορδή Χρυσάνθη
Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
kara@aegean.gr

Ζέλιου Ιωάννα-Μαρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21076@rhodes.aegean.gr

Κουρσάρη Ειρήνη-Ηλιάννα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21132@rhodes.aegean.gr

Παλέτα Αναστασία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21224@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η σημασία της γνώσης της παράδοσης, ακόμα και από τα μικρά παιδιά, ήταν ο λόγος που δημιουργήθηκε αυτό το παιχνίδι. Το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι «Ταξίδι στην Παράδοση» πραγματεύεται θέματα από την παράδοση της Ελλάδας, του Πόντου και της Μικράς Ασίας, ως περιοχών με έντονη επιρροή στη διαμόρφωση παραδόσεων, ηθών και εθίμων που διατηρούνται μέχρι και σήμερα. Τα πολιτισμικά στοιχεία ενός τόπου είναι ποικίλα και αφορούν σε διαφορετικούς άξονες πάνω στους οποίους μπορούν να δημιουργηθούν επιτραπέζια παιχνίδια. Στο συγκεκριμένο επιτραπέζιο επιλέχθηκε να αναπτυχθούν τέσσερις βασικοί άξονες: οι φορεσιές, οι χοροί και τα τραγούδια, καθώς και τα μουσικά όργανα. Ωστόσο, λόγω του ότι τα στοιχεία αυτά διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή, έγινε διαχωρισμός τους στις παρακάτω γεωγραφικές περιοχές: 1) Θράκη, 2) Μακεδονία, 3) Ήπειρος, 4) Θεσσαλία, 5) Στερεά Ελλάδα, 6) Πελοπόννησος, 7) Νησιά Ιονίου, 8) Νησιά Αιγαίου, 9) Κρήτη, και τέλος 10) Πόντος και Μικρά Ασία. Το «Ταξίδι στην Παράδοση» απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10 ετών και πάνω. Η επιλογή της ηλικιακής ομάδας έγινε μετά από μελέτη του Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού, στο οποίο προτείνεται να διδάσκονται, από τη Γ' Δημοτικού θέματα σχετικά με τις διαφορετικές φορεσιές και από το νηπιαγωγείο θέματα σχετικά με τα παραδοσιακά τραγούδια και τα μουσικά όργανα (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, 2003· ΝΠΣ, 2011). Το παιχνίδι δημιουργήθηκε μέσω μαθηματικής μοντελοποίησης των αρχών σχεδιασμού επιτραπέζιου παιχνιδιού και των κανόνων του. Το επιτραπέζιο αυτό παιχνίδι, εκτός του εκπαιδευτικού χαρακτήρα για την

απόκτηση γνώσεων της ελληνικής παράδοσης, είναι και διασκεδαστικό, εκπληρώνοντας τον πρωταρχικό στόχο της δημιουργία και συμμετοχής σε ένα παιχνίδι.

Λέξεις κλειδιά: Επιτραπέζιο παιχνίδι, ελληνική παράδοση, φορεσιές, τραγούδια, χοροί, μουσικά όργανα, μαθηματική μοντελοποίηση

Abstract

The importance of knowing the tradition, even for young children, was the reason this game was created. The educational board game "Journey to Tradition" deals with themes from the tradition of Greece, Pontus and Asia Minor, these are regions with a strong influence on the formation of traditions and customs that are still preserved today. A region's elements are diverse and relate to different axes on which board games can be created. In this particular board game, four main axes were chosen to be developed: costumes, dances and songs, as well as musical instruments. However, due to the fact that these vary from region to region, they were divided into the following geographical regions: 1) Thrace, 2) Macedonia, 3) Epirus, 4) Thessaly, 5) Central Greece, 6) Peloponnese, 7) Ionian Islands, 8) Aegean Islands, 9) Crete, and finally 10) Pontus and Asia Minor. "Journey to Tradition" is addressed to children aged 10 years and above. The choice of the age group was made after studying the Primary School Curriculum, in which it is suggested that from third grade, subjects related to different traditional costumes are taught and from kindergarten subjects related to traditional songs and musical instruments are taught (IEPPS-APS, 2003; NPS, 2011). The game was created through mathematical modelling of board game design principles and rules. This board game, apart from its educational character for the acquisition of knowledge of Greek tradition, is also entertaining, fulfilling the primary objective of creating and participating in a game.

Keywords: Board game, Greek tradition, costumes, songs, dances, musical instruments, mathematical modelling

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί .. Το παιχνίδι μπορεί να ενταχθεί στον διδακτικό σχεδιασμό των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, ως πλαίσιο κατάλληλο για την υποστήριξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και ως αυτόνομη δραστηριότητα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο για τη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ως πλαίσιο για τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας. Εκτός από τον γνωστικό και τον παιδαγωγικό τομέα, ουσιώδης είναι η συνεισφορά του παιχνιδιού και στον κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα, με την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επιτυγχάνει εφόσον έχει προηγηθεί η σχεδιασμένη ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σκουμπουρδή, 2015).

Με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με στοιχεία της παράδοσης και συγκεκριμένα με τις φορεσιές, τους χορούς, τα τραγούδια, καθώς και τα μουσικά όργανα ποικίλων γεωγραφικών περιοχών σχεδιάσαμε το παιχνίδι 'Ταξίδι στην Παράδοση'. Κάθε παραδοσιακή φορεσιά συνδέεται άμεσα με μια γεωγραφική περιοχή ή/και μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, εκφράζει την ταυτότητα και πολύ συχνά υποδηλώνει και συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Ο χορός έχει ιδιαίτερη θέση στη ζωή των ανθρώπων από τα αρχαία χρόνια (Αρχαία Ελλάδα) έως και σήμερα και συνδέεται άμεσα με τη μουσική και το τραγούδι. Ο χορός και το τραγούδι συνδέει τη σωματική άσκηση με τη λεκτική έκφραση των χορευτών και αποτελεί τη βάση κάθε πολιτισμού. Η μουσική από τα αρχαία χρόνια βρισκόταν σε ακμή πριν από κάθε άλλη τέχνη. Αποτελούσε ένα από τα βασικότερα μαθήματα στην εκπαίδευση, και παρόλο που κάθε πόλη-κράτος είχε το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα, η μουσική ήταν το κοινό σημείο των διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η μουσική και τα μουσικά όργανα κάθε περιοχής διαφέρουν όπως διαφέρουν και τα τραγούδια και οι χοροί με τέτοιο τρόπο που συχνά γίνονται εμφανείς οι τυχόν κοινές επιρροές τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι για τα Μαθηματικά

Το παιχνίδι εξελίσσεται ανάλογα με την κάθε εποχή. Έτσι, λοιπόν, το παιχνίδι σε κάθε εποχή έχει διαφορετική μορφή. Ωστόσο, το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνεται σε 3 περιόδους. Μέχρι τον 18ο αιώνα το παιχνίδι είχε παθητικό ρόλο και διαχωριζόταν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού εκείνη την εποχή ήταν μηδαμινή και το χρησιμοποιούσαν μόνο για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις κλίσεις του κάθε παιδιού. Από τον 18ο στον 19ο αιώνα, το παιχνίδι θεωρείται σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ακόμα υπάρχει η διάκριση της ψυχαγωγικής δραστηριότητας και της εργασίας μέσα στη σχολική τάξη. Στη δεκαετία του 70' και μετά, αναγνωρίζεται το παιχνίδι και ο εκπαιδευτικός του ρόλος στην ανάπτυξη του παιδιού (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007).

Από πολύ παλιά σημαντικοί παιδαγωγοί υποστήριζαν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού. Ο Comenius επισήμανε ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια παιγνιώδης διαδικασία για να μάθουν τα παιδιά με διασκεδαστικό τρόπο και να προετοιμαστούν για τη μελλοντική τους εργασία. Σύμφωνα με τον Dewey, τα παιχνίδια αποτελούν έναν από τους καλύτερους τρόπους μάθησης καθώς είναι βιωματικά και συμβάλλουν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Ο Frobel είναι ο ιδρυτής των πρώτων σχολικών παιχνιδιών τα οποία ονομάζονται “δώρα”. Τα δώρα είναι το πρώτο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση και τη διδασκαλία για τα μικρά παιδιά και όχι σε σχολικές τάξεις, αλλά σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους. Σύμφωνα με τον Frobel, το κάθε παιδί έχει τον δικό του τρόπο να μαθαίνει μέσω του παιχνιδιού γι’ αυτό και πρέπει να το καθοδηγεί κάποιος μεγαλύτερος για να κάνει σωστή χρήση των αντικειμένων. Η διδασκαλία του, στηρίζεται σε “εργασίες”, “ασχολίες” ή “απασχολήσεις” (κατασκευές με πηλό, χαρτοκοπτική και χαρτοδιπλωτική, ζωγραφική, πλέξιμο, συναρμολογήσεις, ξυλογλυπτική, κατασκευή κομπολογιών με χάντρες κλπ.). Με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και την κατάλληλη καθοδήγηση τα παιδιά κατανοούν γεωμετρικές έννοιες.

Η Montessori, προώθησε το υλικό της στα νηπιαγωγεία, υποστηρίζοντας ότι το κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό, αρκεί να έχει τον απαραίτητο χρόνο και πως το παιχνίδι βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων, στον πειραματισμό αλλά και στη δημιουργικότητα των παιδιών. Επίσης, ο Piaget υποστήριζε ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο πειραματισμού και εξερεύνησης του κόσμου και μέσω αυτού ανακαλύπτονται δεξιότητες και κατασκευάζεται η γνώση. Επιπλέον, απέδιδε στο παιχνίδι έναν πολύπλευρο ρόλο ως προς τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ανάλογα με την ηλικία τους.

Το παιχνίδι βοηθάει στην εκμάθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων χωρίς τα παιδιά να γνωρίζουν ότι πρέπει να επιτευχθεί κάποιος συγκεκριμένος μαθησιακός στόχος και έτσι η συμμετοχή τους γίνεται πιο ευχάριστη για εκείνα. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης σήμερα, δεν είναι μόνο η τυπική μάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά η ανάπτυξη και στη συνέχεια η ενδυνάμωση του τρόπου σκέψης, επικοινωνίας, επιχειρηματολογίας και συνεργασίας δεξιοτήτων απαραίτητων για τον μελλοντικό πολίτη, οι οποίες μπορεί να καλλιεργηθούν μέσα από το παιχνίδι.

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Τα επιτραπέζια παιχνίδια είναι ένα από τα είδη των ομαδικών παιχνιδιών τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ποικίλες είναι οι κατηγορίες επιτραπέζιων παιχνιδιών που μπορούν να σχεδιαστούν και να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία όπως παιχνίδια τύχης, παιχνίδια στρατηγικής, παιχνίδια γνώσεων κ.λπ., κοινά χαρακτηριστικά των οποίων είναι: το κεντρικό θέμα προς διαπραγμάτευση, με βάση το οποίο σχεδιάζονται και τα υπόλοιπα στοιχεία του, το ταμπλό και η διαδρομή, τα πιόνια, τα μέσα τυχαιότητας, δηλαδή τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να καθοριστεί η σειρά των παικτών και η συνέχεια του παιχνιδιού (όπως ζάρια, κληρωτίδα,

τροχός) και τα άλλα μέσα που είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή του, δηλαδή τα αντικείμενα του παιχνιδιού (όπως κάρτες, μάρκες, χρήματα και άλλα αντικείμενα), οι κανόνες, καθώς και το κουτί (Σκουμπορδή, 2015).

Η προηγούμενη εμπειρία με παιχνίδια, η σύνθεση της ομάδας των παικτών, η εξοικείωση με το συγκεκριμένο παιχνίδι, ο τύπος του/ης κάθε παίκτη/ριας, ο βαθμός πολυπλοκότητας των κανόνων του παιχνιδιού, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών ή οι πρακτικές των ενηλίκων κατά τη διαχείριση των παιχνιδιών, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το παιχνίδι των παιδιών, σε μια τάξη μαθηματικών και να διαμορφώσουν τις επιδόσεις τους (Σκουμπορδή, 2015).

Για να αποτελέσει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι χρήσιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να σχεδιάζεται η ένταξή του στη διδακτική πράξη. Ο σχεδιασμός ένταξής του περιλαμβάνει την αναζήτηση, επιλογή και αξιολόγηση ή/και τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του κατάλληλου παιχνιδιού για τον εκάστοτε στόχο διδασκαλίας, ο οποίος πρέπει να βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με τους στόχους του προγράμματος σπουδών για τη συγκεκριμένη ηλικία παιδιών. Το παιχνίδι που έχει επιλεγθεί/σχεδιαστεί πρέπει να έχει ενδιαφέρον για τα συγκεκριμένα παιδιά και οι απαιτήσεις του να είναι αντίστοιχες των γνωστικών τους ικανοτήτων για τη/ις συγκεκριμένη/ες έννοιες, με κανόνες κατανοητούς και εύκολα εφαρμόσιμους στην πράξη. Επίσης, πρέπει να περιλαμβάνει την οργάνωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να βασίζεται στις αρχές της παιγνιώδους μάθησης (Σκουμπορδή, 2015).

Κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού

«Για να έχει νόημα η διαδικασία δημιουργίας ενός νέου παιχνιδιού θα πρέπει να υπάρχει ανάγκη για αυτό, να υπάρχει τεκμηρίωση για την εκπλήρωση αυτής της ανάγκης και το νέο παιχνίδι να έχει προτερήματα σε σχέση με άλλα παρόμοια, δηλαδή να γίνεται αποτίμηση της αναγκαιότητας του νέου παιχνιδιού. Να καθορίζεται η ανάγκη που δημιουργείται για την ανάπτυξη του νέου παιχνιδιού. Να πραγματοποιείται διερεύνηση, μελέτη, καταγραφή και αξιολόγηση των χαρακτηριστικών, των δυνατοτήτων και των ορίων χρήσης παρόμοιων υφιστάμενων παιχνιδιών, για να εντοπιστεί τυχόν κατάλληλο παιχνίδι, από τα ήδη υπάρχοντα, το οποίο μπορεί να καλύψει τον/τους στόχο/στόχους που έχει/έχουν τεθεί» (Σκουμπορδή, 2015: 91).

Εφόσον καλυφθούν τα παραπάνω, για τον σχεδιασμό ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού μελετώνται οι διδακτικοί στόχοι και οι αντίστοιχες ικανότητες των παιδιών για τη

διαμόρφωση του παιχνιδιού, καθώς και τα ενδιαφέροντάς τους για την επιλογή του θέματος τη δημιουργία του ταμπλό και των παρελκόμενων του.

Η αξία της παράδοσης

Η παράδοση ως έννοια εμπερικλείει οτιδήποτε αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της εξελικτικής πορείας ενός λαού με το πέρασμα του χρόνου. Διασώζεται από γενιά σε γενιά και έχει ποικίλες μορφές. Σε αυτές συγκαταλέγονται η γλώσσα, η ιστορία, τα μνημεία, τα ήθη και έθιμα, οι θρησκευτικές και πολιτικές αντιλήψεις. Τα παραπάνω έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο κάθε λαός και συγκεκριμένα στα τραγούδια και τον τρόπο εκτέλεσής τους, στη χορευτική ερμηνεία τους καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ντύνονται.

Η παράδοση έχει εθνική αξία γιατί είναι στοιχείο εθνικής ταυτότητας και γιατί περιλαμβάνει όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ζωής ενός λαού. Ως εκ τούτου, συμβάλλει στην εθνική συνοχή και αρμονία και είναι το κλειδί για την υπέρβαση των ατομικών διαφορών, οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής φύσης που αναμφίβολα υπάρχουν μεταξύ των πολιτών. Αυτή η εθνική συνοχή είναι το αντίδοτο στο σύγχρονο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, που στοχεύει στην καταστροφή της μαζικής κοινωνίας και της πολιτισμικής πολυμορφίας.

Επιπλέον η παράδοση έχει ιστορική αξία και ό,τι είναι παραδοσιακό σέβεται τον εαυτό του. Έχει αποδείξει ότι λειτουργεί, έχει αποδείξει ουσιαστικά τη χρηστικότητα του, έχει αντέξει την κριτική και τη φθορά του χρόνου. Ως αποτέλεσμα, κέρδισε αιώνια και καθολική αποδοχή. Παράλληλα, έχει ρόλο εκπαιδευτικό, τόσο με τη μορφή εκπαιδευτικής γνώσης, καθώς οι παραδοσιακές μορφές διερευνώνται μέσω της διδασκαλίας (ιστορία, γλώσσα), όσο και με μια ευρύτερη έννοια της παιδαγωγικής. Ενισχύει την κριτική σκέψη, διδάσκει το σεβασμό της ανθρωπότητας και ταυτόχρονα γίνεται φορέας αξιών, καθώς όλες οι εθνικές παραδόσεις προάγουν τις ανθρώπινες αξίες.

Η παράδοση είναι ένα ανθρώπινο δημιούργημα που γιορτάζει την ανθρώπινη δύναμη και αξία σε κάθε επίπεδο. Όλες οι παραδόσεις επιβεβαιώνουν την ανάγκη των ανθρώπων να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν και να εκπροσωπούν τα ανθρωπιστικά ιδανικά. Τέλος η παράδοση συμβάλει στη συνέχεια της ζωής και του πολιτισμού γιατί τίποτα δεν υπάρχει αυτόνομα, αλλά κάθε παρόν έχει στοιχεία του παρελθόντος, με αποτέλεσμα να εμπνέεται στη διασκέδαση, την τέχνη και την καθημερινότητα (Τσαουσίδου, 2022).

Μεθοδολογία

Διαδικασία πριν τον σχεδιασμό του νέου εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού για την παράδοση

Ακολουθώντας τα 'Κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού παιχνιδιού' (Σκουμπουρδή, 2015), αρχικά διερευνήσαμε την ανάγκη ύπαρξης ενός τέτοιου παιχνιδιού, η οποία επιβεβαιώθηκε εφόσον από τη μελέτη του προγράμματος σπουδών προέκυψε η απαίτηση για κάλυψη στόχων σχετικών με τη γνωριμία με τα παραδοσιακά τραγούδια και τα μουσικά όργανα από το νηπιαγωγείο, καθώς και με τις διαφορετικές φορεσιές από τη Γ' Δημοτικού (ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ, 2003· ΝΠΣ, 2011).

Στη συνέχεια, διερευνήσαμε αν υπάρχουν παιχνίδια στο εμπόριο τα οποία μπορούν καλύψουν αυτούς τους στόχους. Στα αποτελέσματα της αναζήτησής μας καταγράψαμε ενδεικτικά τα παρακάτω παιχνίδια

Το παιχνίδι 'Ελληνορθόδοξη παράδοση' (Εικόνα 1), από τις εκδόσεις Ιχθύς, απευθύνεται σε μικρά και μεγάλα παιδιά, καθώς και σε ενήλικες. Είναι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με απώτερο στόχο, πέρα από την ποιοτική διασκέδαση και ψυχαγωγία, να γνωρίσει σε μικρούς και μεγάλους την ελληνορθόδοξή μας (Ρωμαϊκή) παράδοση για να εμπλουτίσουν – επαυξήσουν τη γνώση τους για αυτήν, διατηρώντας έτσι αυτόν τον πολύτιμο θησαυρό του Γένους μας για τις μελλοντικές γενιές.



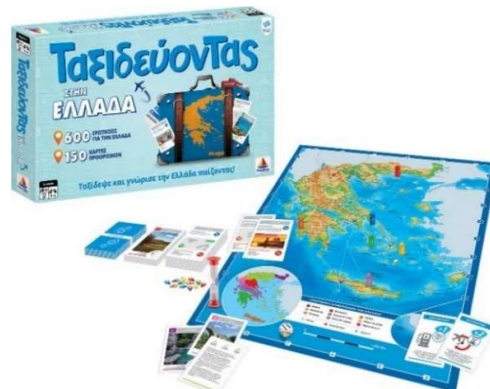
Εικόνα 1. Το παιχνίδι 'Ελληνορθόδοξη Παράδοση'

Το παιχνίδι «Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα» (Εικόνα 2), από τις εκδόσεις Δεσσύλας, απευθύνεται σε ηλικίας από δέκα (10) ετών και πάνω. Είναι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με απώτερο στόχο τη γνωριμία με περιοχές της Ελλάδας, αλλά και της πολιτιστικής της κληρονομιάς. Οι παίκτες ταξιδεύουν σε όλη την Ελλάδα, επισκέπτονται πόλεις–σταθμούς, αντιμετωπίζουν τις διάφορες προκλήσεις με σκοπό να φθάσουν πρώτοι στην αφετηρία,

ανακαλύπτοντας μέρη, μαθαίνοντας την ιστορία τους, την πολιτιστική κληρονομιά και τα αξιοθέατα κάθε τόπου. Περιλαμβάνει πέντε (5) διαφορετικά είδη ερωτήσεων: 1. Πού είναι; Βρες από πού είναι η φωτογραφία. 2. Δείξε τα στο χάρτη. Μπορείς να βρεις τις περιοχές μόνο από τη σκιά τους; 3. Βρες τον γρίφο. Έχεις μόνο 3 στοιχεία. 4. Βρες τα στον χάρτη. Βρες 3 τοποθεσίες πριν τελειώσει ο χρόνος. 5. Απάντα σε μία μοναδική ερώτηση.



Εικόνα 2. Το παιχνίδι 'Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα'



Εικόνα 3. Το παιχνίδι '1821 Η μεγάλη επανάσταση'

Το παιχνίδι '1821 Η μεγάλη επανάσταση' (Εικόνα 3), από τις εκδόσεις 50/50, απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από οκτώ (8) ετών και πάνω. Είναι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι το οποίο ωθεί τους παίκτες να λάβουν μέρος στην Ελληνική Επανάσταση του 1821 και να κατακτήσουν όσο περισσότερες μάχες μπορούν για να απελευθερώσουν την Ελλάδα και να την κάνουν ανεξάρτητο κράτος. Από την Άλωση της Τριπολιτσάς και τη Ναυμαχία του Ναυαρίνου έως και την Έξοδο του Μεσολογγίου και τη Μάχη στα Δερβενάκια, ο αγώνας για την Ελληνική Επανάσταση είναι γεμάτος περιπέτειες και δράση.

Τα παραπάνω ενδεικτικά παιχνίδια δεν αξιολογήθηκαν θετικά για την κάλυψη των στόχων που είχαν τεθεί γιατί, κάθε ένα από τα ήδη υπάρχοντα παιχνίδια διαπραγματεύεται και από ένα θέμα. Το πρώτο, 'Ελληνορθόδοξη παράδοση', αφορά θρησκευτικές παραδόσεις, το δεύτερο, 'Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα', έχει αποκλειστικά γεωγραφικό περιεχόμενο, ενώ το τρίτο, '1821 Η μεγάλη επανάσταση', έχει ιστορικό χαρακτήρα.

Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου επιτραπέζιου το οποίο θα περιέχει πληροφορίες σχετικά με τις παραδόσεις των Ελλήνων, ανά γεωγραφική περιοχή με το πέρας του χρόνου. Ωστόσο το παιχνίδι 'Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα', αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τον σχεδιασμό του δικού μας παιχνιδιού τόσο ως προς τη συμπερίληψη όλης της Ελλάδας και των κύριων περιοχών της όσο και ως προς το διαφορετικό είδος ερωτήσεων.

Παράλληλα, έχουν προστεθεί και κάρτες ανατροπής, στις οποίες περιέχονται μαθηματικές πράξεις. Έρχονται αντιμέτωποι οι παίκτες με ερωτήσεις διαφόρων γνωστικών πεδίων και προκαλούνται να συνδυάσουν και να λάβουν υπόψη τους διάφορα στοιχεία πριν καταλήξουν σε μια απάντηση.

Οι γνωστικοί στόχοι που τέθηκαν να καλυφθούν από το παιχνίδι βασιζόνταν στο πρόγραμμα σπουδών και ήταν: 1. Να τραγουδούν και να αναγνωρίζουν τη μουσική από διάφορες περιοχές και κουλτούρες. 2. Να τραγουδούν από άποψη ρυθμού, μελωδίας και λόγου απλά ελληνικά δημοτικά τραγούδια με ρυθμική και μελωδική ακρίβεια. 3. Να μάθουν τα ονόματα των μουσικών οργάνων εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. 4. Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ιστορίας και του πολιτισμού του τόπου που ζουν, και 5. Να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν ενδιαφέροντα για τους πολιτιστικούς χώρους και τις λαϊκές παραδόσεις του τόπου στον οποίο ζουν. 6. Να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους και να εκτιμήσουν τη συμβολή της στην τοπική κοινωνία.

Οι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής: 1. Να διασκεδάσουν. 2. Να αναπτύξουν αισθήματα συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας. 3. Να λειτουργούν αρμονικά μέσα στην ομάδα. 4. Να διαχειρίζονται την ήττα και τη νίκη, και 5. Να εξασκηθούν ώστε να περιμένουν τη σειρά τους.

Οι μεταγνωστικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής: 1. Να γνωρίσουν την παράδοση του τόπου τους. 2. Να είναι σε θέση να εξάγουν τα έθιμα και τις παραδόσεις τους στις επόμενες γενιές.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού 'Ταξίδι στην παράδοση'

Για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού μετά την παραπάνω διερεύνηση, συγκεντρώθηκαν ιστορικά, γεωγραφικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας, αλλά και πληροφορίες για τον Πόντο και τη Μικρά Ασία που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία συγκεκριμένων παραδόσεων. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στη συγκέντρωση και διάταξη μουσικών οργάνων, φορεσιών, τραγουδιών και χορών ανά περιοχή, επάνω σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.

Για τις ανάγκες του παιχνιδιού δημιουργήθηκαν το ταμπλό (Εικόνα 4), τα πιόνια και το ζάρι (Εικόνα 5), η καρτέλα βαθμολογίας (Εικόνα 6), οι κάρτες και ένα φύλλο οδηγιών/κανόνων.



Εικόνα 4. Ταμπλό



Εικόνα 5. Πιόνια και ζάρι



Εικόνα 6. Καρτ. βαθμ/ίας

Το ταμπλό του παιχνιδιού αποτελεί ένα τετράγωνο μακετόχαρτο στο οποίο απεικονίζεται ένα συμμετρικό σχήμα, ο χάρτης της Ελλάδας με τις χρωματισμένες γεωγραφικές περιοχές, εικόνες από φορεσιές και όργανα, καθώς και μεταφορικά μέσα (Εικόνα 4). Το συμμετρικό σχήμα του ταμπλό είναι χωρισμένο σε 44 χρωματιστές, ανά κατηγορία, θέσεις οι οποίες ορίζουν τη διαδρομή. Οι 40 από τις θέσεις είναι χρωματισμένες με 10 διαφορετικά χρώματα (πορτοκαλί, καφέ, ροζ, μωβ, πράσινο, κίτρινο, κόκκινο, μπλε, γαλάζιο και μπεζ) ανάλογα με την περιοχή που αναπαριστούν και το κάθε χρώμα υπάρχει 4 φορές στο ταμπλό, ενώ οι υπόλοιπες 4 θέσεις περιέχουν ένα μεταφορικό μέσο ανάλογα με τον σταθμό που υποδηλώνουν (πλοίο, τρένο, αεροπλάνο και αυτοκίνητο). Οι παίκτες κινούνται στο ταμπλό ανάλογα με τον αριθμό που θα φέρουν στο ζάρι και ξεκινάνε από την αφετηρία, η οποία ξεχωρίζει από τις άλλες θέσεις και συμβολίζεται με άσπρο και γαλάζιο χρώμα.

Οι κάρτες είναι συνολικά 340 και περιλαμβάνουν 30 κάρτες για κάθε περιοχή (30X10=300). Οι κάρτες κάθε περιοχής αντιστοιχούν σε διαφορετικό χρώμα. Κίτρινες είναι οι κάρτες για την Ήπειρο, γαλάζιες για το Αιγαίο, πορτοκαλί για τη Μακεδονία, μπεζ για τη

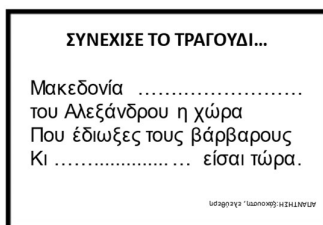
Στερεά Ελλάδα, πράσινο για την Πελοπόννησο, μωβ για τη Μικρά Ασία και τον Πόντο, καφέ για τη Θεσσαλία, κόκκινο για τη Θράκη, ροζ για το Ιόνιο και μπλε για την Κρήτη.

Για κάθε περιοχή υπάρχουν ερωτήσεις για τρεις (3) κατηγορίες πολιτισμικών στοιχείων: 1) φορεσιές, 2) χοροί/ τραγούδια 3) μουσικά όργανα. Σε κάθε κατηγορία υπάρχουν διαφορετικά είδη ερωτήσεων. Στην κατηγορία των φορεσιών υπάρχουν ερωτήσεις Σωστού / Λάθους και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με φωτογραφίες (Εικόνα 7). Στην κατηγορία των χορών και τραγουδιών υπάρχουν ερωτήσεις σωστού/ λάθους, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογή χωρίς φωτογραφίες και κάρτες “ Συνέχισε το τραγούδι” (Εικόνα 8). Στην κατηγορία των μουσικών οργάνων υπάρχουν ερωτήσεις Σωστού/ Λάθους (Εικόνα 9) και οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με εικόνες και χωρίς.

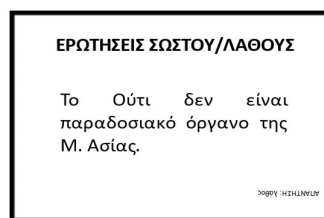
Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες από τις ερωτήσεις των καρτών χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού δυσκολία ή/και εξειδίκευση, αλλά αυτό αποτελεί μέρος του μηχανισμού του παιχνιδιού καθώς με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αγωνία και η άμιλλα μέσα στο παιχνίδι, οικοδομείται γνώση, δημιουργούνται αφορμές για προβληματισμό και περαιτέρω μελέτη. Επίσης, λόγω της πληθώρας των καρτών μπορεί να γίνει και επιλογή των κατάλληλων, ανάλογα με τον εκάστοτε στόχο.



Εικόνα 7. Κάρτα για φορεσιές



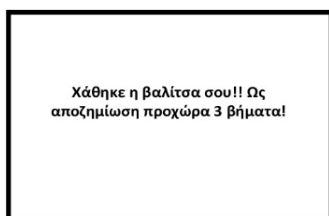
Εικόνα 8. Κάρτα για τραγούδια



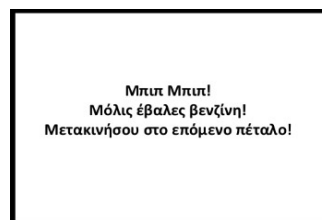
Εικόνα 9. Κάρτα για μουσικά όργανα

Οι υπόλοιπες 40 κάρτες είναι οι κάρτες σταθμών χωρισμένες σε πάρκινγκ, αεροδρόμιο, λιμάνι και σταθμό τρένων και έχουν ανατρεπτικό ρόλο αφού στέλνουν τους παίκτες μπροστά, πίσω, τους κρατούν στην ίδια θέση για 1 ή 2 γύρους ή τους στέλνουν οπουδήποτε πάνω στο ταμπλό (Εικόνες 10–11).

Για να είναι το παιχνίδι παιδαγωγικά έγκυρο κατασκευάστηκε από ανθεκτικά υλικά, και σε διαστάσεις τέτοιες ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί ομαδικά ή ατομικά, σε σχολική τάξη ή μη. Για τη μαθηματική εγκυρότητα και την εγκυρότητα των πληροφοριών που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή των καρτών, πραγματοποιήθηκε εντατική αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και στα προγράμματα σπουδών, κυρίως του Δημοτικού, αλλά και του Νηπιαγωγείου, καθώς και συνεντεύξεις από κατά τόπους ανθρώπους των παραδόσεων. Μεγάλη προσπάθεια καταβλήθηκε για τη δημιουργία κατανοητών κανόνων, οι οποίοι να διευκολύνουν την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού.



Εικόνα 10. Κάρτα για αεροδρόμιο



Εικόνα 11. Κάρτα για πάρκινγκ

Το φύλλο οδηγιών/κανόνων περιγράφει τη διαδικασία του παιχνιδιού. Το επιτραπέζιο παιχνίδι «Ταξίδι στην Παράδοση» μπορεί να παιχτεί είτε ατομικά (έως 4 παίκτες) είτε ομαδικά (4+ παίκτες) από παιδιά ηλικίας από 10 ετών και πάνω. Σε μια σχολική τάξη το συγκεκριμένο παιχνίδι παίζεται ομαδικά, καθώς οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες είναι περισσότεροι από τέσσερεις. Χωρίζονται οι παίκτες σε 4 ομάδες, και κάθε ομάδα παίρνει από μία καρτέλα βαθμολογίας. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να συμπληρώσει όλες τις κατηγορίες ερωτήσεων σε 3 τουλάχιστον διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα.

Κάθε ομάδα επιλέγει ένα πιόνι και το τοποθετεί στην αφετηρία πριν την έναρξη του παιχνιδιού. Η ομάδα που θα φέρει τη μεγαλύτερη ζαριά ξεκινάει το παιχνίδι και συνεχίζει η ομάδα από τα αριστερά, δηλαδή το παιχνίδι ακολουθεί δεξιόστροφη πορεία. Κάθε χρώμα του ταμπλό αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα. Σε κάθε θέση που θα βρεθεί ο παίκτης καλείται να επιλέξει μία από τις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων για το συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα (τραγούδια/χοροί, μουσικά όργανα, φορεσιές). Ο παίκτης/ομάδα θα πρέπει να σκεφτεί προσεκτικά ποια κατηγορία ερωτήσεων θα απαντήσει, ώστε να καταφέρει να συμπληρώσει έγκαιρα τον πίνακα της, και να μη χάνει χρόνο

απαντώντας ερωτήσεις της ίδιας κατηγορίας. Επιπλέον, υπάρχουν 4 κατηγορίες καρτών/εντολών που καλούνται να απαντήσουν οι παίκτες όταν βρεθούν στις θέσεις του ταμπλό με τα μεταφορικά μέσα (αεροπλάνο, πλοίο, αυτοκίνητο, τρένο). Σε περίπτωση που κάποια ομάδα βρεθεί στην αφετηρία δεν απαντάει καμία κάρτα. Το παιχνίδι τελειώνει μόλις κάποια ομάδα συμπληρώσει όλες τις κατηγορίες ερωτήσεων σε 3 τουλάχιστον διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της διαφύλαξης και διάδοσης στοιχείων της παράδοσης, τα οποία μέρα με τη μέρα αλλοιώνονται ή χάνονται, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού για αυτά τα θέματα με στόχο την απόκτηση γνώσεων για φορεσιές, χορούς, τραγούδια, καθώς και μουσικά όργανα ποικίλων γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας, αλλά και της Μ. Ασίας και του Πόντου. Το επιτραπέζιο παιχνίδι που δημιουργήθηκε απευθύνεται σε παιδιά από 10 ετών και πάνω, και σκοπό έχει να μεταφέρει όχι μόνο γνώσεις στα παιδιά, αλλά και ανθρωπιστικά ιδεώδη. Εκτός από την απόκτηση γνώσεων για την παράδοση κάθε περιοχής της Ελλάδας, της Μικράς Ασίας και του Πόντου, οι μαθητές/τριες καλούνται να γνωρίζουν μουσική από τις περιοχές αυτές, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας τις ονομασίες των παραδοσιακών οργάνων, να αναγνωρίσουν τη σημασία του πολιτισμού και συνεπώς της ιστορίας του τόπου που ζουν. Η σχεδίαση και η κατασκευή του ταμπλό, των καρτών και των κανόνων στηρίχθηκε στη μοντελοποίηση των αρχών σχεδιασμού επιτραπέζιου παιχνιδιού.

Σε μελλοντική έρευνα θα υλοποιηθεί το παιχνίδι σε σχολικές τάξεις, ομαδικά ή/και ατομικά κατά την ευέλικτη ζώνη, ως αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί αλλά και ως μέσο απόκτησης νέων γνώσεων, ώστε να πραγματοποιηθεί η αξιολόγησή του κατά και μετά τη διδακτική πράξη με σκοπό τη βελτίωσή του και τη χρήση του ως εργαλείο διερεύνησης της παράδοσης.

Βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών – Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.* <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27 deppsaps.pdf>

- ΝΠΣ (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών),(2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παρούτσας, Δ.Κ. (2002). *Οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί κατά περιοχές – Εισαγωγή*.
<https://paroutsas.jmc.gr/dances/index.htm>
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. [ηλεκτρονικό βιβλίο]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
<https://www.openbook.gr/to-paixnidi-sti-mathimatiki-ekpaideysi-twn-mikrwn-paidiwn/>
- Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2007). Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σσ. 137–156). Ατραπός.
- Τσαουσίδου, Μ. (2022). Βουτιά στην παράδοση με μουσική & χορούς από όλη την Ελλάδα.
<https://blogs.sch.gr/mtsaousid/2022/02/04/quot-voytia-stin-paradosi-me-mousiki-a-mp-amp-choroys-apo-oli-tin-ellada-quot/>

Η παράδοση πηγαινει στο σύγχρονο «meta» νηπιαγωγείο

Κρητικός Γεώργιος
Μέλος Ε.Δι.Π. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
gkritikos@aegean.gr

Γαλάνη Δήμητρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20040@rhodes.aegean.gr

Οικονόμου Μελπομένη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20204@rhodes.aegean.gr

Τσακουμάκης Ιωάννης
Προπτυχιακός Φοιτητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20264@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Φαντάζεστε πώς μία οικογενειακή συνήθεια μπορεί να μεταφερθεί στο νηπιαγωγείο; Η υλοποίηση του παρόντος σχεδίου εργασίας, βασίζεται στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Συγκεκριμένα, στηρίζεται σε ένα διαθεματικό σενάριο του οποίου το κύριο θέμα πραγματεύεται τη διαδικασία συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου. Η διαθεματική προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου και οι θεματικές του περιοχές, αποτέλεσαν εφιαλτήριο για την πλαίσίωση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας, που μεταφέρουν μία παραδοσιακή οικογενειακή πρακτική στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται απορρέουν από κάθε ένα θεματικό πεδίο που διατρέχει το Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα κύρια γνωστικά αντικείμενα αποτελούν ο Πολιτισμός, το Περιβάλλον, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), τα Μαθηματικά, οι Τέχνες και η Κινητική Αγωγή. Ο σκοπός του σχεδίου διδασκαλίας είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τη διαδικασία της συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου, η οποία αποτελεί στοιχείο-έθιμο της ελληνικής παράδοσης. Οι δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας περιλαμβάνουν ένα παιχνίδι γνωριμίας και τον προβληματισμό-παρουσίαση του αινίγματος, καθώς και τον πίνακα αναφοράς που αποτελεί αφορμή για την εισαγωγή στο θέμα. Στη 2η φάση, των δραστηριοτήτων διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου γίνεται χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας για μια διαδραστική γνωριμία με τη συγκομιδή της ελιάς και την παραγωγή του ελαιόλαδου. Ακολουθεί η παντομίμα-κιναισθητική αναπαράσταση των σταδίων από τη συγκομιδή έως την παραγωγή του λαδιού. Έπειτα, στις δραστηριότητες εμπέδωσης πραγματοποιείται ο προγραμματισμός του BlueBot για να μετακινηθεί σε κάθε στάδιο της ελαιοπαραγωγής. Τέλος, για την αξιολόγηση της διδασκαλίας

μας πραγματοποιείται η συμπλήρωση και η περιγραφή της ακολουθίας των σταδίων από τη συγκομιδή έως την παραγωγή. Το σχέδιο παρέμβασης μας έχει μια ολιστική προσέγγιση, καθώς προσπαθούμε μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και περιβαλλόντων να μελετήσουμε καταστάσεις της καθημερινότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, επιλέξαμε τα ακόλουθα τεχνολογικά μέσα και περιβάλλοντα προκειμένου να αποφύγουμε την απλή και συμβατική απόδοση του μαθήματος: το εκπαιδευτικό ρομπότ BlueBot, το tablet, ο φορητός υπολογιστής, το power point, learning apps και το BlippAR. Συνακόλουθα, όλα τα παραπάνω πραγματοποιούνται με τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού, τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας και πρωτίστως την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη βιωματική μάθηση μέσα από τη μίμηση και τη δράση. Τα παραπάνω παρατηρήθηκαν και αποτιμήθηκαν θετικά μέσα από την πρακτική εφαρμογή τους.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, πολιτισμός, περιβάλλον, μαθηματικά, κινητική σγωγή, τέχνες

Abstract

Can you imagine how a family habit can be transferred to kindergarten? The implementation of this work plan is based on the use of Information and Communication Technologies (ICT). Specifically, it is based on an interdisciplinary scenario whose main theme deals with the process of olive harvesting to the production of olive oil. The interdisciplinary approach of the Kindergarten Curriculum and its thematic areas were the starting point for the framing of the teaching activities, which transfer a traditional family practice to the modern kindergarten. The cognitive areas involved are derived from each of the thematic areas that run through the Kindergarten curriculum. The main subjects are Culture, Environment, Information and Communication Technologies (ICT), Mathematics, Arts and Motor Education. The purpose of the teaching plan is to introduce students to the process of olive harvesting and the production of olive oil, which is an element of Greek tradition. The psychological and cognitive preparation activities include an introductory game and the reflection–presentation of the riddle, as well as the reference table that provides an introduction to the topic. In the second phase of the teaching activities of the subject matter, augmented reality is used for an interactive introduction to the harvesting of the olive and the production of olive oil. This is followed by the pantomime–kinesthetic representation of the stages from harvesting to oil production. Then, in the immersion activities, the BlueBot is programmed to move to each stage of the oil production. Finally, for the evaluation of our teaching, we complete and describe the sequence of stages from harvest to production. Our intervention project has a holistic approach, as we try to study everyday situations through the use of digital technologies and environments. In this light, we chose the following technological tools and environments in order to avoid a simple and conventional delivery of the course: the BlueBot, the tablet, the laptop, the power point, learning apps and BlippAR. Consequently, all of the above is achieved through the creation of audiovisual material, the use of augmented reality and, above all, the active participation of children in experiential learning through imitation and action. The above were observed and positively evaluated through their practical application.

Keywords: ICT, culture, environment, mathematics, kinetic education, arts, culture, environment

Εισαγωγή

Το νηπιαγωγείο εισάγει τα παιδιά στην πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης και αυτό αποτελεί ένα δυναμικά μεταβαλλόμενο πλαίσιο για το ξεκίνημα της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών με μακροπρόθεσμα οφέλη για τα ίδια και την κοινωνία (Π.Σ., 2021). Η παραπάνω θέση εκπορεύεται από το σκοπό του ίδιου του νηπιαγωγείου, ο οποίος είναι η ολόπλευρη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, η ευημερία του και η διαμόρφωση της ταυτότητας του μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N.1566–85). Υπό αυτό το πρίσμα, κείριας σημασίας αποτελεί ο πολιτισμικός εγγραμματισμός των νήπιών. Συγκεκριμένα η επίδραση του πολιτισμού στην ανάπτυξη και τη μάθηση στα πλαίσια του νηπιακού χώρου γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας και των νοημάτων που προσδίδουν σ' αυτή τα παιδιά, οι οικογένειες, οι νηπιαγωγοί, καθώς αλληλεπιδρούν και τη συνδιαμορφώνουν (Γιαννικοπούλου, 2004). Επιπρόσθετα, η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2021). Επομένως, η πολιτισμική παράδοση λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν δημιουργώντας κίνητρα στα παιδιά για ενεργό συμμετοχή στη μάθηση. Απόρροια των παραπάνω είναι η θεματική ενότητα των κοινωνικών επιστημών που περικλείει την υποενότητα της ιστορίας και του πολιτισμού, η οποία στοχεύει στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και συνάμα στη γνωριμία και στην εξοικείωση των παιδιών με τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις στην εκάστοτε τοπική κοινωνία (Bruner, 1997). Κατά αυτό το τρόπο γίνεται φανερό ότι το θέμα «Λιομαζώματα» του σχεδίου παρέμβασης μας εκπορεύεται και είναι άμεσα συνυφασμένο με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και προσαρμοσμένο στα αναπτυξιακά ορόσημα που θεωρούνται κατάλληλα για τα παιδιά που ορίζονται στις ηλικιακές ομάδες 4 έως 6.

Θεωρητικό πλαίσιο

Γενικότερα, οι κεντρικές ιδέες των διδακτικών σχεδίων παρέμβασης που απευθύνονται στην προσχολική ηλικία και στο νηπιαγωγείο βασίζονται στις παιδαγωγικές αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Εντός αυτού του πλαισίου το νηπιαγωγείο βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους και να οργανώσουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές (Ντολιοπούλου & Σουσλόγλου, 2007). Το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν καλεί τους/τις μαθητές/τριες να εμπλουτίσουν και να οργανώσουν τις εμπειρίες τους, καθώς αποκτούν τη δυνατότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και τις αλληλοδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό.

Ειδικότερα, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με ιδιαίτερη έμφαση στα θεματικά πεδία: α) Παιδί και Επικοινωνία, β) Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, γ) Παιδί και Θετικές Επιστήμες και δ) Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση. Συνακόλουθα τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που λειτουργεί ως αρωγός στη βαθμιαία και αρμονική ένταξη τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα στα πλαίσια του οργανωμένου περιβάλλοντος τα νήπια καλλιεργούν το αίσθημα της αυτενέργειας και της ελεύθερης πρωτοβουλίας, ενώ υπεισέρχονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας (Π.Σ., 2021 [Οδηγός Νηπιαγωγού, 2003]).

Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης που προσδίδει ο χαρακτήρας του νηπιαγωγείου, προσεγγίζουμε με ολιστική ματιά ένα στοιχείο της ελληνικής παράδοσης της αγροτικής κοινωνίας με την καταλυτική χρήση της ΤΠΕ (Βάρδα & Μιχαλοπούλου, 2011). Αναλυκότερα οι έννοιες και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν είναι τα προνήπια και να νήπια να διακρίνουν και να περιγράφουν στοιχεία από τις καθημερινές συνήθειες, έθιμα και παραδόσεις που σχετίζονται με τον τόπο τους. Δηλαδή, τα παιδιά να αναγνωρίζουν, καθώς και να αναπαριστούν της διαδικασία της ελαιοσυγκομιδής. Ακόμη, ένα σημαντικό σύνολο εννοιών αποτελεί εκείνο που σχετίζεται με τη χρήση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα τη χρήση της ταμπλέτας ως τον δίαυλο προβολής του πολυτροπικού υλικού για την εξοικείωση με ένα από τα εργαλεία χρήσης του ψηφιακού γραμματισμού. Άλλη μια σημαντική δεξιότητα που καλλιεργείται σε αυτό το σχέδιο παρέμβασης είναι η εξοικείωση με μια από τις μορφές της επαυξημένης πραγματικότητας για την κατανόηση της πληροφορίας. Σε αυτό σύνολο εννοιών και δεξιοτήτων εμπίπτει ο προγραμματισμός, μέσα από τον οποίο τα παιδιά εξοικειώνονται με τη χρήση των βασικών εντολών προγραμματισμού (π.χ. εντολής κίνησης δεξιά, αριστερά, πάνω, κάτω) (Π.Σ., 2021). Επιπλέον, αναμένονται να αναπτυχθούν οι δεξιότητες της καταμέτρησης και της πρόσθεσης ορατών αντικειμένων έως το σύνολο 10 (Καφούση & Σκουμπουρδή 2017). Επίσης, οι μαθητές να είναι σε θέση να δομούν τα στοιχεία του ρόλου μέσα σε ένα πλαίσιο και να διατυπώνουν εκτιμήσεις για το αποτέλεσμα μιας κινησιό-αισθητικής αναπαράστασης που εκτυλίσσεται μπροστά τους. Η διαθεματική υπόσταση καθώς και η διδακτική προσέγγιση του σχεδίου μας βασίζονται σε διδακτικές στρατηγικές που προέρχονται από τη συμπεριφοριστική, κοινωνικογνωστική/κοινωνικοπολιτισμικό κονστρουκτιβισμό και κυρίως τη γνωστική/κονστρουκτιβιστική θεωρία της μάθησης, οι οποίες θα αναλυθούν περαιτέρω στην ενότητα Διδακτική Προσέγγιση.

Το σχέδιο παρέμβασης μας έχει μια ολιστική προσέγγιση, καθώς προσπαθούμε μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και περιβαλλόντων να μελετήσουμε καταστάσεις της

καθημερινότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, επιλέξαμε τα ακόλουθα τεχνολογικά περιβάλλοντα προκειμένου να αποφύγουμε την απλή και συμβατική απόδοση του μαθήματος, μετουσιώνοντας το σε μια τεχνολογικά, και δημιουργικά εξελισσόμενη διαδικασία μάθησης. Ειδικότερα, επιλέξαμε το power point, επειδή δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να δημιουργήσει μια ψηφιακή παρουσίαση με πολυμεσική και πολυτροπική διάχυση του αποτελέσματος της που παράλληλα προσδίδει παραστατικότητα και ζωντάνια στην απόδοση του τελικού προϊόντος (Τσαδήρας, 2017). Ακόμη, χρησιμοποιήσαμε το BlipAR, το οποίο παρέχει διάφορες λύσεις στον τομέα της επαυξημένης πραγματικότητας, τόσο γιατί διαθέτει ένα πακέτο ανάπτυξης λογισμικού, όσο και γιατί αναλαμβάνει την υλοποίηση έργων εξολοκλήρου, χωρίς να απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν προγραμματιστικές δεξιότητες. Παρέχει ένα browser επαυξημένης πραγματικότητας διαθέσιμο για φορητές συσκευές (blipar app) (Μαργαρίτης Γεώργιος, 2018). Συνακόλουθα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το προγραμματιζόμενο εκπαιδευτικό ρομπότ blue bot, το οποίο αποτελεί ένα καινοτόμο αντικείμενο στο φυσικό και γνωστικό περιβάλλον των νηπίων (Κόμης, 2019). Αναλυκότερα επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί την ανανεωμένη έκδοση του bee bot, η οποία μας επιτρέπει τον προγραμματισμό, την εξασφάλιση και την προσομοίωση αλγορίθμων (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2021). Στα πλεονεκτήματά του, επίσης, συγκαταλέγεται η συμβολή του στους αναπτυξιακούς τομείς που περιέχονται στους θεματικούς άξονες που καλύπτει το νηπιαγωγείο, καθώς και στη διερεύνηση και εξέλιξη αναπαραστάσεων που σχετίζονται με τις έννοιες της κατεύθυνσης και του προσανατολισμού (Κοκκόση κ.ά., 2014). Επιπρόσθετα, προάγει την ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης και της προγραμματιστικής ικανότητας που συναποτελούν τα βασικά θεμέλια της υπολογιστικής σκέψης (Wing, 2006). Συνοψίζοντας, το blue bot εισάγει τα νήπια και επιτρέπει τη χρήση των βασικών εντολών της γλώσσας logo με ιδιαίτερη έμφασή στη δομή της ακολουθίας (Κόμης, 2019). Το περιβάλλον LearningApps (LearningApps.org) είναι μια υπηρεσία Web 2.0 που υποστηρίζει τη μάθηση και τη διδασκαλία με διαδραστικά μαθησιακά αντικείμενα ή μικρές διαδραστικές ενότητες, όπως ονομάζονται στην ορολογία του LearningApps. Το LearningApps.org αναπτύσσεται και διατηρείται από τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό LearningApps – διαδραστικές ενότητες. Συγκεκριμένα το LearningApps στοχεύει στη συλλογή επαναχρησιμοποιημένων δομικών στοιχείων που είναι διαθέσιμα σε όλους και δίνει τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό να κατασκευάσει τη δική του εφαρμογή χωρίς να απαιτούνται γνώσεις προγραμματισμού (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2021). Σημαντικό πλεονέκτημα της εφαρμογής είναι η δημιουργία ηλεκτρονικής τάξης για διαμοιρασμό του υλικού στους/στις μαθητές/τριες που έχουν λογαριασμό στην εφαρμογή. Ο διαμοιρασμός του υλικού μπορεί να πραγματοποιηθεί

και μέσω συνδέσμου (link) ή κώδικα QR και να γίνει άνοιγμα αυτού απευθείας στη συσκευή (κινητό τηλέφωνο, tablet). Ένα ακόμη πλεονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν απαιτείται χρόνος για τη λήψη αρχείου, ενώ παράλληλα πρόσβαση στο υλικό έχει οποιοσδήποτε χρήστης του διαδικτύου δημιουργώντας λογαριασμό όπου μπορεί να επεξεργάζεται και να δημιουργεί τις δικές του εφαρμογές χωρίς κανένα κόστος ή περιορισμό στις δυνατότητες του (Ιστοσελίδα: <https://learningapps.org/impressum.php?>).

Διδακτική προσέγγιση

Παιδαγωγικό μοντέλο – Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι

Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι, το συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασής περιλαμβάνει μεθόδους, στρατηγικές και παιδαγωγικά μοντέλα που εντάσσονται στις τρεις στοιχειώδεις θεωρίες μάθησης: τον Συμπεριφορισμό, τη Γνωστική Θεωρία και τον Κοινωνικό Κονστрукτιβισμό. Συγκεκριμένα, το συμπεριφοριστικό μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί είναι εκείνο της Συμβατικής μετωπικής, άμεσης διδασκαλίας, το οποίο πραγματώνεται μέσα από τις μεθόδους της άμεσης διδασκαλίας και της καθοδηγητικής διδασκαλίας (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2021). Παράλληλα, η Γνωστική Θεωρία, διακρίνει διδακτική μας προσέγγιση σε ολόκληρο το φάσμα της, καθώς συναντάμε τα παιδαγωγικά μοντέλα της Εκπαίδευσης μέσω φορητών συσκευών, την Ανακαλυπτική μάθηση, τη Βιωματική Μάθηση, καθώς και την Πλαισιοθετημένη προσέγγιση της εν κινήσει μάθησης. Αναφορικά με τη χρήση των φορητών ψηφιακών συσκευών, και συγκεκριμένα η πλαισιοθετημένη προσέγγιση της εν κινήσει μάθησης, εμπίπτει στην Τεχνολογικά Επαυξημένη Μάθηση. Ειδικότερα, αναφορικά με την Τεχνολογικά Επαυξημένη Μάθηση, υιοθετείται μόνο το ένα σκέλος από το μοντέλο Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition – SAMR, μέσα από το οποίο χρησιμοποιούμε μόνο την Υποκατάσταση– (Substitution) και την Επαύξηση (Augmentation). Ως εκ τούτου, χρησιμοποιούμε την υποκατάσταση προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε τις ψηφιακές τεχνολογίες ως υποκατάστατα των συμβατικών εκπαιδευτικών εργαλείων και την Επαύξηση, ώστε οι ψηφιακές τεχνολογίες να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία και τη μάθηση ως υποκατάστατα με βελτιωμένες λειτουργίες των παιδαγωγικών πρακτικών που υλοποιούνται ήδη (Puentedura, 2009). Επιπρόσθετα, η πλαισιοθετημένη μάθηση της εν κινήσει μάθησης, παρέχει το τεχνολογικό εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει τη διαδραστική μάθηση μέσα από προσωπικές, κοινωνικές και πλαισιοθετημένες μαθησιακές εμπειρίες, που μπορεί να προσφερθούν οπουδήποτε χωρίς να διαχωρίζονται από την πραγματική ζωή. (Yamamoto, 2013)

Μέσα από τη διαισθητική και βιωματική προσέγγιση για τα πράγματα και τα φαινόμενα, τα προ-νήπια νήπια, αλληλοεπιδρούν σε ομαδικές δραστηριότητες που αποτελούν σημαντικές ευκαιρίες για τη γνωστική ανάπτυξη (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2021). Δηλαδή, οι πρώιμες ιδέες και αναπαραστάσεις των παιδιών σχηματίζονται βιωματικά και θα αποτελέσουν τον πυλώνα για τη μελέτη και τη σταδιακή ανάπτυξη των εννοιών και διαδικασιών στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης (Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, 2021). Σε αυτή την προσέγγιση, εντάσσεται και εν μέρη και η Ανακαλυπτική μάθηση καθώς προσδίδει την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Blessinger & Carfora, 2014). Παράλληλα, θέτει υψηλές προσδοκίες για το παιδί, καθώς διαμορφώνονται μέσα από τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του, τον ρυθμό και το περιεχόμενο της μάθησης, αλλά κυρίως, αποσκοπεί στη βαθύτερη μάθηση εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής του (Penderi et al., 2014).

Συνακόλουθα, στα πλαίσια του Κοινωνικού Κονστрукτιβισμού, εντάσσουμε τη συζήτηση, και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, η οποία λειτουργεί συνδυαστικά με τις υπόλοιπες μεθόδους. Ειδικότερα η ομαδοσυνεργατική μάθηση παρέχει απόκτηση γνώσεων, απόκτηση σεβασμού, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, καλλιέργεια του αισθήματος κοινής ευθύνης και ανάπτυξη αλληλοϋποστήριξης στο πλαίσιο της ομάδας. Η καλλιέργεια των παραπάνω κοινωνικό-συνθηματικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των νηπίων (Slavin, 1990). Ως εκ τούτου ομαδική συζήτηση στην τάξη αποτελεί βασικό στοιχείο της έμμεσης διδασκαλίας είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο ομάδας. Με αυτή τη μέθοδο δίνεται η ευκαιρία στους/τις μαθητές/τριες να διαπιστώσουν την εγκυρότητα και την ορθότητα των απόψεων τους αλλά και να ασκηθούν στη διατύπωση και παρουσίαση της επιχειρηματολογίας τους. (Ματσαγγούρας, 2011).

Διδακτική προσέγγιση της παρέμβασης

Αντικείμενο της Διδακτικής θεωρείται η διδακτική πραγματικότητα που μετασχηματίζεται και διαμορφώνεται από την κύρια λειτουργία της εκπαίδευσης, δηλαδή τη μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003). Ως εκ τούτου, η διδακτική προσέγγιση και οι στρατηγικές μέσα από τις οποίες πραγματώνεται η διδακτική μας παρέμβαση, περιλαμβάνουν μεθόδους και στρατηγικές που προέρχονται από τον συνδυασμό των τριών κύριων θεωριών μάθησης: τη συμπεριφοριστική, γνωστική/κονστрукτιβιστική και τον κοινωνικογνωστικό/κοινωνικοπολιτισμικό κονστрукτιβισμό (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2021). Κατά αυτόν τον τρόπο, κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση αναπτύσσει συγκεκριμένα παιδαγωγικά μοντέλα και διδακτικές/μαθησιακές στρατηγικές για τον σχεδιασμό και την

υλοποίηση εκπαιδευτικών/ μαθησιακών δραστηριοτήτων και εμπειριών (Φλουρής, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, ολόκληρη η διδακτική μας παρέμβαση στηρίζεται στα πλαίσια της μάθησης βάση σεναρίου καθώς και στην εν κινήσει μάθηση–μέσω φορητών συσκευών– και επομένως υιοθετεί μία γνωστική/ κονστρουκτιβιστική προσέγγιση.

Για την εισαγωγή και τον προβληματισμό των παιδιών στο υπό διερεύνηση θέμα, υιοθετούμε τη στρατηγική της ανακαλυπτικής–διερευνητικής μάθησης που εντάσσεται στη γνωστική–κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2021).

Η υλοποίηση της επόμενης δραστηριότητας, προσεγγίζεται μέσω της συζήτησης που εντάσσεται στα πλαίσια της κοινωνικογνωστικής/ κοινωνικοπολιτιστικής κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, προκειμένου να συζητήσουμε με τα παιδιά για το οπτικοακουστικό υλικό που θα παρακολουθήσουν. Κατά αυτόν τον τρόπο, εισαγόμαστε στην αναγνώριση των βασικών εννοιών της ελαιοπαραγωγής μέσα από τον αισθητικό γραμματισμό (Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2021). Ειδικότερα από τον συγκερασμό των τριών προσεγγίσεων καθώς: α. στηρίζεται στην άμεση διδασκαλία που εντάσσεται στη δασκαλοκεντρική μάθηση, β. η οποία όμως αντικαθίσταται και εμπλουτίζεται με την εν κινήσει μάθηση μέσω φορητών συσκευών, που συμπεριλαμβάνεται στη γνωστική/κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, και γ. τέλος για την κατανόηση και ανατροφοδότηση των γνώσεων που αποκόμισαν τα παιδιά από τα ολιγόλεπτα βίντεο θα χρησιμοποιήσουμε και πάλι τη μέθοδο της συζήτησης (Πασιάς και συν., 2015).

Κατόπιν, ακολουθεί η μάθηση με παιχνίδια ρόλων που εμπίπτουν στη Γνωστική/ Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, ώστε να καταστούν σαφέστερα και πιο αναπαραστατικά τα στάδια συγκομιδής της ελιάς μέσα από την κιναισθητική αναπαράσταση (Ρετάλης, 2005).

Κατά αυτόν τον τρόπο μέσα από συζήτηση για τη σειρά των σταδίων περνάμε στην ακόλουθη δραστηριότητα, που επιμερίζεται σε δύο μέρη. Ειδικότερα, υπό το πρίσμα του ψηφιακού γραμματισμού με τη χρήση ρομποτικών μέσων τα παιδιά εισέρχονται στον κόσμο του προγραμματισμού και της εργαλειακής ένταξης των ΤΠΕ στη ζωή τους, μέθοδος που εντάσσεται στην κοινωνικογνωστική/ κοινωνικοπολιτιστική κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης, αφού οι μαθητές/τριες καλούνται μέσα από την ομαδική κοινωνική οργάνωση να διακρίνουν τη διαδοχή των φάσεων της ελιάς, να διακρίνουν τη θέση ενός αντικείμενου σε σχέση με άλλα αντικείμενα, να εξοικειωθούν με δεξιότητες χωρικού προσανατολισμού (μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά). Παράλληλα, στο β' μέρος προστίθενται και η λεκτική καταμέτρηση και πρόσθεση αντικείμενων μέχρι το 10. (Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2021).

Εν κατακλείδι, για την τελική δραστηριότητα και τη διαδικασία της αξιολόγησης που περιλαμβάνει δύο εναλλακτικούς τρόπους θα χρησιμοποιήσουμε την κοινωνικογνωστική/κοινωνικοπολιτισμική κονστρουκτιβισμού προσέγγιση προκειμένου να συζητήσουμε και να τοποθετήσουμε σε σειρά τα στάδια της ελαιοπαραγωγής είτε σε αναλογική (χρήση χειραπτικού υλικού), είτε σε ψηφιακή μορφή (Dabbagh, 2005).

Προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ

Το σχέδιο παρέμβασης μας έχει μια ολιστική προσέγγιση, καθώς προσπαθούμε μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και περιβαλλόντων να μελετήσουμε καταστάσεις της καθημερινότητας. Υπό αυτό το πρίσμα επιλέξαμε τα ακόλουθα τεχνολογικά περιβάλλοντα προκειμένου να αποφύγουμε την απλή και συμβατική απόδοση του μαθήματος, μετουσιώνοντας το σε μια τεχνολογική, δημιουργικά εξελιγμένη διαδικασία μάθησης. Ειδικότερα, επιλέξαμε το *power point*, επειδή δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να δημιουργήσει μια ψηφιακή παρουσίαση με πολυμεσική και πολυτροπική διάχυση του αποτελέσματος της που παράλληλα προσδίδει παραστατικότητα και ζωντάνια στην απόδοση του τελικού προϊόντος (Τσαδήρας, 2017). Ακόμη, χρησιμοποιήσαμε το *BlipAR*, το οποίο παρέχει διάφορες λύσεις στον τομέα της επαυξημένης πραγματικότητας, τόσο γιατί διαθέτει ένα πακέτο ανάπτυξης λογισμικού, όσο και γιατί αναλαμβάνει την υλοποίηση έργων εξολοκλήρου, χωρίς να απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν προγραμματιστικές δεξιότητες. Παρέχει ένα *browser* επαυξημένης πραγματικότητας διαθέσιμο για φορητές συσκευές (*blippar app*) (Μαργαρίτης, 2018).

Συνακόλουθα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το προγραμματιζόμενο εκπαιδευτικό ρομπότ *blue bot*, το οποίο αποτελεί ένα καινοτόμο αντικείμενο στο φυσικό και γνωστικό περιβάλλον των νηπίων (Κόμης, 2019). Αναλυκότερα επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί την ανανεωμένη έκδοση του *bee bot*, η οποία μας επιτρέπει τον προγραμματισμό, την εξασφαλμάτωση και την προσομοίωση αλγορίθμων (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2021). Στα πλεονεκτήματά του, επίσης, συγκαταλέγεται η συμβολή του στους αναπτυξιακούς τομείς που περιέχονται στους θεματικούς άξονες που καλύπτει το νηπιαγωγείο, καθώς και στη διερεύνηση και εξέλιξη αναπαραστάσεων που σχετίζονται με τις έννοιες της κατεύθυνσης και του προσανατολισμού (Κοκκόση και συν., 2014). Επιπρόσθετα, προάγει την ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης, μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση με παιγνιώδη τρόπο και της προγραμματιστικής ικανότητας που συναποτελούν τα βασικά θεμέλια της υπολογιστικής σκέψης (Wing, 2006). Συνοψίζοντας, το *blue bot* εισάγει τα νήπια και επιτρέπει τη χρήση των

βασικών εντολών της γλώσσας Logo με ιδιαίτερη έμφασή στη δομή της ακολουθίας (Κόμης, 2019).

Το περιβάλλον LearningApps (LearningApps.org) είναι μια υπηρεσία Web 2.0 που υποστηρίζει τη μάθηση και τη διδασκαλία με διαδραστικά μαθησιακά αντικείμενα ή μικρές διαδραστικές ενότητες, όπως ονομάζονται στην ορολογία του LearningApps.. Το LearningApps.org αναπτύσσεται και διατηρείται από τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό LearningApps –διαδραστικές ενότητες. Συγκεκριμένα το LearningApps στοχεύει στη συλλογή επαναχρησιμοποιημένων δομικών στοιχεία που είναι διαθέσιμα σε όλους, που δίνει τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό να κατασκευάσει τη δική του εφαρμογή χωρίς να απαιτούνται γνώσεις προγραμματισμού (Φεσάκης & Κωνσταντοπούλου, 2021). Σημαντικό πλεονέκτημα της εφαρμογής είναι η δημιουργία ηλεκτρονικής τάξης για διαμοιρασμό του υλικού στους/τις μαθητές/τριες που έχουν λογαριασμό στην εφαρμογή. Ο διαμοιρασμός του υλικού μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσω συνδέσμου (link) ή κώδικα QR και να γίνει άνοιγμα αυτού απευθείας στη συσκευή (κινητό τηλέφωνο, tablet). Ένα ακόμη πλεονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν απαιτείται χρόνος για τη λήψη αρχείου, ενώ παράλληλα πρόσβαση στο υλικό έχει οποιοσδήποτε χρήστης του διαδικτύου δημιουργώντας λογαριασμό όπου μπορεί να επεξεργάζεται και να δημιουργεί τις δικές του εφαρμογές χωρίς κανένα κόστος ή περιορισμό στις δυνατότητες του (Ιστοσελίδα: <https://learningapps.org/impressum.php?>).

Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων

Φάση 1: Δραστηριότητες ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας: αποτίμηση υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.

Η πρώτη φάση είναι «Η ελιά στη ζωή μας» χωρίζεται σε δύο επιμέρους δραστηριότητες, ειδικότερα:

Δραστηριότητα 1: Αρχικά, εισάγουμε τα παιδιά στο χώρο διδασκαλίας και τα καλημερίζουμε «Καλημέρα σας παιδιά, όλη μέρα με χαρά, καλώς ήρθατε λοιπόν, έναν δυο μπρος να σας δω». Στη συνέχεια, μαζευόμαστε σε κύκλο και για να γνωριστούμε και γι' αυτό πραγματοποιούμε ένα παιχνίδι γνωριμίας στο οποίο οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες μάς συστήνονται. Δηλαδή, τα προ-νήπια και τα νήπια καλούνται να πουν τα ονόματά τους δυνατά ή ψιθυριστά, αφού εμείς πρώτα έχουμε αναπαραστήσει τη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται προάγοντας την ανάπτυξη σεβασμού.

Δραστηριότητα 2: Στη δραστηριότητα « Το μάζεμα των ελαιών» εισάγουμε τα παιδιά στο θέμα. Αφορμή είναι ένα αίνιγμα «Όπου και αν λάβει κατοικία δεν της λείπουν οι καρποί, την έχει ο Θεός ευλογημένη και είναι γεμάτη προκοπή. Τι είναι;» και αφήνουμε ένα χρονικό περιθώριο για τυχόν απαντήσεις των παιδιών. Ακολουθεί η παρουσίαση του πίνακα σε ψηφιακή μορφή «Το μάζεμα των ελαιών» του Χατζημιχαήλ Θεόφιλου (1933) συνοδευόμενο από μουσική υπόκρουση του τραγουδιού «Μυλωνάδες και Μαζώχτρες». Στη συνέχεια, ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις, όπως «Τι βλέπετε στην εικόνα;», «Μήπως έχετε βοηθήσει τον μπαμπά ή τη μαμά, τον παππού ή τη γιαγιά να μαζέψουν ελιές;», «Τι κάνατε εκεί;», «Μήπως τις πήγατε κάπου;». Οι παραπάνω ερωτήσεις αποτελούν εφαλτήριο της συζήτησης μας με τα νήπια σχετικά με το θέμα που θα αναπτύξουμε στις παρακάτω δραστηριότητες. Οι μαθητές/τριες αναμένουμε να συμμετέχουν ενεργά στη ροή της συζήτησης, με στόχο αφενός να προβληματιστούν σχετικά με το θέμα και αφετέρου να συσχετίσουν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα που προκύπτουν από τη θέαση ενός έργου τέχνης. Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των ίδιων των προ-νηπίων και νηπίων θα εκτιμηθούν οι υπάρχουσες γνώσεις που έχουν κατακτήσει.

Φάση 2: Δραστηριότητες διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου

Η δεύτερη φάση «Μαθαίνοντας τη διαδικασία μαζέματος της ελιάς» χωρίζεται σε δύο επιμέρους δραστηριότητες, ειδικότερα:

Δραστηριότητα 1: Έναυσμα για ξεκινήσουμε τη δραστηριότητα «Από τον καρπό στο ελαιόλαδο» αποτελεί η φράση «Πάμε να δούμε που είναι οι ελιές και τι τις κάνουμε;». Έπειτα συνεχίζουμε τη ροή του σεναρίου «Θα πάμε μια εκδρομή, όχι με λεωφορείο, ούτε με αυτοκίνητο, όχι όχι δεν θα πάρουμε τις τσάντες μας. Θα πάμε εκδρομή με τη βοήθεια του tablet μέσα από κάποια βιντεάκια που θα δούμε». Εμφανίζουμε το tablet και τις εικόνες με τα στάδια συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου. Οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες μετά από δική μας παρότρυνση σκανάρουν με το tablet μέσω της εφαρμογής BlippAR την εικόνα του εκάστοτε σταδίου, έτσι ώστε να παρακολουθήσουν τη διαδικασία μέσα από ανάλογα βιντεάκια που εμείς οι ίδιοι/ες δημιουργήσαμε. Συγκεκριμένα διακρίνουμε τη διαδικασία σε πέντε επιμέρους στάδια: 1) Οι άνθρωποι χτυπούν με δύναμη τα κλωνάρια της ελιάς και αυτό λέγεται ράβδισμα και οι ελιές πέφτουν πάνω στα απλωμένα πανιά και μετά τις τοποθετούν σε μεγάλα τσουβάλια. 2) Τα γεμάτα σακιά οι άνθρωποι τα πηγαίνουν στο ελαιοτριβείο. Εκεί πρώτα καθαρίζουν και ξεχωρίζουν τις ελιές από τα φύλα με τη βοήθεια ενός μηχανήματος του αποφλοιωτήρα. Έπειτα, πλένουμε τις ελιές για να είναι καθαρές. 3) Μετά οι ελιές πηγαίνουν σε ένα μεγάλο μηχάνημα που λέγεται σπαστήρας εκεί οι ελιές σπάνε και έτσι βγαίνει ο πολτός της ελιάς. 4) Τώρα ο πολτός μπαίνει σε ένα μηχάνημα

τον μαλακτήρα, ύστερα θα πιέσει με μεγάλη δύναμη και μετά αρχίζει να βγαίνει ο ζυμός της ελιάς. Τέλος, ο ζυμός χωρίζεται σε δύο δοχεία, όπου στο ένα βρίσκεται ο βρώμικος και σκούρος ζυμός και στο άλλο το αγνό και νόστιμο ελαιόλαδο. 5) Και το λάδι είναι έτοιμο, τώρα το αποθηκεύουν στα βαρέλια και το χρησιμοποιούν μέχρι το επόμενο λιομάζωμα! Σε κάθε στάδιο σκανάρει διαφορετικός μαθητής/τρια για να εξασφαλίσουμε την καθολική συμμετοχή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόλις τελειώνει το βίντεο πραγματοποιούμε μια συζήτηση για να διαπιστώσουμε αν τα νήπια κατανοήσαν το στάδιο που μόλις προβλήθηκε. Σε περίπτωση που παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά δεν έχουν καταλάβει τη διαδικασία που πραγματοποιείται στο στάδιο που παρακολούθησαν επαναλαμβάνουμε την προβολή του βίντεο. Στο τελευταίο μέρος της δραστηριότητας μας, συζητάμε με τα νήπια προκειμένου να μας εξηγήσουν και να βάλουν στη σωστή ακολουθία τα στάδια, σύμφωνα με αυτά που άκουσαν και είδαν. Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά θα εξοικειωθούν με τη χρήση του tablet και την εφαρμογή BlīrrAR ώστε να παρατηρήσουν και να μάθουν τα στάδια συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου.

Δραστηριότητα 2: Σε συνέχεια της πρώτης δραστηριότητας επαναλαμβάνουμε με κιναισθητική αναπαράσταση μαζί με τα παιδιά τα στάδια της συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου. Αναλυτικότερα η δραστηριότητα αυτή αρχίζει με τη φράση «Πάμε όλοι μαζί να θυμηθούμε τι είδαμε. Τι ήταν το πρώτο στάδιο που είδαμε; Στο δεύτερο τι τις έκαναν τις ελιές; Μετά στο τρίτο; Μήπως θυμάστε τι γινόταν στο τέταρτο στάδιο; Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο τι είδαμε;». Έπεται το παιχνίδι της παντομίμας «Σας έχουμε μια έκπληξη επειδή κουρασθήκαμε τόση ώρα να καθόμαστε ας κινηθούμε λιγάκι. Θα παίξουμε παντομίμα...» και ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να διαλέξουν μια τυχαία εικόνα με κάποιο από τα πέντε στάδια και κατόπιν να το αναπαραστήσουν ώστε οι συμμαθητές/τριες τους να το μαντέψουν και να το εξηγήσουν. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να υποδυθούν οι ίδιοι/ες, τα στοιχεία του ρόλου στο πλαίσιο ενός σεναρίου-σταδίου, και άλλοτε να διατυπώσουν εκτιμήσεις για το αποτέλεσμα της αναπαράστασης που εξελίσσεται μπροστά τους. Επίσης, μετουσιώνουν πραγματικές καταστάσεις από την ελληνική παράδοση-πραγματικότητα στο νηπιακό χώρο.

Φάση 3: Δραστηριότητες εμπέδωσης

Η τρίτη φάση «Χρήση του Blue-bot & εξέλιξη διαδικασίας μαζέματος της ελιάς», που απαρτίζεται από μια δραστηριότητα χωρισμένη σε δύο μέρη. Συγκεκριμένα:

Παροτρύνουμε τα να τοποθετήσουν τα στάδια τη σωστή ακολουθία, λέγοντας «Τα στάδια μπερδεύτηκαν. Ας τα βάλουμε στη σειρά», ώστε να διαπιστώσουμε αν τα παιδιά

θυμούνται τη σειρά των σταδίων της ελαιοπαραγωγής. Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας ξεκινάμε με την εισαγωγή των παιδιών στο θέμα «Στα παλιά τα χρόνια, όπως δείχνει και στην εικόνα (πίνακα) υπήρχαν τα καρότσια, τώρα έχουμε τα αυτοκίνητα. Εμείς όμως σήμερα έχουμε μαζί μας τον Ρούλη τον Ρομποτούλη και θα μας βοηθήσει να βάλουμε στην σειρά τα στάδια— όλα αυτά που μάθαμε— από το βίντεο». Αρχικά, πραγματοποιούμε κάποιες ασκήσεις εξοικείωσης με το Blue-bot ώστε να οριοθετήσουμε τη λειτουργία του. Στο σημείο αυτό απλώνουμε τον χειροποίητο επιδαπέδιο χάρτη (λευκό χαρτόνι χωρισμένο σε 24 τετραγωνάκια) και τοποθετούμε σε τυχαία σειρά τις εικόνες με τα στάδια από τη συγκομιδή της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου. Έπειτα τα προ-νήπια και τα νήπια με τη βοήθεια μας ξεκινάνε να προγραμματίσουν το Blue-bot για να φτάσει στο πρώτο στάδιο της ελαιοπαραγωγής, η συγκεκριμένη διαδικασία επαναλαμβάνεται με όλους / τριες να συμμετέχουν μέχρι το Blue-bot να περάσει και από τα πέντε στάδια. Ως αποτέλεσμα του πρώτου μέρους τα παιδιά θα είναι σε θέση να διακρίνουν τη διαδοχή των φάσεων της ελιάς.

Φάση 4: Δραστηριότητες αξιολόγησης

Η τέταρτη φάση αυτήν της αξιολόγησης απαρτίζεται μια δραστηριότητα που χωρίζεται σε δύο μέρη. Ειδικότερα:

Το πρώτο μέρος της συγκεκριμένης δραστηριότητας αρχίζει με τη φράση «Ένας φίλος μας καλλιτέχνης έμαθε ότι θα έρθουμε στο σχολείο σας και θα μιλήσουμε για τις ελιές. Για αυτό μας ανέθεσε να συναρμολογήσουμε αυτόν εδώ τον πίνακα...». Ως ακολούθως ενθαρρύνουμε τα παιδιά να συμπληρώσουν τον πίνακα αναφοράς, δηλαδή να τοποθετήσουν τις εικόνες— στάδια στη σωστή ακολουθία και ταυτόχρονα τους ζητάμε να μας περιγράψουν το στάδιο που απεικονίζεται. Ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε έναν εναλλακτικό τρόπο, με τη βοήθεια ενός ψηφιακού μέσου learning apps: «Σας έχουμε ετοιμάσει μια έκπληξη στο tablet για ελάτε κοντά να δείτε.», στο σημείο αυτό παροτρύνουμε τα προ-νήπια και τα νήπια να συμπληρώσουν τη σωστή ακολουθία των σταδίων σε ένα πίνακα αναφοράς σε μορφή αριθμογραμμής. Συμπερασματικά οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες στη δραστηριότητα αυτή αναγνωρίζουν, περιγράφουν και συμπληρώνουν κάθε στάδιο της διαδικασίας συγκομιδής έως την παραγωγή του ελαιόλαδου.

* Μετά το πέρας των δραστηριοτήτων θα ετοιμάσουμε με τα παιδιά μια χειροτεχνία του δέντρου της ελιάς (ρολό από χαρτί υγείας βαμμένο καφέ, πράσινο χαρτόνι, χαρτί γκοφρέ, ψαλίδι και κόλα στικ) ως τελικό προϊόν που θα μπορούν να το κρατήσουν.

Αποτελέσματα

Σε γενικότερο επίπεδο σκοπός του σχεδίου διδασκαλίας είναι οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της συγκομιδής της ελιάς έως την παραγωγή του ελαιόλαδου. Σύμφωνα με τα παραπάνω πιστεύουμε ότι, ο παραπάνω σκοπός υλοποιήθηκε με επιτυχία, καθώς:

Μαθητής 1

Κατάφερε να πετύχει κάθε μαθησιακό στόχο. Αρχικά, έδειξε ενδιαφέρον για όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Κατανόησε το θέμα, καθώς συμμετείχε ενεργά απαντώντας στα ερωτήματά μας και εκφράζοντας παράλληλα δικά του συμπεράσματα για την εικόνα και τα ερεθίσματα που αντιλήφθηκε. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο παρακάτω διάλογος:

- Ε: Εσύ Μαθητής 1 τι βλέπεις;
- Μ: Βλέπω ανθρώπους και έναν καραγκιόζη
- Ε: Τώρα εδώ τι γίνεται τι κάνουμε;
- Μ: Το σπάμε για να βγει το λάδι !

Ακόμη, έδειξε έντονο ενδιαφέρον και συμμετοχή, που εκδηλώθηκε με μορφασμούς και κινήσεις χαράς. Παρόλα αυτά ο μαθητής αντιμετώπισε κάποια θέματα υγείας καθώς στη δραστηριότητα «Ελαιοκουνήματα» τον πόνεσε η κοιλίτσα του και αποφασίστηκε ομόφωνα ότι ήταν καλό να μην συμμετάσχει στην κιναισθητική αυτή δραστηριότητα. Παρατηρούσε τους/τις συμμαθητές/τριες του και μόλις αισθάνθηκε καλύτερα συνέχισε με παιχνιδιάρικη διάθεση. Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένος με τη χρήση του ρομπότ, καθώς παρακολουθεί μαθήματα ρομποτικής.

Μαθητής 2

Παρατηρήθηκε ότι κατάφερε να κατακτήσει κάθε μαθησιακό στόχο και να εμπεδώσει όλα τα στάδια της συγκομιδής της ελιάς . Γενικότερα καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας έχει μια ιδιαίτερη σχέση με τον Μαθητή 1 και συχνά αντάλλαζαν επιφωνήματα επιβράβευσης έπειτα από κάποια επιτυχία. Επιπλέον ανέπτυξε ιδιαίτερη σχέση με τους/τις εισηγητές/τριες, καθώς είχε συχνές συζητήσεις μαζί μας. Παράλληλα, απάντησε σε πολλές ερωτήσεις αξιολόγησης με επιτυχία, δείχνοντας ότι κατανόησε την ακολουθία των σταδίων.

- Ε: Μήπως εσείς έχει τύχει να έχετε πάει κάπου να βοηθήσετε τον παππού ή τη γιαγιά , το μπαμπά ή τη μαμά;
- Μ: Εγώ έχω πάει με τη γιαγιά , τον παππού και έχω βοηθήσει στις ελιές.

Συνάμα, ενθουσιάστηκε με τη δραστηριότητα «Από τον καρπό στο ελαιόλαδο» και συγκεκριμένα με την εφαρμογή blippar έχοντας αυθόρμητα ενθουσιώδεις αντιδράσεις και κάνοντας ερωτήσεις κατανόησης για τη λειτουργία της εφαρμογής. Ακόμα αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά την επιτυχημένη του αλληλεπίδραση, ο μαθητής ήταν ντροπαλός και χρειάστηκε αρκετές φορές ενθάρρυνση και συμπληρωματικές ερωτήσεις για να συμμετάσχει ενεργά.

Μαθήτρια 3

Κατάφερε να εμπεδώσει όλα τα στάδια συγκομιδής της ελιάς ικανοποιώντας κάθε μαθησιακό στόχο. Η μαθήτρια 3 είναι ένα ντροπαλό παιδί, που χρειάστηκε αρκετές φορές την παρότρυνση μας για να συμμετέχει στη διαδικασία, είτε μέσα από ενθάρρυνση για συμμετοχή είτε μέσα από συμπληρωματικές ερωτήσεις. Συμμετείχε κυρίως κιναισθητικά όμως πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι υπήρχε ένας φανερός δισταγμός στη συζήτηση. Οι απαντήσεις της ήταν περιεκτικές, καθώς παρατηρήθηκε μια δυσκολία στην κατανόηση της δραστηριότητας «Ο χρόνος τρελάθηκε κι η ελίτσα χάθηκε», η οποία εξαλείφθηκε έπειτα από την αναλυτικότερη εξήγηση της διαδικασίας από τους εισηγητές. Ως εισηγητές και εισηγήτριες παρατηρήσαμε την ιδιοσυγκρασία της και με τη μαιευτική μέθοδο αποσπάσαμε όλο και περισσότερο την άποψη της πάνω στη συζήτηση Μέσα από την πορεία της συζήτησης γίνεται φανερό ότι ξεδιπλώνεται η ολιστική της στάση και διαμορφώνεται ως ένα σημείο με πιο ανοιχτή και ευχάριστη διάθεση.

Μαθήτρια 4

Είχε μεγάλη συμμετοχή σε γνωστικό και κιναισθητικό επίπεδο. Απάντησε σε αρκετές ερωτήσεις κατανόησης, συμμετείχε ενεργά στην κατανόηση και τη χρήση των ΤΠΕ. Με το πέρας των δραστηριοτήτων φανερώθηκε ότι, όλα τα στάδια συγκομιδής της ελιάς κατανοήθηκαν και είναι σε θέση να τα αναγνωρίζει και να τα ταξινομεί στη σωστή σειρά. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μας αναπτύχθηκαν πληθώρα συναισθημάτων ενθουσιασμού, αυτοπραγμάτωσης κατά τις λεκτικές μας επιβραβεύσεις, καθώς εμφάνισε μια γενικότερη στάση περιεργείας και εξερεύνησης σε κάθε δραστηριότητα. Μέσα από τις αντιδράσεις γίνεται φανερό ότι, ο ενθουσιασμός και η έντονη αυτοδιάθεση για τη συμμετοχή δημιουργούν μια έντονη επιθυμία για συνεργασία, ενεργό συζήτηση και κατανόηση της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, μέσα από την παρατήρησή μας διαπιστώθηκε ότι, όλα τα παιδιά προσπάθησαν να συμμετάσχουν ενεργά στη διδασκαλία μας. Ωστόσο, τα παιδιά 4 ετών

εξαιτίας της ηλικίας τους φάνηκε να χρειάζονται μεγαλύτερο χρόνο για την κατανόηση και τη απάντηση των ερωτημάτων. Σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας 5 ετών τα οποία μπόρεσαν να ανταποκριθούν πιο γρήγορα στις ερωτήσεις μας.

Συμπεράσματα

Παρατηρώντας τη διδασκαλία μας από αντικειμενική σκοπιά διαπιστώνουμε ότι η ύπαρξη λογοτεχνικού σεναρίου μέσα στο εκπαιδευτικό σενάριο συντέλεσε στη δημιουργία μιας αφήγησης που συνάμα αποτέλεσε εφελθτήριο για την υλοποίηση του διερευνητικού σχεδίου δράσης μας. Υπό αυτό το πρίσμα, όπως αναφέρουν οι Φεσάκης και Κωνσταντοπούλου (2021) η εφαρμογή της αφήγησης στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού σεναρίου αποτελεί στοιχείο ποιότητας και αποτελεσματικότητας εφόσον νοηματοδοτεί τις μαθησιακές εμπειρίες και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών. Από τα παραπάνω καθώς και μέσα από τη διεξαγωγή του σχεδίου παρέμβασης προκύπτει ότι η πλαisiώση των δραστηριοτήτων εντός του διαθεματικού μας σεναρίου κίνησε το ενδιαφέρον των παιδιών να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες.

Η ποικιλομορφία στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων προσέλκυσε τους/τις μαθητές/τριες, διότι στηρίχθηκαν σε διαφορετικούς στόχους και παιδαγωγικά μοντέλα. Ειδικότερα, μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και περιβαλλόντων να μελετήσουμε καταστάσεις της καθημερινότητας στα πλαίσια καλλιέργειας και οργανώσεις κινητικών και νοητών πράξεων των παιδιών έχοντας πάντα ως βάση τις παιδαγωγικές αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας.

Γενικότερα όλες οι δραστηριότητες (κινησθητικές και με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών) είχαν επιτυχία η οποία διαφαίνεται από το γεγονός ότι, τόσο τα νήπια όσο και τα προ-νήπια συμμετείχαν ενεργά. Ολόκληρη η διδακτική μας παρέμβαση στηρίζεται στα πλαίσια της μάθησης βάση σεναρίου καθώς και στην εν κινήσει μάθηση-μέσω φορητών συσκευών- και επομένως υιοθετεί μία γνωστική/ κonstrουκτιβιστική προσέγγιση. Υπό αυτό το πρίσμα συμπεραίνουμε ότι, η διδασκαλία μας συνέβαλε με διαφορετικό τρόπο στη μάθηση του κάθε παιδιού. Όπως φανερώνεται και από το έργο των (Tobin & Tippins, 1993) Οι μαθητές/τριες οικοδομούν τη γνώση μέσω ερμηνείας της πραγματικότητας, έχοντας ως βάση τη δική τους πραγματικότητα και προσαρτίζοντας νέες γνώσεις καταλήγοντας στην κατάκτηση μιας νέας πραγματικότητας όπου τα προσαρτημένα νοήματα συνδέονται και δημιουργούν ένα ενιαίο σύνολο. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό γίνεται διακριτό καθώς τα παιδιά που γνώριζαν για τη συγκομιδή της ελιάς μπόρεσαν να αντιληφθούν περισσότερες

πληροφορίες με εναλλακτικό τρόπο. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές/τριες που φάνηκε να μην έχουν έρθει σε επαφή με την έννοια της ελαιοπαραγωγής εξοικειώθηκαν με το υπό διερεύνηση θέμα μέσα από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και την κιναισθητική αναπαράσταση.

Αναμφισβήτητα ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης, στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης είναι πολυεπίπεδος, καθώς επιμερίζεται σε ξεχωριστές φάσεις η λειτουργία των οποίων έχει κάθε φορά διαφορετική στοχοθεσία. Είναι γεγονός ότι η χρήση της απαραίτητης βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με την ικανότητα της ομαδικής συνεργασίας και την εύρεση ευφάνταστων ιδεών αποτέλεσαν προπύργια για τη δημιουργία του σχεδίου παρέμβασης. Αναφορικά με το επίπεδο υλοποίησης γίνεται εύλογα κατανοητό ότι, αποτελεί μια πρόκληση για τη μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη και εφαρμογή. Πιστεύουμε ότι, η υλοποίηση της διδασκαλίας μας πραγματοποιήθηκε στη βάση του σχεδίου παρέμβασης μας, το οποίο είχε θεμελιωθεί με τις κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές και παιδαγωγικά μοντέλα, γι' αυτό δεν αντιμετωπίσαμε μεγάλο ποσοστό δυσκολίας. Όσον αφορά τον αναστοχασμό της διδασκαλίας μας είναι σαφές ότι επιδέχεται περιθώρια βελτίωσης, τα οποία παρατηρήσαμε έπειτα από την υλοποίηση της και μέσα από την αλληλεπίδρασή μας με τους/τις μαθητές/τριες. Αδιαφιλονίκητα ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αυτοαναστοχαστική προσέγγιση μάς προσέφεραν πολλαπλά οφέλη, διότι μεταφέραμε την ακαδημαϊκή γνώση στον σχολικό χώρο με κατάλληλους τρόπους και μεθόδους ώστε να απευθύνεται εύληπτα στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών του νηπιαγωγείου.

Προεκτάσεις

Αρχικά, θα μπορούσαμε να προεκτείνουμε τη δραστηριότητα του Blue Bot. Για παράδειγμα, θα προσθέταμε στόχους της καταμέτρησης και της αρίθμησης έως το σύνολο 10. Αναλυτικότερα οι μαθητές με τη βοήθεια μας καλούνται και πάλι να προγραμματίσουν το Blue-bot αλλά αυτή τη φορά να μαζέψουν τις σκορπισμένες ελιές, να τις τοποθετήσουν στο καλάθι, μετά να τις μετρήσουν και τέλος να δουν πόσες είναι όλες μαζί. Μέσα από το δεύτερο μέρος δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να καταμετρήσουν από το 1 μέχρι το 10 και να προσθέσουν αντικείμενα μέχρι το σύνολο 10. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρήσης του ρομπότ οι κάρτες που απεικονίζουν τα βελάκια με το χωρικό προσανατολισμό (μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά) διευκολύνουν τον τρόπο που θα προγραμματίσουμε τις κινήσεις του Blue-bot, καθώς εξυπηρετούν τον στόχο που έχουμε θέσει.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπερτονίσουμε το γεγονός ότι, παρόλο που το συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης ανήκει στο βραχυπρόθεσμο πρόγραμμα, θα μπορούσε να

αποτελέσει επιμέρους τμήμα ενός μακροπρόθεσμου project, με θέμα «Η αξία της ελιάς στη ζωή μας». Υπό αυτό το πρίσμα, για τη διεξαγωγή της πρώτης φάσης των δραστηριοτήτων ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας, θα εντάσσαμε την εκμάθηση του μουσικού αποσπάσματος που συνόδευε τον πίνακα, στα πλαίσια της μουσικοκινητικής μάθησης. Αναφορικά με τη διεξαγωγή της δραστηριότητας «Από τον καρπό στο ελαιόλαδο» δεν θα αλλάζαμε κάτι αλλά θα προτείναμε ως εναλλακτικό τρόπο– επαύξηση και προέκταση αυτής της δραστηριότητας τη χρήση των VR γυαλιών, με σκοπό τη διεύρυνση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Βάρδα, Α., & Μιχαλοπούλου, Α. (2011). Διαθεματική προσέγγιση: Η εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 100–120.
- Βρατσάλης, Κ. Α. (1996). *Μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Νήσος.
- Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Γνώση.
- Blessinger, P. & Carfora, J. M. (2014). *Innovative approaches in teaching and learning: An introduction to inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences*. In P. Blessinger & J.M. Carfora (Eds.), *Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for educators* (pp. 3–25). Emerald Group Publishing Limited.
- BlippAR (2011). *BlippAR*. About Us – Blippar.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μτφρ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2004). Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο σχολείο και στο σπίτι. Στο Ε. Παπαλεοντίου–Λουκά (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.
- Dabbagh, N. (2005). *Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework*. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25–44.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2021). Οδηγός Νηπιαγωγού: Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Νέα Προγράμματα Σπουδών – Αρχική σελίδα – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (iep.edu.gr)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Νέα Προγράμματα Σπουδών – Αρχική σελίδα – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (iep.edu.gr)

- Καφούση, Σ., & Σκουμπουρδή, Χ., (2017). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4–6 ετών. Αριθμοί και χώρος*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Κοκκόση, Α., Μισιρλή, Α., Λαβίδας, Κ., & Κόμης, Β. (2014). *Μελέτη των αναπαραστάσεων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για έννοιες κατεύθυνσης και προσανατολισμού μέσα από τη χρήση του προγραμματιζόμενου παιχνιδιού Bee-Bot*.
- Κόμης, Β.Ι. (2019). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Learnings Apps.Org (2012, Μάρτιος, 13). LearningApps.org: multimediale, interactive Lernbausteine erstellen einfach gemacht. <https://learningapps.org/LearningApps.pdf?fbclid=IwAR0KmBCg8fOQFCfWwDPPsAQMXXBczWAIC7UooYuaDsjl9VI59euNYArnwOU>
- Μαργαρίτης, Γ. (2018). *Επαυξημένη πραγματικότητα και σχολικό έντυπο* (Αδημοσίετη διπλωματική εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. file:///C:/Users/dimit/Downloads/GMargaritis_AugmentedRealityandSchoolTextbooks.pdf
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας* (τόμ. Α'). Gutenberg.
- Νόμος 1566/1985, (ΦΕΚ 167/Α/30–9–1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Ντολιοπούλου, Έ., & Σουσιόγλου Κ. (2007). Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 123–149. <https://doi.org/10.12681/icw.18227>
- Πασιάς, Γ. Φλουρής Γ., & Φωτεινός Δ., (2015). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Penderi, E., Petrogiannis, K., & McDermott, P. (2014). *Psychometric properties and factor structure of the Greek version of the Preschool Learning Behavior Scale*. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 271–282.
- Puentedura, R. (2009, February 4). *As we may teach: Educational technology, from theory into practice [Blog post]*. Hippasus. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html>
- Ρετάλης, Σ. Δ., (2005). *Το Θέατρο ως όχημα συνεργατικής μάθησης* (Αδημοσίετη εργασία). Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τμήμα Πληροφορικής. <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe224.pdf>
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning*. Allyn & Bacon.

- Τσαδήρας, Α.Κ. (2017). *Microsoft Windows & Office: χρήση και εργαστηριακές ασκήσεις για κοινωνικούς και πολιτικούς επιστήμονες προσέγγιση βήμα-βήμα*. Εκδόσεις Ζυγός.
- Tobin, K. & Tippings, D. (1993) *Constructivism as a referent for teaching and learning*. Στο K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Tulis, M. (2013). *Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes*. Teaching and Teacher Education <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13000255>
- Yamamoto, G. T. (2013). *Mobile learning workshop report Turkey*. Okan University, İstanbul.
- Φεσάκης, Γ., & Κωνσταντοπούλου, Α. (2022). *Σχεδιασμός τεχνολογικά ενισχυμένων εκπαιδευτικών σεναρίων για την προσχολική εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Wing, J. M. (2006). *Computational thinking*. *Communications of the ACM*, 49(3), 33. <https://doi.org/10.1145/1118178.111821>

ΕΝΟΤΗΤΑ IV

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΙΣΤΟΡΙΑ

Ήρωες, θεματογραφία και γλώσσα στο πεζογραφικό έργο της Έλλης Αλεξίου

Χριστοδουλίδου Λουίζα
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε..
xristod@rhodes.aegean.gr

Καραπιδάκη Γαρυφαλιά
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε..
pre19085@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η διάκριση μεταξύ αφηγήματος (récit) και μυθιστορήματος (roman) που εισηγείται ο André Gide αποκαλύπτει κάποιες εσωτερικές ανταποκρίσεις στον ευρύτερο χώρο της σχέσης γλώσσας – λογοτεχνίας, διακρίνοντας την ευρύτερη έννοια του αφηγήματος από τον λόγο. Το πρώτο είναι ο «τρόπος εκφώνησης που αποκλείει κάθε αυτοβιογραφική γλωσσική μορφή» και το δεύτερο «κάθε εκφώνηση που προϋποθέτει έναν ομιλητή, έναν ακροατή και την πρόθεση του πρώτου να επηρεάσει τον δεύτερο και να επηρεαστεί απ’ αυτόν» (Benveniste, 1966: 239). Ως εκ τούτου, το μυθιστόρημα είναι λόγος· παρέχει δηλαδή τη δυνατότητα παραγωγής νοήματος. Το μυθιστόρημα αναδεικνύεται ως σταυροδρόμι φωνών και πολιτισμών, καθώς συνδιαλέγεται με τα πολλαπλά φαινόμενα ετερογένειας και συντηρεί αμείωτη τη συνοχή και τη συνέχεια μιας διαρκούς επαφής αναγνώστη και συγγραφέα προς την κατεύθυνση της συνδημιουργίας του νοήματος (Todorov & Bakhtine, 1981). Ενδιαφέρον παρουσιάζει, λοιπόν, η ανίχνευση της μορφής του δασκάλου και της δασκάλας στον λόγο και συγκεκριμένα στο μυθιστόρημα που γράφεται με σκοπό να αναδείξει τον πλουραλισμό των φωνών που κατονομάζει ο Bakhtine οι οποίες υπάρχουν μέσα στο έργο αλλά και έξω από αυτό, καθώς δημιουργούνται από τον αναγνώστη ο οποίος νοηματοδοτεί το λογοτέχνημα. Το έργο της Έλλης Αλεξίου – η οποία με τη γλωσσική της δεξιότητα καταφέρνει να θέσει στο προσκήνιο δασκάλους/ες και μαθητές/μαθήτριες της εποχής – αποκαλύπτει τις σχέσεις εξουσίας, προασπίζοντας τα δικαιώματα των απανταχού αδυνάτων. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τη μορφή του εκπαιδευτικού στη λογοτεχνία του 20ού αιώνα και εντέλει να φιλοτεχνήσει το πορτρέτο του δασκάλου και της δασκάλας, συνδέοντας τους πολλαπλούς νοηματικούς τελεστές που ανιχνεύονται εν προκειμένω στο έργο της Έλλης Αλεξίου. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται αφενός, στους ήρωες και τη θεματογραφία των πεζογραφημάτων της που σχετίζονται με την εκπαίδευση και αφετέρου στη γλώσσα των έργων αυτών. Μια γλώσσα με πρωτοφανή φυσικότητα και παλμό που συμπυκνώνει το απόσταγμα των αναγνωσμάτων, των εμπειριών και των ιδεών που κουβαλά, με έναν ουσιαστικό τρόπο (Πυλαρινός, 2003: 24). Τα ευρήματα σχετικά με τους ήρωες/τις ηρωίδες και τα θέματα που

αντλεί η συγγραφέας μαρτυρούν ότι η αγάπη της Αλεξίου για το παιδί είναι η δύναμη εκείνη που την ωθεί στη δημιουργικότητα την οποία εκφράζει μέσω της συγγραφής παιδικών και μη βιβλίων που κατατάχθηκαν στα κλασικά του είδους τους (Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., 1979: 265). Μέσα από την εν λόγω μελέτη επισημαίνεται, επίσης, ότι η συγγραφέας αγωνίστηκε, για να χαράξει κοινωνικότερους δρόμους στο παιδικό λογοτέχνημα με την πολυεπίπεδη και συχνά καταγγελτική της γλώσσα που αποσκοπούσε τόσο στην καλύτερη προσφερόμενη παιδεία όσο και στην καθιέρωση μιας παιδικής αξιοπρεπούς ζωής. Στο άρθρο μας θα δείξουμε πώς, μέσω της αποτύπωσης της ζωής μαθητών/τριών και δασκάλων στα έργα της, παρείσδυσε στην ελληνική λογοτεχνία μια νέα ευαισθησία, ο νέος ανθρωπισμός, «ένας ανθρωπισμός πρωτόφαντος».

Λέξεις κλειδιά: Έλλη Αλεξίου, μυθιστορηματική γλώσσα, λογοτεχνία, εκπαίδευση

Abstract

The distinction between narrative (récit) and novel (roman) suggested by André Gide reveals some internal responses to the wider space of the language–literature relationship, distinguishing the broader concept of narrative from discourse. The first is the "mode of utterance which excludes any autobiographical linguistic form" and the second "every utterance which presupposes a speaker, a hearer, and the intention of the former to influence and be influenced by the latter" (Benveniste, 1966: 239). As such, the novel is discourse; that is, it provides the possibility of producing meaning. The novel emerges as a crossroads of voices and cultures, as it interacts with the multiple phenomena of heterogeneity and preserves undiminished the coherence and continuity of a constant contact between reader and writer in the direction of the co–creation of meaning (Todorov & Bakhtine, 1981). It is therefore interesting to detect the figure of the teacher in speech, specifically in the novel written with the aim of highlighting the plurality of voices named by Bakhtine, which exist within the work but also outside of it, as they are created by reader, who gives meaning to the literary work. The work of Elli Alexiou, who with her linguistic skill manages to highlight teachers and students of the time, reveals power relations, defending the rights of the underprivileged everywhere. The present research aims to investigate the form of the teacher in the literature of the 20th century and ultimately to create the portrait of the teacher, connecting the multiple semantic operators detected, in this case, in the work of Elli Alexiou. In particular, the interest is focused on the one hand, on the heroes and the thematics of her prose works related to education, and on the other hand, in the language of these works. A language with an unprecedented naturalness and pulse that condenses the essence of the readings, experiences, and ideas it carries, in an essential way (Pylarinos, Th. 2003: 24). Primary sources and studies were used to carry out this bibliographic research. The approach and interpretation of the information material was based on the principles of qualitative research and specifically on the method of content analysis. The findings about the heroes/heroines and the themes drawn by the author testify that Alexiou's love for the child is the force that pushes her to creativity which she expresses through the writing of children's and non–children's books that were classified as classics of the genre them (Katsiki–Givalou, 1979: 265). Through this research, it is also pointed out that the author fought to carve

out more social paths in children's literature with her multi-layered and often accusatory language that aimed both at the best education offered and at establishing a dignified life for children. In our announcement we will show that through the recording of the lives of students and teachers in her works, a new sensibility appeared in Greek literature, the new humanism, “an unprecedented humanism”.

Keywords: *Elli Alexiou, fictional language, literature, education*

Εισαγωγή

Γιατί στον 21^ο αιώνα να μιλήσουμε για την εκπαίδευση και τη λογοτεχνία του 20ού αιώνα; Υπάρχει περιθώριο να αποκομίσουμε πρακτική ωφέλεια από τη μελέτη τους, τη στιγμή που η εκπαίδευση και συγκεκριμένα το σχολείο του 21^{ου} αιώνα επιδιώκει και τείνει να είναι παγκόσμιο, ανοιχτό, ψηφιακό και πολλαπλώς διευρυμένο και αντίστοιχα η λογοτεχνία πολύμορφη και πολυεπίπεδη; «*Αν τα εκπαιδευτικά ζητήματα διαχωριστούν από την ιστορία είναι ένα καράβι δίχως τιμόνι, και οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής δίχως γνώση της ιστορίας δεν έχουν μεγάλη ιδέα για το προς τα πού αρμενίζουν*» (Δημαράς, 2008: 40). Αντίστοιχη είναι και η απάντηση για τη λογοτεχνία του 20ού αιώνα. Χρειάζεται δηλαδή να μελετήσουμε τη λογοτεχνία του προηγούμενου αιώνα, για να ερμηνεύσουμε ετούτη που προχωρά και ιδιαίτερα τα αναγνώσματα εκείνα που περιγράφουν τάσεις και προοπτικές εκπαιδευτικών ζητημάτων. Με τον τρόπο αυτό θα αναδυθούν αναπαραστάσεις και τομές, λόγοι και αντίλογοι πάνω σε θέματα εκπαίδευσης και λογοτεχνίας που θα συνδράμουν στον αναστοχασμό και την επερχόμενη αναπροσαρμογή της ισχύουσας λογοτεχνίας και εκπαίδευσης.

Μια σημαντική συγγραφέας του καιρού της, αλλά και εκπαιδευτικός που είχε άμεση σχέση με τον ιδρυθέντα τότε Εκπαιδευτικό Όμιλο και τα στελέχη του, μαχόμενη υπέρ της παιδείας και μιας παιδικής αξιοπρεπούς ζωής, η Έλλη Αλεξίου, στάθηκε αφορμή για τη μελέτη και συγγραφή της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες και η θεματογραφία επιλεγμένων βιβλίων της Έλλης Αλεξίου σχετικών με την εκπαιδευτική δράση και ζωή. Ανάλογη εστίαση δίδεται και στη μυθιστορηματική της γλώσσα που αρθρώθηκε στην πορεία της πολυκύμαντης ζωής της. Μια γλώσσα με πρωτοφανή φυσικότητα και παλμό που συμπυκνώνει το απόσταγμα των αναγνωσμάτων, των εμπειριών και των ιδεών που κουβαλά, με έναν ουσιαστικό τρόπο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας και το μυθιστόρημα

Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας είναι η πρωτότυπη μέθοδος που αξιοποιεί κανείς, για να μελετήσει και να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και λογοτεχνικού έργου. Κάθε συγγραφέας επηρεάζεται από την κοινωνία, την περιγράφει, την καθρεφτίζει και προσδοκεί να τη μετασηματίσει. Άρα η κοινωνία προϋπάρχει του έργου. Αντίστοιχα, η κοινωνία υπάρχει μέσα στο έργο, αφού σε αυτό αποτυπώνεται η έκφραση και ανιχνεύονται τα ίχνη της. Συνάμα, η κοινωνία υπάρχει μετά από το έργο γιατί είναι αυτή η κοινωνιολογία της ανάγνωσης που υφάινεται και κινείται στην καμπύλη της λογοτεχνικής πρόσληψης (Tadié, 2001: 235). Βασικό χαρακτηριστικό του μυθιστορήματος αποτελεί ο πλασματικός και επινοημένος κόσμος της αφήγησης. Ακόμη και αν αναφέρεται σε πρόσωπα, μέρη και γεγονότα που υπήρξαν και έδρασαν στην πραγματικότητα, σκοπός είναι η λογοτεχνική έκφραση και πρόθεση του συγγραφέα και όχι η πιστή αναπαράσταση της κοινωνίας. Εντούτοις, η οργάνωση και η δομή του κόσμου που παρουσιάζεται ως αληθινός είναι το αναπόσπαστο στοιχείο ενός μυθιστορήματος.

Για τον λόγο αυτόν στην εποχή του ρεαλισμού και του νατουραλισμού, το μυθιστόρημα ονομάστηκε μελέτη (étude) όρος που δηλώνει ότι απεικονίζει πιστά την κοινωνία αναδεικνύοντας την οργάνωση και την πολυπλοκότητά της (Jauss, 1995: 44). Αυτή η απεικόνιση ενός υφιστάμενου κόσμου και η παρουσίαση εκείνου του άλλου κόσμου που εμπεριέχεται μέσα στο έργο, συμπυκνώνεται ακολούθως στο παράθεμα: *«Κάθε έργο τέχνης έχει διπλό χαρακτήρα αλλά σε αδιαίρετη ενότητα: είναι έκφραση της πραγματικότητας, αλλά συνάμα διαμορφώνει την πραγματικότητα, η οποία δεν υφίσταται παράλληλα με το έργο ή πριν από το έργο αλλά αποκλειστικά και μόνο μέσα στο έργο»* (Kosik, 1975: 27).

Για μια ολιστική και ακριβή εξέταση του όρου «μυθιστόρημα» θα πρέπει να προβούμε πρώτα στη μελέτη της έννοιας της αφήγησης. Ο όρος αφήγηση χρησιμοποιείται, για να προσδιορίσει τον αφηγηματικό λόγο ενός εικονιστικού χαρακτήρα (συμπεριλαμβανομένων των χαρακτήρων που εκτελούν πράξεις). Καθώς πρόκειται για το αφηγηματικό σχήμα (ή οποιοδήποτε από τα τμήματά του) που έχει ήδη τεθεί σε διάλογο και, ως εκ τούτου, εγγράφεται σε χωροχρονικές συντεταγμένες, ορισμένοι σημειολόγοι ορίζουν την αφήγηση – ακολουθώντας τον V. Propp – ως μια χρονική διαδοχή λειτουργιών (με την έννοια των πράξεων). Στο επίπεδο των δομών του λόγου, ο όρος αφήγηση δηλώνει τη λεκτική ενότητα που βρίσκεται στην πραγματολογική διάσταση του αναπαριστάμενου χαρακτήρα που προκύπτει με τη διαδικασία της εκφερόμενης αποσύνθεσης (Greimas & Courtés, 1993: 307).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάκριση μεταξύ αφηγήματος (récit) και μυθιστορήματος (roman) που εισηγείται ο André Gide: «*Το αφήγημα οργανώνεται γύρω από ένα παρελθόν, το μυθιστόρημα εγκαθίσταται σε ένα παρόν. Το αφήγημα διηγείται αυτό που έλαβε χώρα· το μυθιστόρημα εκθέτει αυτό που είναι εν τη γενέσει του. Το αφήγημα γνωστοποιεί, το μυθιστόρημα προκαλεί τη γέννηση των γεγονότων*» (Raimond, 1971: 20). Αυτή η επισήμανση αποκαλύπτει κάποιες εσωτερικές ανταποκρίσεις στον ευρύτερο χώρο της σχέσης γλώσσας – λογοτεχνίας, διακρίνοντας την ευρύτερη έννοια του αφηγήματος από τον λόγο. Το πρώτο είναι ο «τρόπος εκφώνησης που αποκλείει κάθε αυτοβιογραφική γλωσσική μορφή» και το δεύτερο «κάθε εκφώνηση που προϋποθέτει έναν ομιλητή και έναν ακροατή, και στον πρώτο την πρόθεση να επηρεάσει τον δεύτερο με κάποιον τρόπο και να επηρεαστεί απ' αυτόν» (Benveniste, 1966: 239). Ως εκ τούτου, το μυθιστόρημα είναι λόγος, παρέχει, δηλαδή, τη δυνατότητα παραγωγής νοήματος. Τούτο με τη σειρά του μας παραπέμπει στην έννοια της διαλογικότητας που εισάγει ο Bakhtine στη θεωρία μυθιστορήματος. Το μυθιστόρημα αναδεικνύεται ως σταυροδρόμι φωνών και πολιτισμών, καθώς συνδιαλέγεται με τα πολλαπλά φαινόμενα ετερογένειας και συντηρεί αμείωτη τη συνοχή και τη συνέχεια μιας διαρκούς επαφής αναγνώστη και συγγραφέα προς την κατεύθυνση της συν δημιουργίας του νοήματος (Todorov & Bakhtine, 1981).

Η αισθητική του σοσιαλιστικού ρεαλισμού σε επιλεγμένα έργα της Έλλης Αλεξίου

Η αφήγηση είναι μια ακολουθία που εντάσσεται σε έναν χρονικό δυισμό· με άλλα λόγια, υπάρχει από τη μια πλευρά ο χρόνος της αφηγημένης ιστορίας και από την άλλη πλευρά ο χρόνος της αφήγησης (χρόνος του σημαινομένου και χρόνος του σημαίνοντος). Διαπιστώνει λοιπόν κανείς ότι μια από τις λειτουργίες που εκπληρώνει η αφήγηση είναι αυτή της ρευστοποίησης ενός χρόνου μέσα σε έναν άλλον (Genette, 2007: 93).

Η καθοριστική σχέση που αναδύεται σε κάθε αφηγηματικό έργο είναι αυτή του χρόνου της αφήγησης και του χρόνου της ιστορίας. Διακρίνονται τρεις ουσιώδεις κατευθύνσεις προς μελέτη. Η πρώτη είναι η σχέση ανάμεσα στη διαδοχή των γεγονότων της διήγησης, δηλαδή η χρονολογική τάξη (ordre), και στην αφηγηματική χρονική διάταξή τους. Η δεύτερη είναι η σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή διάρκεια των γεγονότων (durée) και στην αφηγηματική διάρκεια, δηλαδή οι σχέσεις ταχύτητας. Η τρίτη είναι η σχέση συχνότητας (fréquence), δηλαδή η σχέση ανάμεσα στις δυνατότητες επανάληψης της ιστορίας και στις δυνατότητες επανάληψης της αφήγησης.

Εξετάζοντας τη σχέση λογοτεχνίας και κοινωνίας και συνάμα λαμβάνοντας υπόψη το συγγραφικό έργο της Έλλης Αλεξίου αποκαλύφθηκε το σημείο τομής τους. Αυτό, δεν είναι

άλλο από το καλλιτεχνικό και σοσιαλιστικό ρεύμα που ονομάζεται σοσιαλιστικός ρεαλισμός. Η αισθητική του σοσιαλιστικού ρεαλισμού υιοθετήθηκε επισήμως από τους σοβιετικούς λογοτέχνες και καλλιτέχνες στις αρχές του 1930 και άνθισε κυρίως στην Ελλάδα την περίοδο του Μεσοπολέμου.

Ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός που ορίστηκε επακριβώς το 1934, «καθώς είναι η βασική μέθοδος της σοβιετικής λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής κριτικής, απαιτεί από τον καλλιτέχνη ελικρινή και ιστορικά συγκεκριμένη απεικόνιση της πραγματικότητας στην επαναστατική εξέλιξή της. Συγχρόνως η ελικρίνεια και το ιστορικό συγκεκριμένο της καλλιτεχνικής απεικόνισης πρέπει να συμβαδίζει με το πρόβλημα της ιδεολογικής μεταβολής και αγωγής των εργαζομένων μέσα στο πνεύμα του σοσιαλισμού», κατά τον Siniavski Andrei (1959). Η επίσημη οριοθέτηση των αρχών του σοσιαλιστικού ρεαλισμού έγινε στο συνέδριο της Μόσχας τον Αύγουστο του 1934, μετά από το οποίο διαπιστώνεται η σαφής απόρριψη του νατουραλισμού και η επιβολή της αναπαράστασης μιας εξελικτικής κοινωνικής πορείας που κρίνεται πληρέστερη και καταλληλότερη για τη σοσιαλιστική υπόθεση τεχνοτροπίας. Την ίδια στιγμή καταδικάζεται κάθε απόπειρα χρήσης νεωτερικών αφηγηματικών μεθόδων όπως ο εσωτερικός μονόλογος ο οποίος καταγγέλλεται ως αναποτελεσματική τάση που οδηγεί στο «κυνήγημα του ονείρου» (Κόκορης, 1999: 161). Αν αναλογιστούμε τους όρους που προτείνει η κατάταξη του Gérard Genette θα σημειώναμε ότι η επίσημη αριστερή κριτική προκρίνει την αφήγηση με μηδενική εστίαση (αφηγητής = παντογνώστης) και ταυτόχρονα το τρίτο ενικό ρηματικό πρόσωπο υπό την προϋπόθεση ότι θα ανήκε στον ήρωα – αφηγητή. Άλλωστε, η αφήγηση στο πρώτο ενικό ρηματικό πρόσωπο θεωρείται υποκειμενική και αναδεικνύει το άτομο και όχι τη μάζα.

Μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση της βιβλιογραφικής αυτής έρευνας αξιοποιήθηκαν πρωτογενείς πηγές και μελέτες. Η προσέγγιση και η ερμηνεία του πληροφοριακού υλικού βασίστηκε στις αρχές της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Αποτελέσματα

Ήρωες και ηρωίδες των υπό μελέτη έργων

Η συμβολή της Έλλης Αλεξίου στα νεοελληνικά γράμματα διανύει ένα διάστημα εξήντα τριών περίπου ετών, καθώς η εργογραφία της ξεκινά το 1923 με το διήγημα: «Ο

Φραντζέσκος» και ολοκληρώνεται το 1986 με τον τόμο που φέρει τον τίτλο: *Εισαγωγή στην Ιστορία της Παιδαγωγικής*.

Από τη μελέτη των δημοσιευμάτων της διαφαίνεται ότι η εργογραφία της, στο σύνολό της, είναι ευρύτατη και πολυσχιδής και χαρακτηρίζει αντιπροσωπευτικά το ανήσυχο πνεύμα της. Στο συγγραφικό της έργο περιλαμβάνονται μυθιστορήματα, διηγήματα, παιδικά βιβλία, θεατρικά έργα, βιογραφίες, παιδαγωγικές μελέτες και σχολικά συγγράμματα, λογοτεχνικά αφιερώματα μεταφράσεις και ανθολογίες (Ζήκου, 1966: 104).

Όπως υποστηρίζει ο Αντρέας Καραντώνης (1979: 136), η Αλεξίου δεν πλάθει δικά της πρόσωπα γιατί δεν είναι αυτός ο σκοπός της. Έχει συγκινηθεί βαθύτατα από το νεαρό ανθρώπινο υλικό που καλείται να σμιλεύσει. Από εκείνα τα ανθρώπινα όντα τα γεμάτα με σωματικά ή πνευματικά προτερήματα και συχνά τραγικές τύχες. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος για τον οποίο η συγγραφέας κινδυνεύει να πέσει στην παγίδα ενός απόλυτου συναισθηματισμού, την αποφεύγει ωστόσο, κάθε που αγκιστρώνεται από τα ερείσματα του ρεαλισμού, όπως σημειώνει, εν συνεχεία ο Α. Καραντώνης. Επιπλέον, η Αλεξίου είναι πεζογράφος της άμεσης εντύπωσης· ενδιαφέρεται δηλαδή για όποια εντύπωση αποκαλύπτει την αληθινή ανθρώπινη ψυχή, για εκείνη την ψυχή την ταπεινή και καταφρονημένη, αν την εξέταζε κανείς με τα μάτια του Ντοστογιέφσκι. Χαρακτήρες της είναι εκείνοι οι άνθρωποι που βασανίζονται ανάμεσα στους ανθρώπους (Παναγιωτόπουλος, 1943: 136–146).

Ήρωές της είναι τα μικρά παιδιά που στα χλωμά τους πρόσωπα καθρεφτίζεται η δυστυχία ολόκληρου σπιτικού. Οι κουβέντες και η συμπεριφορά τους αντιφεγγίζουν τη θλιβερή πλευρά της ανθρώπινης ζωής που συνυφάινεται με τη λιτότητα του λόγου της συγγραφέως και προκαλεί έντονα τη συγκίνηση. Στον πρόλογό της, του *Γ' Χριστιανικού Παρθεναγωγείου*, η Μέλπω Αξιώτη παρουσιάζει μια αναλογία που έχει παιδαγωγικό ενδιαφέρον· (Αλεξίου, 2002: 8): «Κορυφαίοι Κρήτες συγγραφείς γνωστότατοι από μεταφράσεις σε πολλές γλώσσες – ο Καζαντζάκης και ο Πρεβελάκης – μας έδωσαν στο έργο τους φυσιογνωμίες πολεμιστών που θα μείνουν αξέχαστες στη νεοελληνική λογοτεχνία. Μας άφησε και η Αλεξίου έναν αθάνατο έλληνα πολεμιστή: το μικρό παιδί. Αγωνίζεται το ελληνόπουλο, για να ζήσει, να μάθει, αγωνίζεται μαζί του κι ο δάσκαλος».

Από τον «Φραντζέσκο», το πρώτο διήγημα που δημοσιεύει η Αλεξίου, το 1923, στο περιοδικό: *Φιλική Εταιρεία* (που, στη συνέχεια, συμπεριλαμβάνεται στη συλλογή διηγημάτων με τίτλο *Σκληροί Αγώνες για μικρή ζωή*), έως το *Γ' Χριστιανικό Παρθεναγωγείο* (1934) η Έλλη Αλεξίου διαγράφει με απόλυτη ειλικρίνεια το πλαίσιο μέσα στο οποίο προτίθεται να κινηθεί. Αυτή η έμφυτη και συγκινησιακά φορτισμένη αίσθηση περι

κοινωνικής δικαιοσύνης, που τη διακατέχει, προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη το προσωπικό της αίτημα για μια ανθρωπινότερη παιδική ζωή.

Αίρεται η αυλαία μέσα από την εμμέσως καταγγελτική της γραφή που προκαλεί τη συγκίνηση του αναγνώστη ο οποίος διαβάσει για τα άδικα πάθη των ανυποψίαστων μικρών ηρώων. Η δυσπραγούσα κοινωνική ομάδα εκπροσωπείται κάθε φορά από ένα απολύτως συγκεκριμένο άτομο που της έχουν εμπιστευτεί, ανάμεσα σε άλλα, να διδάξει.

Στο πρόσωπό του καθρεφτίζεται η θλίψη της ζωής, η οικονομική δυσχέρεια και η φτώχεια. Μπορεί κανείς να το συμπεράνει αν μελετήσει το όγδοο κεφάλαιο του *Γ' Χριστιανικού Παρθεναγωγείου* το οποίο αφορά το θέμα της καθαριότητας των μαθητριών. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί ένα απόσπασμα που επιδεικνύει τη διαφορετική στάση της Αλεξίου απέναντι στο θέμα αυτό, συγκριτικά με τις υπόλοιπες δασκάλες:

«Είναι πολλά πράγματα που δε θέλεις να τα εξετάσεις, ούτε τα ρωτάς, κι άμα μπεις σ' ένα φτωχικό σπίτι, δε ρωτάς τι μαγειρεύουνε, γιατί μπορεί να μη μαγειρεύουνε και τίποτα. Ούτε ξεσκεπάζεις το τσουκάλι τους για να δεις, γιατί φοβάσαι πως μπορεί να 'ναι κι αδειανό, και λοιπόν εγώ δεν ήθελα να ψάχνουμε έτσι τα παιδιά μας και να τα ξεσκαλίζουμε. Δεν ήταν τα παιδιά μας τίποτα έπιπλα, τίποτα σερβίτσια, για να τα πάρουμε λεύτερα στα χέρια μας, να εξετάσουμε αν είναι καλά πλυμένα ή εάν έχουνε λίγδες, ήτανε παιδιά, κι από τις λίγες μέρες που είχα κάμει μαζί τους, είχα καταλάβει πως χτυπούσε μέσα τους μια τρυφερή καρδιά» (Αλεξίου, 2002: 43).

Εκτός από τη φτώχεια και τη συνεπακόλουθη ακαθαροσία, τα παιδιά εκείνα φορούσαν στο σώμα τους μια ανάρμοστη συμπεριφορά, που χαρακτηρίζεται από τη τραχύτητα των κινήσεων και του λόγου. Αναφέρεται ενδεικτικά:

«Γιατί 'ναι αλήθεια πως τα δικά μας τα παιδιά λέγανε παλιόλογα. Δίνανε μούτζες. Δίνανε κλωτσιές και μπάτσους. Κάνανε αισχρές χειρονομίες. Όλα, όλα είχανε ψείρες, κι όποιο καθαρό παιδί θα 'μπαινε εδώ μέσα, στη στιγμή θα γέμιζε κι αυτό» (Αλεξίου, 2002: 50).

Ο προσεκτικός αναγνώστης αμέσως θα αντιληφθεί τη διαφορά των «δικών μας» παιδιών που αντιπαραβάλλει η Αλεξίου από «τ' άλλα παιδιά». Τα δικά της παιδιά, εκείνα του Παρθεναγωγείου, είχαν τεράστιες διαφορές από τα άλλα παιδιά των πλούσιων οικογενειών, διαφορές για τις οποίες δεν έφταιγαν. Οι πρότερες εμπειρίες γραμματισμού τους, λόγου χάρη, ήταν φτωχότερες και εκείνες, εκτός από την εμφάνισή τους. Η έννοια του οπτικού γραμματισμού θα είχε ενδιαφέρον να επισημανθεί. Για παράδειγμα, δεν ήτανε τα χρώματα θέμα διδασκαλίας και ούτε αναγράφονταν στη διδακτέα ύλη. Μα στα «άλλα σχολεία που φοιτούσαν άλλα παιδιά» τα χρώματα, πολλά παιδιά κιόλας, τα γνωρίζανε από το σπίτι τους.

Εδώ αποδεικνύεται έκδηλα ότι την αδυναμία, η δασκάλα Έλλη τη μετατρέπει σε πρόκληση και ευκαιρία. Αντί να οικτρίζει την τύχη της και να απογοητεύεται με τις γνώσεις που στερούνται οι μαθήτριάς της, αποφασίζει να πάρει τις μαθήτρες μαζί της και να τις οδηγήσει στο αλώνι, και εκεί να κάνουν ένα μάθημα χρωμάτων. Σε αντίθεση με «τ' άλλα παιδιά», 'κείνα με τους μεγάλους φιόγκους, τα λευκά καλτσάκια και τα καστόρινα λευκά παπουτσάκια, «τα δικά της παιδιά» με τ' ακάθαρτα αποφόρια χόρταιναν εξοχή και περίπατο. Αυτό είναι λοιπόν το μεγάλο εύρημα, ότι οι ήρωες που της έτυχαν στη δική της ιστορία, τα μικρά φτωχά και φαινομενικά ασήμαντα κορίτσια μπορούν, χρησιμοποιώντας μονάχα τη φαντασία τους και τη φύση, με οδηγό μια εμπνευσμένη δασκάλα, να λάμψουν και να γεμίσουν γνώσεις, εμπειρίες και όμορφα συναισθήματα. Τη μια στιγμή «οι δικές της» μαθήτρες βρίσκονται στον πάτο του κοινωνικού βάρους και την άλλη εκτοξεύονται στα ύψη, χάρη στις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις της δασκάλας τους που αξιοποιεί τον αύλειο χώρο που πρότεινε ο Δελμούζος (Τερζής, 2010: 147).

Παράλληλα «'κείνα τ' άλλα παιδιά» περισσότερο με φυλακισμένα μοιάζουν, αφού οι όμορφες δαντέλες που τα κάνουν να μοιάζουν με κουκλιά βιτρίνας, ομοιάζουν με χειροπέδες που συγκρατούν την παιδική φαντασία και ορμή.

Αυτή η συμπίεση της οξείας παρατηρητικότητας, της συμπόνοιας και της επαρκούς παιδαγωγικής γνώσης της Έλλης Αλεξίου ενσωματώνεται στο *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* μέσα στο οποίο, σύμφωνα με τον Τέλλο Άγρα, μεταμορφώνεται η ενέργεια του παιδιού από παιχνίδι σε εργασία, από φαντασία σε λογική και από το αόριστο και το απεριόριστο στο συγκεκριμένο και το σκόπιμο (Άγρας, 1976: 9).

Η Αλεξίου συμπάσχει με τον κόσμο των παιδιών, παρατηρεί και καταγράφει. Βιώνει σαν να 'ναι δικές της οι καταστάσεις και τα προβλήματα των μικρών μαθητριών, αποδομεί ολότελα τη σκληρότητα της δασκάλας της εποχής και επιχειρεί με μικρές αλλά αποφασιστικής σημασίας τακτικές ρωγμές να διαρρήξει τον κοινωνικό εγωισμό.

Θεματογραφία των υπό μελέτη έργων

Σύμφωνα με τον σοβιετικό λογοτέχνη Ilya Grigoryevich Ehrenburg, «για να περιγράψεις τους ήρωές σου πρέπει να 'χεις το κλειδί που οδηγεί στην καρδιά τους και το χάρισμα της παρατηρητικότητας. Πρέπει να 'χεις περάσει τις ίδιες δοκιμασίες που πέρασαν άλλοι...». Η Έλλη Αλεξίου είχε εκείνο το κλειδί στα χέρια της, καθώς βίωσε καθημερινά το δράμα των μικρών φτωχών μαθητών/τριών της· κατόπιν, μέσω της ελκρινούς αποτύπωσής του στο μυθιστόρημα *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* και στη συλλογή διηγημάτων *Σκληροί Αγώνες για μικρή ζωή*, καθιερώθηκε στα Ελληνικά Γράμματα καθώς τα δύο αυτά βιβλία

άντεξαν στον χρόνο και σημειώνουν ακόμη και σήμερα νέες εκδόσεις (Αδάμος, 1979: 27). Είναι αλήθεια, ότι κανένας άλλος Έλληνας λογοτέχνης δεν απέδωσε με τέτοια ζωντάνια την κοινωνική θέση και τα συναισθήματα των φτωχών παιδιών όπως εκείνη. Με το έργο της εισέβαλε στην ελληνική λογοτεχνία η νέα ευαισθησία, ο νέος ανθρωπισμός, «ένας ανθρωπισμός πρωτόφαντος», όπως θα σημειώσει και ο Μάρκος Αυγέρης στον πρόλογο του βιβλίου: *Σκληροί Αγώνες για μικρή ζωή* (Αλεξίου, 1978: 15).

Ο Κορδάτος (1962: 625) γράφει για την Έλλη Αλεξίου ότι είναι πεζογράφος με ταλέντο στην αφήγηση και έχει αναπτυγμένες τις ψυχογραφικές της ικανότητες, πράγμα που από την πρώτη στιγμή παρατήρησαν οι κριτικοί και έσπευσαν να γράψουν για το έργο της και τους χαρακτήρες που επιλέγει.

Ο Ναπολέων Λαπαθιώτης, μιλώντας για εκείνη, θα συμπληρώσει ότι μπορεί να συνθέτει αφηγήματα με τρόπο μεστό, προσωπικό και ώριμο (1940: 389) και ο Τέλλος Άγρας θα επιμείνει στη διακριτική ποιητική της τέχνη (1976: 9).

Οι ιδεολογικές και κοινωνικές αξίες που τη διακατέχουν, σαφώς ενυπάρχουν σε όλα της τα έργα. Έργα τα οποία έγραψε ως πολιτική πρόσφυγας στη Ρουμανία και συγκεκριμένα στο Βουκουρέστι (*Παραπόταμοι*, 1956, *Με τη λύρα*, 1959, *Αναχωρήσεις και μεταλλαγές*, 1962, *Και ούτω καθεξής*, 1965) η κριτική τα κατέταξε στη στρατευμένη λογοτεχνία και την ίδια τη λογοτέχνη αντίστοιχα.

Σχετικά με αυτήν την ταξινόμηση η Αλεξίου αναφέρει στη συνέντευξη που δίνει στην Ιφιγένεια Χρυσόχοου, στις 18.5.71:

«Άκουσα να μου καταμαρτυρούν πως είμαι στρατευμένη. Πως υπηρετώ με τα γραφτά μου τις ιδέες μου τις κοινωνικές και την κοσμοθεωρία μου. Λαθεύουν. Δεν μπορώ να γράφω ούτε γραμμή, αν δεν πηγάζει βαθιά από μέσα μου. Δέχομαι πως είμαι στρατευμένη και μάλιστα με φανατισμό αλλά στη συνείδησή μου. Από 'κει αντλώ. Τα κείμενά μου μεγάλα είτε μικρά, όλα μου τα πολυάριθμα διηγήματα τα γέννησε κάποια έντονη συνειδησιακή μου αγωνία. Δεν κάνω μάθημα στον εαυτό μου τι θα γράψει. Τα οράματα της ζωής μου προκαλούν συγκινήσεις. Ίσως αν δεν έβλεπα τη ζωή με τα μάτια της κοσμοθεωρίας μου, να μη συγκινιόμουν, οπότε και δε θα έγραφα» (Κλάρας, Μ. 1979: 150).

Ο Γάλλος κριτικός Louis Rousset θα γράψει κριτική για τα δύο πρώτα βιβλία της στο περιοδικό *Libre* (Οκτ. – Νοέμβρ. 1931), επισημαίνοντας πως διαβάζοντάς τα δεν δοκίμασε τίποτα το ψεύτικο, επιτηδευμένο ή γραμμένο για την πρόκληση του εντυπωσιασμού. Από τα πρώτα της βιβλία που παρουσιάζονται σκηνές έργων θλιβερών, βγαίνει αβίαστα από το στόμα τού αναγνώστη η λέξη «συμπόνια». Συμπόνια για τους ταπεινούς και έλεος για τους ανθρώπους. Ποτέ όμως δεν γίνεται αδιάκριτα ή κραυγαλέα, καθώς το θησαυροφυλάκιο των

ψυχολογικών παρατηρήσεων που τη συνέχει προσλαμβάνεται από τον αναγνώστη με ταπεινό και λιτό τρόπο. Συμπληρώνει πως η γλώσσα της είναι εξαιρετική, καθαρή και πως δανείζεται από τα ελληνικά μονάχα εκείνα τα στοιχεία που χρειάζεται η ελληνική γλώσσα, για να είναι ζωντανή. Τέλος, αναφέρει αυτολεξεί πως: «Η Έλλη Αλεξίου έζησε με τον λαό, κατάλαβε τις αρεσκίες του. Δεν αμφιταλαντεύεται πια... αποφάσισε να είναι λαός».

Ομοίως, ο γάλλος ελληνιστής Octave Merlier θα γράψει για εκείνη ότι όλοι εκείνοι οι σκληροί αγώνες που δίνει κάποιο παιδί αντιμετωπίζοντας τις αντιξοότητες, τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και την εξαθλίωση ενώνουν συναισθηματικά την Έλλη Αλεξίου με τους αδύναμους. Τους αδύναμους συμπατριώτες της, μικρούς και μεγάλους, που δοκιμάστηκαν από τη φτώχεια και τις αρρώστιες, τους ελληνικούς και τουρκικούς πληθυσμούς που χρειάστηκε να μετακινηθούν υπό άθλιες συνθήκες με την ανταλλαγή των πληθυσμών. Ανθρώπων των οποίων τον πόνο και την απελπισία οι πλούσιοι και ισχυροί αυτού του κόσμου περιφρονούν ή θέλουν ν' αγνοήσουν (Merlier, 2000: 217).

Η μυθιστορηματική γλώσσα της Έλλης Αλεξίου

Το μεγαλύτερο εμπόδιο που έχει να υπερπηδήσει ένας λογοτέχνης, για να καταξιωθεί και να καταταχθεί εντέλει στους σπουδαίους της γενιάς του, είναι η κατάργηση οποιασδήποτε μορφής επιτήδευσης. Η πιο δύσκολη γραφή είναι η απλή γραφή. Αυτό που ανυψώνει την Έλλη Αλεξίου στο βάθρο των σημαντικών νεοελλήνων λογοτεχνών είναι η αφοπλιστική της απλότητα στην έκφραση.

Η απλότητα αυτή έχει προκύψει ύστερα από πλήθος εσωτερικών ιδεολογικών, κοινωνικών και διανοητικών ζυμώσεων. Αποτυπώνει σε λέξεις το απόσταγμα των αναγνωσμάτων, των εμπειριών και των ιδεών που κουβαλά με έναν ουσιαστικό τρόπο. Μάλιστα αυτή η απλότητα δεν διαταράσσεται από την εμβόλιμη εισαγωγή ιδιωτισμών που προέρχονται από τον χώρο της Κρήτης, καθώς όπως σημειώνει ο Θεοδόσης Πυλαρινός (2003: 25), το απλό της ύφος, τα συμφραζόμενα και οι ερμηνευτικές παρεμβάσεις, που ενίοτε πραγματοποιεί δίνουν στον αναγνώστη το κλειδί της απρόσκοπτης αναγνωστικής πρόσληψης.

Με αυτή τη γλώσσα, που σφυρηλατήθηκε από τις έντονες διακυμάνσεις του βίου της, κατάφερε να αγωνιστεί ως πεζογράφος, καταγγέλλοντας την κοινωνική αδικία, αποκαλύπτοντας τα προβλήματα του καιρού της και πολεμώντας εντέλει, κάθε μορφή εκμετάλλευσης και ευτελισμού του ατόμου. Έχει σημασία να σταθεί κανείς σε αυτήν την κλιμακούμενη ένταση του βίου της και να αναλογιστεί, αφενός ότι η ίδια μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον καλλιεργημένων ανθρώπων που διακατέχονται από παιδεία και ηθικές αξίες και

αφετέρου βαθιά εμποτισμένη με την κρητική διάλεκτο. Αν σε αυτό προστεθεί και η αγωνιστική της δράση ως προς τους γλωσσικούς αγώνες αλλά και η ίδια η διδακτική πράξη που την κατέταξε αυτομάτως σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό πλαίσιο, τότε σχηματίζεται μια γλωσσική σφαίρα που αφορά το έργο της. Δεν θα πρέπει να λησμονηθεί εντούτοις, το γεγονός ότι στο διάστημα της εξορίας της απομακρύνθηκε από τη γλωσσική πηγή και επέστρεψε στην Ελλάδα, όταν οι γλωσσικές συνθήκες είχαν τροποποιηθεί.

Η γλώσσα της Έλλης Αλεξίου συνιστά ένα πολυδιάστατο και στέρεα διαμορφωμένο γλωσσικό σύνολο που χαρακτηρίζεται από τα επιμέρους τυπολογικά, φθογγολογικά, γραμματοσυντακτικά υλικά που αναδεικνύουν την αυτοτέλεια της τεχνικής της και ανυψώνουν τις λέξεις. Η δωρικότητα και λιτότητα του λόγου της αποδίδει ρεαλιστικά το εκάστοτε σημαινόμενο, χωρίς να έχει ανάγκη από περίπλοκες συντάξεις και καλλιλογικές εκφράσεις. Δεν είναι η περίτεχνη μορφή του λόγου που προκαλεί αλλά η ευθύτητά του. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα διάφορα σχήματα λόγου που εφευρίσκει, αποφεύγοντας τις συνηθισμένες μορφές παρομοιώσεων. Για παράδειγμα στο *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* (σελ. 31), σημειώνει: «Θαρρείς πως είναι μαύρη κλωστή», αντί «σαν μαύρη κλωστή». Ομοίως, στο μυθιστόρημα *Λούμπεν* (σελ. 157), γράφει: «Άμα το βλέπω αυτό το φυτό πάει κατευθείαν ο νους μου στη σύζυγό μου», αντί «είναι σαν τη σύζυγό μου».

Ανιχνεύει κανείς την ιδιόμορφη πολυμέρεια υπό την οποία παρουσιάζονται τα διάφορα θέματα. Έτσι, η Αλεξίου συχνά αρέσκεται στο θυμοσοφικό (*Λούμπεν*: 57, 68, 184) και στον γνωμικό λόγο (*Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*: 158, 160), στο χιούμορ (*Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*: 50), χάρη στο οποίο εκλαμβάνεται άμεσα το νόημα και επιτρέπει τη διττή παρουσίαση των θεμάτων προτάσσοντας τη θετική και συνάμα την αρνητική προοπτική.

Οι αντιθέσεις φαίνονται έκδηλα στις γλωσσικές χρήσεις που πραγματοποιεί, καθώς μέσα στη δημοτική παρεισδύουν τμήματα καθαρεύουσας, κυρίως σχολικής ή διοικητικής μορφής. Μάλιστα η χρήση της καθαρεύουσας απαντάται σε διαλόγους ατόμων με διοικητικές θέσεις (λ.χ. η διευθύντρια του σχολείου, ο επιθεωρητής), σε παραθέματα με ορολογία της διοίκησης προς ενίσχυση μιας σκωπτικής διάθεσης και ως καθιερωμένη ορολογία (μια και η δημοτική δεν αντικατέστησε πλήρως τους καθιερωμένους παιδαγωγικούς όρους). Αυτό επιτρέπει στον αναγνώστη να παρακολουθήσει τις συγκρητιστικές τάσεις και την εξέλιξη της γλώσσας κατανοώντας, σε έναν βαθμό, την επιβίωση λόγων ή και αρχαίων τύπων στη διάρκεια της διαμόρφωσης της κοινής νέας ελληνικής γλώσσας.

Ως γνωστόν, η Αλεξίου ήταν δημοτικίστρια αν κρίνει κανείς και από το χρονολόγιο του βίου της. Απέκτησε τη λογοτεχνική της παιδεία δίπλα σε κορυφαίες μορφές των γραμμάτων και ακραιφνείς δημοτικιστές, όπως την αδερφή της Γαλάτεια, τον Νίκο Καζαντζάκη και τον πολιτικό συμπρόσφυγά της Μενέλαο Λουντέμη (1983: 123–125). Ωστόσο, δεν διακατέχονταν από μισαλλοδοξία ούτε έφτασε ποτέ σε γλωσσικό φανατισμό ή ακρότητες.

Συγκεκριμένα, στο έργο της παρατηρεί κανείς ότι στα στερνά της έργα της γερωντικής πλέον ηλικίας η γλώσσα έχει χαρακτήρα ήπιο και διαλλακτικό, πράγμα που δεν σημαίνει όμως ότι έχει απεμπολήσει τις γλωσσικές της καταβολές (βλ. *Βασιλική Δρυς* τ. 16 και τ. 16α). Ανασύρει παράλληλα και λέξεις από θρησκευτικά κείμενα (βλ. *Σπονδή*: 105) που αβίαστα τοποθετούνται στον λόγο της, λόγω της οικογένειας και της καλλιέργειάς της. Όσον αφορά τη χρήση των επιρρημάτων, αποφεύγει τους λογιότερους τύπους σε –ως και μετατρέπει συχνά τα επιρρήματα της δημοτικής τυπολογίας σε λαϊκότερα (βλ. *Λούμπεν*: 15 «μερонуχίς», 39 «αχάραγα», 55 «κλεφτάτα»).

Η γλώσσα κινείται ελεύθερα και αυτό συμβαίνει επειδή η γλώσσα κινείται στα διάφορα επίπεδα με φυσικότητα, πειθώ και ευλυγισία. Ο Φώτος Πολίτης, κρίνοντας τα πρώτα διηγήματα της Αλεξίου, έγραψε στην *Πρωία* (13–5–1931): «Κάπου η συγγραφέας αναφέρει πως κρατούσε ημερολόγιο την εποχή που ήτανε δασκάλα και σημείωνε τους διαλόγους και τα χαριτολογήματα των μικρών παιδιών. Το ημερολόγιο μπορεί να βοηθά τη μνήμη της εδώ κι εκεί, όμως τα διηγήματά της είναι καθαρό αποστάλαγμα μιας εικόνας ζωής που βγήκε από πείρα συλλογική».

Ως δείγματα ζωντανής, ευαίσθητης και φορτισμένης συγκινησιακά παιδικής ηλικίας, τα κείμενα αυτά προσφέρουν στη γλώσσα της Αλεξίου φυσικότητα, παραστατικότητα και ρεαλισμό. Η ίδια άλλωστε αποδίδει τη παιδική ομιλία ως έχει, η οποία σφύζει από ζωή, χυμούς και αυθεντικό πλούτο σε αντίθεση με την ξύλινη καθαρεύουσα που πάσχει από καλπάζοντα γερωντισμό. Αν σκεφθεί κανείς ότι υπηρέτησε σε ξεχασμένα από το Κράτος σχολεία αλλά και σε αξιόλογα σχολεία καλύπτοντας όλο το φάσμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα συμπεράνει ότι η δημοτική που χρησιμοποιεί είναι έντονα απολογητική (εκ του στόματος των αδικημένων παιδιών), καταγγελτική (εκ του δικού της στόματος) και ανατρεπτική (ως συνισταμένη δύναμη των δύο περιπτώσεων που προμνημονεύσαμε).

Εκτός από την κοινωνία και την εκπαίδευση, απασχολεί την Αλεξίου και το θέμα της γλώσσας ως κοινωνικού εργαλείου. Στα αυτοβιογραφικά κυρίως έργα της γίνεται λόγος για τα γλωσσικά ζητήματα. Ενδεικτικά, στον τόμο *Βασιλική Δρυς* αναφέρονται τα επιμέρους

τμήματα κεφαλαίων: «Στάδια του Εκπαιδευτικού Ομίλου, καθρέφτης των πολιτικών γεγονότων»: 30–32, «Το 1917, δεύτερος σταθμός στο κίνημα για τη Δημοτική»: 32–34, «Η μεταρρύθμιση του 1917»: 34–38 και «Η νεκρανάσταση της καθαρεύουσας»: 38–40.

Η ίδια η Έλλη Αλεξίου, ως καλλιεργημένη και ταυτόχρονα χειραφετημένη και πολιτικοποιημένη γυναίκα, εμφανίζεται στα αφηγήματα άλλοτε ως δρώσα μορφή και άλλοτε ως αφηγήτρια που συμβάλλει συνειδητά στην ανάδειξη συγκεκριμένης γλωσσικής κατεύθυνσης, μεταγγίζοντας στη γλώσσα αυτή το απαύγασμα των γνώσεων, κοινωνικών ιδεών και βιωμάτων της. Μέσω του γλωσσικού οργάνου εκφράζεται, από τη μια πλευρά, η ιδεολογική της στράτευση, και από την άλλη πλευρά, η μαχητικότητά της ως εκπαιδευτικού πολλαπλών καθηκόντων.

Στα πολιτικοποιημένα έργα της υπάρχουν όλα τα στοιχεία που προτάχθηκαν προηγουμένως, όπως δηλαδή η λιτότητα, ο εύληπτος και παρορμητικός λόγος, αλλά συγχρόνως, πρυτανεύει και η αντιστασιακή ορολογία δια μέσου της δημοτικής γλώσσας. Όταν για παράδειγμα γράφει τη *Σπονδή* (σ. 58) ο λόγος της λαμβάνει πολιτική χροιά από την επανάληψη στην ίδια σελίδα της λέξης «επαναπατριsmός». Αντίστοιχα και στο μυθιστόρημα *Με τη λύρα* (σ. 26, σ. 79) το λεξιλόγιό της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολιτικοποιημένο.

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι σε αφηγήματά της τα οποία εκτυλίσσονται σε χώρους της υπαίθρου κάνουν την εμφάνισή τους στοιχεία ηθογραφίας. Ο λόγος είναι εμποτισμένος από την τοπική ιδιόλεκτο, περιγράφονται εργασίες και συνήθειες του απλού καθημερινού βίου με τη συνακόλουθη σχετική ορολογία τους. Επομένως, ο χώρος της υπαίθρου (*Παραπόταμοι*), η παθογένεια των πόλεων (*Υπολείμματα επαγγέλματος, Σκληροί Αγώνες για μικρή ζωή*), οι τραγικές φυσιογνωμίες (*Η θρύση του Μπραήμ Μπαμπά, Ο Φραντζέσκος*), όλα αυτά συντέλεσαν στην άρθρωση της μυθιστορηματικής της γλώσσας.

Για τη γλώσσα της Έλλης Αλεξίου κάνει λόγο και η Μέλπω Αξιώτη στον πρόλογο του βιβλίου της *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* (2002: 9). Συγκεκριμένα, γράφει για τον παλμό που διαθέτει η περιγραφή της, για την αυθεντικότητα και τον πλούτο της «ολοζώντανης» γλώσσας που χρησιμοποιεί και για την πυκνότητα του ύφους της Αλεξίου. Η αφήγηση και ο διάλογος εναλλάσσονται αρμονικά όσο και αν ορισμένα γεγονότα φαίνονται τιποτένια και ολωσδιόλου μικροζητήματα που φαντάζεται κανείς πως απασχολούν μονάχα μικρές δεσποινίδες· ακόμη και εκείνα προετοιμάζουν τον αναγνώστη για όσο πρόκειται να ακολουθήσουν. Διαθέτουν ένα «βάρος κρυφό» όπως το ονομάζει η Αξιώτη, που αμέσως σε τυλίγει μέσα στη γοητεία του.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Όπως γίνεται σαφές, τα ευρήματα σχετικά με τους ήρωες/τις ηρωίδες και τα θέματα που αντλεί η συγγραφέας μαρτυρούν ότι τα μοναδικά προσόντα της πεζογράφου: η ευαισθησία, η ειλικρίνεια, η ευγένεια ψυχής, η αγαθή της προαίρεση και η αγάπη της για το παιδί είναι το εφαλτήριο εκείνο που οδηγεί στη δημιουργική αρχή και εντέλει πνευματική της ολοκλήρωση μέσω της συγγραφής έργων τέτοιων που κατατάχθηκαν στα κλασικά του είδους τους (Κατσίκη – Γκίβαλου, Ά., 1979: 265). Η αφοσίωση της Έλλης Αλεξίου στο διδασκαλικό της επάγγελμα, η διαρκής έγνοια, φροντίδα και αγάπη που εκπορεύεται πηγαία από την ίδια προς κάθε παιδί, και ιδιαίτερα προς κάθε μη προνομιούχο παιδί· αλλά και η φυσική της ανάγκη για συγγραφή είναι η δική της τριαδική πηγή ζωής. Είναι σαφές συνάμα, και αποδεικνύεται μέσα από τις γλωσσικές της επιλογές, ότι υπηρετούσε με αγάπη και πίστη σθεναρά την ιδεολογία της και όπως η ίδια συμπλήρωνε διακατεχόταν από «*χαρά ζωής*» που της χάριζαν οι επιδιώξεις της (Παπαγεωργίου Κ., 1996: 191). Μέσα από την εν λόγω απολογητική και συχνά καταγγελτική της γλώσσα οργανώθηκε ο αγώνας που έδωσε η Έλλη Αλεξίου, για να χαράξει κοινωνικότερους δρόμους στο παιδικό λογοτέχνημα, αλλά και να απεικονίσει πιστά έναν κόσμο με τις αδυναμίες και τους περιορισμούς του που ανύψωσε ωστόσο νέους προβληματισμούς και κάλυψε ένα κενό στη νεοελληνική λογοτεχνία που ενδιαφερόταν για το μικρό παιδί και τους δικούς του σκληρούς αγώνες, παρά τη «*μικρή*» ζωή του.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές:

- Αλεξίου, Ε. (2002). *Γ' χριστιανικό παρθεναγωγείο* (11^η έκδ.). Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Ε. (1994). *Λούμπεν*. Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1989). *Και ούτω καθεξής*. Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1986). *Με τη λύρα*. Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1986). *Εισαγωγή στην ιστορία της παιδαγωγικής*. Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1983). *Βασιλική δρυς* (μέρος α'). Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1980). *Αναχωρήσεις και μεταλλαγές*. Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1978). *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*. Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1978). *Σπονδή*. Καστανιώτης
- Αλεξίου, Ε. (1988). *Υπολείμματα επαγγέλματος*. Καστανιώτης

Αλεξίου, Ε. (2006). *Παραπόταμοι*. Καστανιώτης

Δευτερογενείς πηγές:

Άγρας, Τ. (1976). *Κριτική για το Γ' Χριστιανικό Παρθενοναγωγείο*, αναδημοσιευμένη στο περιοδ.

Τομές, περίοδος Β', 5 (σσ. 9–11) (χρονολογία της πρώτης δημοσίευσης: 1935).

Αδάμος, Τ. (1979). *Μια ζωή κι ένα έργο δοσμένα στον άνθρωπο*. Στο Τ. Βολανάκη (Επιμ.) *Έλλη*

Αλεξίου – Μικρό Αφιέρωμα (σσ. 21–31). Καστανιώτης

Bakhtine, M. I. (1996). *Esthétique et théorie du roman*. Tel Gallimard édition.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Gallimard.

Butor, M. (1969). *Essais sur le roman*. Gallimard.

Δημαράς, Α. (2008). *Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η ώρα της στοχαστικής ανάγνωσης*, Στο: *Αλέξης*

Δημαράς: Αναγόρευση σε επίτιμο Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πατρών, Πικραμένος.

Genette, G. (2007). *Σχήματα 3 – Ο λόγος της αφήγησης δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα* (Μ. Λυκούδης, Μτφρ.). Πατάκης

Greimas, A.J., & Courtes, J. (1993). *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.

Ζήκου, Ε. (1966). (Επιμ.) *Του Μουσείου των συγγραφέων της οικογένειας Στυλ. Μιχ. Αλεξίου*, Εισηγήσεις, ομιλίες και παρεμβάσεις για τους πέντε συγγραφείς του μουσείου κατά την ημερίδα της 7^{ης} Δεκεμβρίου. Καστανιώτης.

Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης – Τρία μελετήματα* Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 1^η έκδοση.

Καραντώνης, Α. (1979). *Πεζογραφήματα της Έλλης Αλεξίου*, Στο Τ. Βολανάκη (Επιμ.), *Έλλη Αλεξίου – Μικρό Αφιέρωμα* (σσ. 132–148). Καστανιώτης

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2003). *Έλλη Αλεξίου: Η συμβολή της στα νεοελληνικά γράμματα*, Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Έλλη Αλεξίου – Μελετήματα* (σσ. 7–16). Βιβλιοθήκη Τράπεζας Αττικής.

Κλάρας, Μ. (1979). *Στρατευμένη στη συνείδησή της*, Στο Τ. Βολανάκη (Επιμ.) *Έλλη Αλεξίου – Μικρό Αφιέρωμα* (σσ. 149–169). Καστανιώτης

Κόκορης, Δ. (1999). *Όψεις των σχέσεων της αριστεράς με τη λογοτεχνία στο Μεσοπόλεμο (1927–1936)*. Αχαϊκές εκδόσεις.

Κορδάτος, Γ. (1962). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας (από το 1453 ως το 1961)* (τόμ. β'). Βιβλιοεκδοτική.

Κοσίκ, Κ. (1975). *Η διαλεκτική του συγκεκριμένου* (Λ. Χατζηπροδρομίδης, Μτφρ.). Οδυσσεάς.

- Λαπαθιώτης, Ν. (1940). Κριτική για το Γ' χριστιανικόν παρθεναγωγείον της Έλλης Αλεξίου – Δασκαλάκη, Νέα Εστία, 318(27), 389–390.
- Λουντέμης, Μ. (1983). «Ο Λουντέμης στο Βουκουρέστι», στο Βασιλική Δρυς (σσ. 123–125).
- Merlier, O. (2000). *Nouvelles grecques – Vingt-neuf récits d'auteurs grecs contemporains*. Klincksieck.
- Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. (1943). *Τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αετός.
- Παπαγεωργίου, Κ. (1996). Έλλη Αλεξίου, Στο Καρβέλης, Τ., Κοτζιάς, Α., Μηλιώνης, Χ., Στεργιόπουλος, Κ., Τσακνιάς, Σ. *Η Μεσοπολεμική Πεζογραφία – Από τον Πρώτο ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914–1939)* (σσ. 168–217, τόμ. β'). Σόκολης.
- Πυλαρινός, Θ. (2003). *Η πολυεπίπεδη γλώσσα της Έλλης Αλεξίου*, Στο Θ. Πυλαρινός (Επιμ.), *Έλλη Αλεξίου – Μελετήματα* (σσ. 17–38). Βιβλιοθήκη Τράπεζας Αττικής.
- Raimond, M. (2000). *Le Roman*. Armand Colin.
- Roussel, L. (1931). *Dures épreuves pour une petite existence*, Paris: Libre No 108–109 Octobre – Novembre.
- Sinianski, A. (1959). *Τι είναι σοσιαλιστικός ρεαλισμός* (Τ. Ντίκο, Μτφρ.). Λαδιάς.
- Τερζής, Ν.Π. (2010). *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη
- Tadié J.Y. (2001). *Η Κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα* (Ι. Βασιλαράκης, Μτφρ.). Τυπωθήτω.
- Todorov, T., Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique*. Seuil.

Η σιωπή είναι παράξενη απόψε **της Ευρυδίκης Περικλέους–Παπαδοπούλου:** **μια ανάγνωση**

Χριστοδουλίδου Λουίζα
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε..
xristod@rhodes.aegean.gr

Τρεχλή Γεωργία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε..
georgia_trexli@yahoo.gr

Περίληψη

Το θεατρικό έργο, Η σιωπή είναι παράξενη απόψε, όπως μας αποκάλυψε η συγγραφέας, βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα, και έχει ως στόχο να εγείρει ερωτηματικά στον θεατή–αναγνώστη, να τον προβληματίσει, να τον αφυπνίσει και εντέλει να θέσει ανοιχτά το ζήτημα των φυλετικών διακρίσεων. Η Ευρυδίκη Περικλέους–Παπαδοπούλου καυτηριάζει το μείζον θέμα του φυλετικού ρατσισμού, καταγράφοντας την ωμή αλήθεια τής ελλιπούς απονομής δικαιοσύνης για τα εγκλήματα ρατσισμού. Η υπόθεση διαδραματίζεται στη Σουηδία, μια χώρα στην οποία υπάρχει συγκεκριμένο αξιακό σύστημα με δικές του συμβάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ένα σύστημα στο οποίο επέλεξε ο πρωταγωνιστής να ενταχθεί, επισημαίνοντας το πόσο ανοιχτή είναι η συγκεκριμένη χώρα στους ξένους. Μέσα όμως από ένα τυχαίο περιστατικό θα ανοίξουν οι ασκοί του Αιόλου και με κλιμακωτές συγκρουσιακές σκηνές ο πρωταγωνιστής αντιλαμβάνεται πως η οπτική με την οποία βλέπει τα γεγονότα διαφοροποιείται σημαντικά από αυτήν που έχουν οι γηγενείς φίλοι του. Θα προσεγγίσουμε το θεατρικό έργο, εστιάζοντας στις τεχνικές αφήγησης που αξιοποιεί η συγγραφέας και θα εντυπώσουμε, αφενός, στο σκηνικό, αναλύοντας τι υποδηλώνει η επιλογή τού μη ολοκληρωμένου σκηνικού (backdrop) και η χρονολογικά διαρθρωμένη δράση και, αφετέρου, θα διερευνήσουμε κατά πόσον αυτή η επιλογή επηρεάζει την πλοκή του έργου και αν αντικατοπτρίζει τη διάθεση των ηρώων/ηρωίδων. Παράλληλα θα αναδείξουμε τους χαρακτήρες, τα ιδιαίτερα πνευματικά, συγκινησιακά και κοινωνικά σύνολα ποιότητων, καθώς και τις έμφυτες ιδιότητες και μορφές συμπεριφοράς που διακρίνουν ένα πρόσωπο. Και βέβαια με εξακτινώσεις στην πλοκή του έργου ως «ακολουθία των γεγονότων που δείχνει τους χαρακτήρες σε δράση» (Lukens, 1995: 63), σε συνάρτηση με το πώς αντιλαμβάνεται ο Brooks την πλοκή σύμφωνα με τον οποίον «πλοκή είναι ο σχεδιασμός και η στόχευση στην αφήγηση που σχηματοποιεί μια ιστορία και της δίνει μια σταθερή κατεύθυνση ή

προσήλωση στο νόημα» (2002: xi.). Παράλληλα, θα εξετάσουμε αν οι χαρακτήρες εξελίσσονται και ταυτόχρονα προβάλλουν την εσωτερική τους αλήθεια ή αν παραμένουν στάσιμοι/επίπεδοι. Μέσα από την έρευνα προκύπτει ότι η συγγραφέας με τη χρήση της τεχνικής της αποστασιοποίησης, κατά τον Brecht, καταφέρνει να εμπλέξει τον αναγνώστη-θεατή, προβληματίζοντάς τον έντονα αναφορικά με τα ρατσιστικά φαινόμενα. Επίσης επισημαίνεται η προσπάθειά της να αναδείξει ένα υπαρκτό θέμα, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στον ακροατή ή τον αναγνώστη για αυτά τα φλέγοντα ζητήματα του παγκόσμιου γίνεσθαι.

Λέξεις κλειδιά: *E. Περικλέους-Παπαδοπούλου, σκηνικό, πλοκή, χαρακτήρες*

Abstract

The theatrical play "The Silence is Strange Tonight", as revealed by the author, is based on real events and aims to raise questions for the viewer/reader, provoke them, awaken them, and ultimately address the issue of racial discrimination. Evridiki Pericleous-Papadopoulou criticizes the major theme of racial discrimination, documenting the harsh truth of inadequate justice for racist crimes. The plot unfolds in Sweden, a country with its own specific value system, conventions, biases, and stereotypes. The protagonist chooses to integrate into this system, highlighting their openness to outsiders. However, a random incident leads to a series of conflicts, causing the protagonist to realise that his perspective on events significantly differs from that of the natives. We will approach the play by focusing on the narrative techniques employed by the author. On one hand, we will delve into the set by analyzing what the choice of the incomplete set (backdrop) implies, as well as the chronologically structured action. On the other hand, we will explore to what extent this choice influences the plot of the play and whether it reflects the disposition of the characters. We will also highlight the characters, their unique intellectual, emotional, and societal qualities, as well as the inherent attributes and forms of behaviour that define an individual. And, of course, we will examine the plot of the play through intensifications as a "sequence of events that showcases the characters in action" (Lukens, 1995: 63), in relation to how Brooks perceives the plot, according to whom "plot is the design and focus on the narration that shapes a story and gives it a steady direction or dedication to the meaning" (2002: xi.). We will examine whether the characters evolve or remain unchanged while at the same time they are projecting their inner truth. Through research, it becomes apparent that the author, using the distancing technique inspired by Brecht, manages to engage the reader/viewer, strongly challenging them about racist phenomena. Additionally, the author's effort to highlight a real issue is emphasized, aiming to cultivate empathy in the listener or reader for these pressing global matters.

Keywords: *E. Pericleous-Papadopoulou, backdrop, plot, characters*

Εισαγωγή

Η Ευρυδίκη Περικλέους–Παπαδοπούλου, στο θεατρικό της έργο *Η σιωπή είναι παράξενη απόψε...*, θέτει ένα ουσιαστικό ερώτημα σχετικά με τον φυλετικό ρατσισμό στις ανθρώπινες σχέσεις και στοχεύει να ταράξει τη σιωπή.

Η υπόθεση του έργου διαδραματίζεται σε ένα μικρό χωριό στη Σουηδία, κοντά στα σύνορα με τη Λαπωνία. Πρόκειται για ένα δράμα που χωρίζεται σε οκτώ σκηνές μέσα από τις οποίες κορυφώνεται η ιστορία του πρωταγωνιστή. Ο Τζιμ ένας νέος με όνειρα, μετανάστης από τη Νέα Υόρκη σε ένα νησί της Μεσογείου, κατέληξε στη Σουηδία, παντρεύτηκε την Άστριτ και χώρισε. Είναι ιδιοκτήτης ενός μικρού μοτέλ–εστιατορίου, έχει τις παρέες του και τη σύντροφό του, τη Σουηδή Μπιρκίτα με την οποία είναι παράφορα ερωτευμένος. Στο έργο «χαρτογραφείται η πολυτάραχη ζωή του Τζιμ. Πρόκειται για ένα έργο αντιρατσιστικό, γραμμένο με λιτό ύφος, που αναδεικνύει πανανθρώπινες αξίες οι οποίες καταπατώνται βάνουσα στον βωμό του “φαίνεσθαι” και του “status quo”. Το έργο περιχαράκωνεται από εθνοφυλετικά χαρακτηριστικά, εφόσον πραγματεύεται καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το δρων πρόσωπο. Είναι ένα δράμα που θεμελιώνεται στη δράση των προσώπων» (Christodoulidou, 2019: 29).

Την ήσυχη καθημερινότητα έρχεται να διαταράξει ένα τυχαίο συμβάν· η δράση ξεκινά μέσα από μια έντονη αντιπαράθεση αναφορικά με το γεγονός ότι ο Τζιμ αρνείται να καταδώσει κάποιους λαθροκυνηγούς που είδε τυχαία, όταν ψάρευε με τον σουηδό φίλο του, τον Σούνε, στο δάσος. Ο Σούνε επιμένει, γιατί θέλει να πάρει τη χρηματική αποζημίωση, η Μπιρκίτα υπερασπίζεται τη θέση του Σούνε και επιτίθεται λεκτικά στον Τζιμ με άσχημους χαρακτηρισμούς. Παράλληλα, εμφανίζει μια έντονη ρατσιστική διάθεση απέναντί του, με αποκορύφωμα την απόφασή της να διακόψει την εγκυμοσύνη της, ώστε τα παιδιά της να μην έχουν τα «σκούρα» χαρακτηριστικά του Τζιμ, γεγονός που τον σοκάρει. Ο Σούνε αποφασίζει να καταδώσει τους λαθροκυνηγούς, και παράλληλα δημιουργεί πολλές εντάσεις ανάμεσα στο ζευγάρι· είναι αυτός που θα προκαλέσει τον τελικό καβγά, σε ένα κέντρο διασκέδασης, που θα οδηγήσει στην εν ψυχρώ δολοφονία του Τζιμ.

Στην ιστορία παρεισδύουν εικόνες από το παρελθόν με συχνές αναληπτικές εξιστορήσεις που αφηγείται η Αν Χέλεν, αδελφή του Τζιμ. Με αυτόν τον τρόπο δίνονται έμμεσες πληροφορίες στον θεατή/αναγνώστη. Παράλληλα, εμφανίζεται και ο Άκε, σουηδός φίλος του Τζιμ και της Μπιρκίτα που είναι διαμετρικά αντίθετος τύπος από τον Σούνε. Πιο συγκεκριμένα, ο Άκε είναι ευγενικός, ήρεμος, πολιτισμένος και θετικός προς τους μετανάστες βόρειος ευρωπαίος, χωρίς συμπλέγματα ανωτερότητας για τον «ξένο», αλλά παραμένει παθητικός θεατής στις άμεσες και έμμεσες εκδηλώσεις ρατσισμού.

Σκηνικό

Το σκηνικό είναι ένα υπό κατασκευή μοτέλ που, εύκολα, μπορεί να μετατραπεί σε κέντρο διασκέδασης.

- Επιλέγεται η χρήση *μη ολοκληρωμένου (backdrop)* σκηνικού, ώστε να δοθεί προτεραιότητα σε άλλες εκφάνσεις, χωρίς να προβάλλονται έντονα τα σκηνογραφικά στοιχεία. Η χρήση του *μη ολοκληρωμένου* σκηνικού περιλαμβάνει μια γενική εικόνα του χώρου και του χρόνου, ώστε να γίνει ξεκάθαρο ότι ο θεατής αντιλαμβάνεται ότι η ιστορία εξελίσσεται αποκλειστικά στον συγκεκριμένο τόπο.
- Ο χώρος βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τα γεγονότα, όπως η αναφορά στο δάσος την ώρα που οι λαθροκυνηγοί σκοτώνουν τα ελάφια ή στο κέντρο διασκέδασης, τη στιγμή του φόνου. Επομένως πρόκειται για στοιχεία *κατά το εικόσ και το αναγκαίο* που ισχυροποιούν την πειστικότητα της ιστορίας.
- Το σκηνικό λειτουργεί ακόμα και ως σύμβολο μέσα από αναφορές στη Σουηδία με την εκπληκτική φύση και τις ιδανικές συνθήκες διαβίωσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τζιμ: « [...] Σε μια χώρα που η ουτοπία γίνεται πραγματικότητα [...] » (σ. 66).
- Το φυσικό σκηνικό, που μετασχηματίζεται σε αστικό με την ανθρώπινη δραστηριότητα, μπορεί να αντικατοπτρίζει διάφορες κοινωνικές παραμέτρους και πολιτισμικές αξίες μιας κοινωνίας μετατρέποντάς το αυτόματα σε χώρο δράσης.

Πλοκή

Η πλοκή, σύμφωνα με τον Brooks, εντάσσει τα γεγονότα μέσα στην ιστορία και, κατά τη Lukens, είναι η ακολουθία των γεγονότων που δείχνει τους χαρακτήρες σε δράση. Επομένως η συγγραφέας, για να επιλέξει μια ορθή ακολουθία των γεγονότων, αυτόματα ενεργοποιεί τον κινητήριο μοχλό των συγκρούσεων που οικοδομούν την πλοκή.

- Η δράση κινείται με ένταση από την πρώτη σκηνή, όταν ο Σούνε προσπαθεί να πείσει τον Τζιμ να καταγγείλει τους λαθροκυνηγούς. Έτσι βλέπουμε μια πρώτη σύγκρουση που κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον για το τί θα επακολουθήσει. Με αυτήν την τεχνική της ευθύγραμμης κίνησης η ιστορία προχωράει, με τις συγκρούσεις μεταξύ των ηρώων να είναι πιο συχνές και πιο έντονες στην τρίτη και τέταρτη σκηνή. Παρεμβάλλεται βέβαια η δεύτερη σκηνή όπου ο Τζιμ συνομιλεί νοερά με την αδελφή του, ενώ μέσω αυτής της σκηνής ξεκαθαρίζουν κάποια στοιχεία που ερμηνεύουν τη μετέπειτα εξέλιξη. Έτσι η ιστορία

συνεχίζεται στην πέμπτη σκηνή όπου επίσης καταγράφονται αναδρομές που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν, για να οδηγηθούμε, μέσω της έκτης σκηνής και της ανοδικής πορείας των προκλήσεων, στην έβδομη σκηνή που αποτελεί την κορύφωση της δράσης με την παράλογη δολοφονία του Τζιμ. Η όγδοη σκηνή δείχνει την καθοδική πορεία της δράσης, εφόσον είναι η Αν Χέλεν, η αδελφή του Τζιμ, που συνομιλεί τώρα, μεταφυσικά, με τον νεκρό πια αδελφό της.

Η Περικλέους–Παπαδοπούλου επιλέγει, ως εκ τούτου,

- την αναδρομική τεχνική (Lukens), για να εξηγήσει κάποια γεγονότα της ζωής του ήρωα.
- την κλιμακούμενη πλοκή (progressive plot). Καθώς δρουν οι ήρωες, δημιουργούνται συγκρούσεις οι οποίες αποτελούν ίσως το βασικότερο στοιχείο της πλοκής τόσο στο σύγχρονο ρεαλιστικό μυθιστόρημα όσο και σε κάθε άλλο τύπο λογοτεχνικού κειμένου (Παπαντωνάκης – Κωτόπουλος, 2011: 170). οι συγκρούσεις είναι φανερές σε ορισμένες σκηνές όπου ο ήρωας συγκρούεται με τον Σούνε και τη Μπικκίτα, έχοντας διαφορετικές ιδεολογικές αντιλήψεις και διαφορετικό σύστημα αξιών. Ενίοτε κάνουν ανομολόγητες σκέψεις όπως, παραδείγματος χάριν, στη δεύτερη και πέμπτη σκηνή, στη διάρκεια των μεταφυσικών συζητήσεων του Τζιμ με την αδελφή του, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως εσωτερικές συγκρούσεις, ενώ δημιουργούν ηθικής φύσεως διλήμματα, π.χ. το ζήτημα της μη κατάδοσης των λαθροκυνηγών, ή ο προβληματισμός του για τη σχέση του με τη Μπικκίτα.
- την ανοδική πορεία δράσης, κατά την οποία δημιουργείται σασπένς. Αφενός, ο *αμφίρροπος αγώνας* των ηρώων που θέτει το ζήτημα του ήθους από την πρώτη κιόλας σκηνή: Είναι «απλό για σένα να παίρνεις κόσμο στον λαιμό σου;» ρωτάει ο Τζιμ τον Σούνε επιπλήττοντάς τον, όταν ο Σούνε του λέει: «μια απλή κατάθεση είναι όλο και όλο». Αφετέρου τα *προμηνύματα* εντείνουν την αγωνία, χωρίς να προϊδεάζουν για την τραγική τελική έκβαση των πραγμάτων.
- τον σχεδόν ευθύγραμμο, με τα γεγονότα, χρόνο. Παράλληλα όμως, μας μεταφέρει χρονικά σε διάφορες σημαντικές στιγμές της προγενέστερης ζωής του Τζιμ και της αδελφής του Αν Χέλεν, στα παιδικά τους χρόνια, στον θάνατο του πατέρα και στη ζωή στο νησί. Αυτό συμβαίνει, όταν ο Τζιμ βρίσκεται σε αδιέξοδο (στη δεύτερη και τρίτη σκηνή, αντίστοιχα) και φαντάζεται ότι συνομιλεί με την αδελφή του που ζει στη ΝΥ.

- το αισθησιοκρατικό σασπένς, το οποίο υποδηλώνεται μέσα από τα συναισθήματα των ηρώων και μέσω της συχνής εκδήλωσης των ανησυχιών της Αν Χέλεν «εγώ θέλω να προσέχεις» (σ. 40), «άκουσα πως δεν αγαπούν τους ξένους εκεί» (σ. 42), «να φυλάγεσαι» (σ. 42), «μην δείχνεις τόση αδυναμία σε έναν άνθρωπο. Την εκμεταλλεύεται» (σ. 79), «ανησυχώ» (σ. 102), «Να φυλάγεσαι Τζιμ. Είναι και αυτό το σφίξιμο στην καρδιά...» (σ. 108). Αλλά και οι έντονες συναισθηματικές εκδηλώσεις αγάπης και λατρείας που έχει ο Τζιμ στο πρόσωπο της Μπιρκίτα, «ότι κάνω θα 'ναι δικό σου. Δικό μας Μπιρκίτα» (σ. 13), «η αγάπη μου για σένα είναι δυνατή και μεγάλη» (σ. 29), «εσύ με εμπνέεις αγάπη μου...» (σ. 46).
- μια διαδρομή που θα οδηγήσει στην κορύφωση της δράσης στην έβδομη σκηνή με τη δολοφονία του Τζιμ. Στην τελευταία αυτή σκηνή επιβεβαιώνεται ο άδικος θάνατός του, απλώς και μόνο γιατί ήταν σκουρόχρωμος. Ο θεατής δεν οδηγείται στην κάθαρση, διότι δεν απονέμεται δικαιοσύνη επί σκηνής, και έτσι η τίσις μένει μετέωρη. Το κλειστό “ανοιχτό τέλος” (aperture)⁵ επιτρέπει στους θεατές/αναγνώστες να προβληματιστούν.
- Το αναπόδραστο στην πλοκή, ώστε να οδηγήσει τον θεατή/αναγνώστη στη θλιβερή διαπίστωση της σκληρής πραγματικότητας που αποκαλύπτεται μέσα από τη δολοφονία του Τζιμ η οποία έφερε στην επιφάνεια το απύθμενο βάθος του φυλετικού ρατσισμού.

Χαρακτήρες

Στο έργο συναντάμε χαρακτήρες με *στερεοτυπικά* χαρακτηριστικά που αντικατοπτρίζουν τα ηθικά προβλήματα μιας κοινωνίας, *σφαιρικούς* χαρακτήρες των οποίων τα χαρακτηριστικά αποκαλύπτονται και πείθουν με την αληθοφάνειά τους, ενώ συνυπάρχουν με *αντίμαχους* και *επίπεδους* χαρακτήρες που μένουν αμετάβλητοι, ό,τι και αν συμβεί (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 131). Είναι άνθρωποι της διπλανής πόρτας με τους οποίους εύκολα θα ταυτιστεί ο θεατής/αναγνώστης σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης. «Διευρύνοντας το κυπριακό στο ελληνικό και στο παγκόσμιο θέατρο», όπως εύστοχα σημειώνει ο Γραμματάς (2019), η Ευρυδίκη Περικλέους–Παπαδοπούλου

⁵ Με τον όρο “ανοιχτό τέλος” υποδηλώνεται η δομική διευθέτηση της πλοκής και περιγράφεται η ψυχολογική ολοκλήρωση του χαρακτήρα, επιτρέποντας, παράλληλα, στον αναγνώστη να προβληματιστεί και να δώσει τις δικές του προεκτάσεις.

«επιλέγει και παρουσιάζει με τον δικό της τρόπο την πιο ανθρώπινη στιγμή της τραγωδίας των ανθρώπων, ξεπερνά τα όρια της εθνοφυλετικής ιδιαιτερότητας και ανοίγεται στο πλαίσιο του ευρύτερου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, χωρίς παρ' όλ' αυτά να χάνει τη φυσιογνωμία του.»

Μέσα από την ανάγνωση διαφαίνεται ότι η συγγραφέας:

- αξιοποιεί τον στρουκτουραλισμό στην επιλογή των ρόλων, δημιουργώντας ένα μοντέλο δράσης πέντε βασικών δρώντων που ο καθένας έχει ρόλο πομπού, δέκτη, συμπαραστάτη και αντίμαχου, με μικρές μετατοπίσεις μέσα στην πλοκή. Χρησιμοποιεί ονόματα, χωρίς κάποιο ειδικό βάρος θέλοντας να αυξήσει τη ρεαλιστική απόδοση του έργου, ώστε να είναι πιο πειστικό για τον θεατή/αναγνώστη.
- Παρουσιάζει τον *στερεοτυπικό* χαρακτήρα του Τζιμ ο οποίος διακατέχεται από ήθος και ιδανικά. «Ο “μαυροκέφαλος” Τζιμ, ένας δημιουργικός και καλοπροαίρετος άνθρωπος, χλευάζεται και περιθωριοποιείται από αυτούς που αγαπά, εκτιμά, σέβεται και βοηθάει αδιάλειπτα. Βιώνει βάνουσα την απόρριψη, χωρίς όμως να σκέφτεται τη φυγή ως λύση» (Christodoulidou, 2019: 29).
- Γίνεται αντιληπτή η αγάπη του για το νησί της Μεσογείου, στο οποίο μετακόμισαν, όταν ήταν μικρός, το οποίο δεν προσδιορίζεται, αλλά ενδεχομένως να υπονοείται η Κύπρος. Παράλληλα, αποτυπώνεται με ενάργεια ο έντονος θαυμασμός και η αγάπη για τη χώρα που τον φιλοξενεί, τη Σουηδία.
- Είναι αθεράπευτα ρομαντικός, εφόσον εκφράζει τον έρωτά του για τη Μπικίτα, ακόμα και στην τελευταία σκηνή που συνομιλεί μεταφυσικά με την Αν Χέλεν, όπου έχουμε τη μέγιστη απόδειξη της ανιδιοτελούς και αγνής αγάπης του, τη συγχώρεσή του στη Μπικίτα. «Το παράδοξο είναι ότι, ακόμη και μετά τη δολοφονία του, εμφανίζεται στην αδερφή του, ως φάσμα ή σε όνειρο, και συνομιλούν. Φαίνεται να έχει συγχωρέσει τη Μπικίτα», τονίζοντας πως «είναι σκληρή η μοναξιά στα χωριά εδώ πάνω», όπως επισημαίνει η Λουίζα Χριστοδουλίδου (2019: 29) σε σχετική μελέτη της.
- Τονίζει την ακεραιότητα και την αφοσίωση του Τζιμ ο οποίος, ως αλληλέγγυος, θεωρεί υποχρέωσή του να υπερασπιστεί τον συνάνθρωπό του, γεγονός που αποτελεί τραγική ειρωνεία, αν αναλογιστούμε το απάνθρωπο τέλος του.
- Αποκαλύπτει τη σφαιρικότητα του ρόλου μέσα από τις εντάσεις, τις συγκρούσεις αλλά και από τις εσωτερικές του σκέψεις που εκφράζονται ως προβληματισμοί και ανησυχίες, δια στόματος Αν Χέλεν, στις μεταφυσικές, φανταστικές τους

συνομιλίες. Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι ο Τζιμ προσπαθεί να δικαιολογήσει αυτά που δεν αρέσουν στον ίδιο του τον εαυτό.

Η συγγραφέας θίγει ένα παγκόσμιο ζήτημα που αφορά όλους όσους θα μπορούσαν να βρεθούν στη θέση του Τζιμ, υπενθυμίζοντας, αριστοτεχνικά, στους θεατές/αναγνώστες τα ειδεχθή εγκλήματα στο Άουσβιτς που ανακαλεί ο Τζιμ, όταν κάνει τη θλιβερή διαπίστωση για το πώς τον βλέπει η Μπικίτα, παραλληλίζοντας τη συμπεριφορά της με αυτήν των ναζί. Ταυτόχρονα όμως αποδεικνύει το μεγαλείο της ψυχής του υπενθυμίζοντας τη διάσημη ρήση του Βολταίρου για την ελευθερία του λόγου: «Διαφωνώ με αυτό που λες, αλλά θα υπερασπιστώ μέχρι θανάτου το δικαίωμά σου να το λες» (σ. 66).

Η συγγραφέας διατηρεί την ισορροπία με μαεστρία, εκθειάζοντας τη Σουηδία ως χώρα πρότυπο, ανάγοντας τον Τζιμ σε έναν συλλογικό ήρωα, εκπρόσωπο μιας ομάδας ανθρώπων, μιας ολόκληρης κοινωνίας.

- Απέναντι τοποθετεί τον Σούνε που είναι ένας επίτεδος χαρακτήρας, και ως εκ τούτου δεν εξελίσσεται, «κερδοσκόπος, συναισθηματικά αδιάφορος και ανίκανος» (Christodoulidou, 2019: 29). στέκεται ως αντίμαχος ρόλος και παραμένει στατικός σε όλες τις συγκρούσεις που δείχνει να τις απολαμβάνει. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η Περικλέους-Παπαδοπούλου φωτογραφίζει το προφίλ όλων των συνειδητά ρατσιστών που απεχθάνονται οτιδήποτε διαφορετικό, καινούργιο και επιθυμούν την εξόντωσή του.
- Η Μπικίτα παρουσιάζεται ως μια αδύναμη προσωπικότητα, χωρίς ισχυρές ηθικές αξίες που δεν διστάζει να εκφράσει τις ρατσιστικές της αντιλήψεις. Αποκαλεί τον Τζιμ, διαρκώς, «μαυροκέφαλο» «Ιρανό» «πλάκχεντ» «ξένο», και καμαρώνει, θεωρώντας ότι εκφράζει την άποψη όλων των συμπατριωτών της. Έχει ταπεινά ένστικτα αναίτιας ζηλοφθονίας απέναντι στον Τζιμ, γεγονός που την ανάγει σε αντίμαχο χαρακτήρα. Συγχρόνως μοιάζει μπερδεμένη, συμπεριφέρεται ως να υποχρεούται να υποστηρίξει μια ρατσιστική αντίληψη περισσότερο, γιατί έτσι της μάθανε και λιγότερο, γιατί πραγματικά την εκφράζει. Η Μπικίτα δεν είναι σαν τον Σούνε, είναι θύμα του Σούνε και ό,τι αυτός εκπροσωπεί.
- Την ομάδα των σουηδών πρωταγωνιστών έρχεται να ισορροπήσει ο χαρακτήρας τού Άκε, που, μέσω του *επίτεδου* προφίλ του, κάνει διακριτικές και άχαρες προσπάθειες να προλάβει πολιτισμένα τις επερχόμενες συγκρούσεις. Μάταια όμως, γιατί η υποτονική, ευγενική προσωπικότητα τού βορειοευρωπαίου, την

οποία εκπροσωπεί, δεν μπορεί να καταστείλει το μίσος που είναι ριζωμένο σε χαρακτήρες, όπως ο Σούνε και σε μπερδεμένους χαρακτήρες, όπως η Μπικίτα.

- Ο πέμπτος βασικός χαρακτήρας, αυτός της Αν Χέλεν, λειτουργεί σαφώς ως συμπαραστάτης του Τζιμ, τον οποίον η συγγραφέας προσεγγίζει, με μεγάλη ευαισθησία. Είναι ο χαρακτήρας που αποκτά σάρκα και οστά στην τελευταία σκηνή, όταν ο Τζιμ δεν υπάρχει πια και η Αν Χέλεν συνομιλεί με μεταφυσικό τρόπο μαζί του, όπως ήδη σημειώσαμε.
- Ευρηματική και ταυτόχρονα εντυπωσιακή αυτή η σκηνή. Μέσα από έναν ρόλο μάς αποκαλύπτεται το δέσιμο των δύο ηρώων που δεν τους εμποδίζουν ούτε οι αποστάσεις ούτε οι συνθήκες και τους δίνει μια παράξενη σιωπή, η σιωπή του θανάτου. Η σιωπή που ένωσε τις ψυχές τους, όταν πέθανε ο πατέρας τους.

Κοινωνικό πλαίσιο

Οι πρωταγωνιστές τοποθετούνται στη Σουηδία, μια χώρα στην οποία υπάρχει συγκεκριμένο αξιακό σύστημα με δικές του συμβάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ένα σύστημα στο οποίο επέλεξε ο Τζιμ να ενταχθεί, θαυμάζοντας την κοινωνική και πολιτική δομή της. Σε αυτόν τον τόπο, ο ήρωας ένωσε ασφάλεια, ώστε να ξεκινήσει μια νέα ζωή ισότιμα με τους ντόπιους, να κάνει την επιχείρησή του και να αισθάνεται μέλος αυτού του συνόλου· η ίδια συνθήκη μέσα στην οποία έζησε και μεγάλωσε η Μπικίτα, ο Σούνε, ο Άκε, και διαμορφώθηκε ο χαρακτήρας τους. Αξίζει να σημειώσουμε ότι, αδιαμφισβήτητα, υπάρχει μια έντονη δυσκολία ακόμα και στους ίδιους τους ντόπιους να αποδεχτούν το ελεύθερο πνεύμα της χώρας τους, αυτό το πνεύμα ελευθερίας που αναγνώρισε ο Τζιμ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιδρούν είτε επιθετικά, είτε ανταγωνιστικά, είτε ως στωικοί παρατηρητές, μην μπορώντας να επηρεάσουν τις εξελίξεις. Δημιουργούν εντάσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στα πρόσωπα του έργου τα οποία έχουν μερίδιο ευθύνης στις κρίσιμες στιγμές. Σαφώς μεγάλο ρόλο διαδραματίζει και η οικογένεια για τις επιλογές και τη στάση των ανθρώπων, όπως στην περίπτωση της Μπικίτα που παραδέχεται πως οι γονείς της δεν εγκρίνουν τον Τζιμ, εξαιτίας του σκουρόχρωμου δέρματός του. Μια συνθήκη που σοκάρει τον Τζιμ ο οποίος δεν είχε μέχρι τότε αντιληφθεί αυτήν την υποκρισία η οποία έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με το δικό του αξιακό σύστημα που έχει ως βάση την αγάπη και την αποδοχή. Η συγγραφέας εκφράζει προβληματισμούς και ανησυχίες, αναφορικά με το κατά πόσο η κοινωνία είναι έτοιμη να υποδεχτεί και να αποδεχτεί μια νέα παγκόσμια συνθήκη, και αν το φαινόμενο του ρατσισμού θα μπορέσει να εκλείψει.

Τεχνικές, θέσεις και ιδέες

Μέσα από την έρευνα προκύπτει ότι η συγγραφέας με τη χρήση της τεχνικής της αποξένωσης, κατά τον Brecht, καταφέρνει να εμπλέξει τον θεατή/αναγνώστη, προβληματίζοντάς τον έντονα για τα ρατσιστικά φαινόμενα. Εκτιμούμε ότι χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη τεχνική με σκοπό την κοινωνική κριτική ανάλυση, όπου ο ηθοποιός στην σκηνή μορφοποιεί τον ρόλο του, και, αξιοποιώντας τις τεχνικές της υποκριτικής, παρουσιάζει στο κοινό ένα δραματικό πρόσωπο-ήρωα του θεατρικού έργου, τον οποίο υποδύεται. Συμμετέχοντας σε μια θεατρική παράσταση τέτοιου τύπου, ο θεατής δεν θα οδηγηθεί ίσως στην «κάθαρση» με την ψυχαναλυτική, ηθική και υπαρξιακή σημασία του Αριστοτέλη, αλλά, τηρουμένων των αναλογιών, θα προβληματιστεί, θα ενεργοποιηθεί συνειδησιακά, θα ολοκληρωθεί ως κοινωνική οντότητα. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη συγκεκριμένων υποκριτικών κωδίκων και μηχανισμών πρόκλησης ενδιαφέροντος από τους ηθοποιούς προς τους θεατές, γνωστών ως «αποστασιοποίηση», όπως ήδη αναφέραμε, που μεταφέρει τις απόψεις του Brecht από τη θεωρία στην πράξη και την οδηγεί σε μια τεχνική της υποκριτικής και της σκηνοθεσίας.

Αξίζει να σημειωθεί η προσπάθεια της συγγραφέως να αναδείξει ένα υπαρκτό θέμα, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στον ακροατή, τον θεατή ή τον αναγνώστη, για αυτά τα φλέγοντα ζητήματα του παγκόσμιου γίνεσθαι, προβάλλοντας τη χρηστική αξία της τέχνης, θέση την οποία τονίζει και ο Brecht. Στη μπρεχτική θεωρία η απόσταση που δημιουργείται, ανάμεσα στην σκηνή και την αίθουσα, αφήνει περιθώρια στον θεατή να προβληματιστεί. Αντί να ταυτιστεί με τα πρόσωπα και να αφήσει τον εαυτό του να ξεγελαστεί από την αυταπάτη του θεατρικού θεάματος, ο θεατής ασκεί κριτική στην κοινωνία, όπως αυτή αναπαρίσταται στην σκηνή. Ο Bloch, διατύπωσε μια θέση που εμφανίζει την *αποστασιοποίηση* ως δύο όψεις του ίδιου νομίσματος που μπορεί να μας κατευθύνει σε μία νέα θεώρηση της στάσης που οι κριτικοί θεάτρου τηρούν απέναντι στην αριστοτελική θεωρία της μίμησης την οποία χειρίζονται με τρόπο που οδηγεί στην ταύτιση του θεατή με τα πρόσωπα του έργου.

Έντονο είναι το μεταφυσικό στοιχείο στο έργο της Περικλέους, εν γένει, κάτι το οποίο συναντάμε και σε αυτό το έργο. Το μεταφυσικό στοιχείο στο θέατρο δεν περιορίζεται βέβαια μόνο στη θεματολογία. Αφορά αυτήν καθαυτήν τη θεατρική πράξη, όπως προσεγγίστηκε από τον Stanislavski. Ο Artaud, στη συνέχεια, είναι εκείνος που αναφέρθηκε διεξοδικά στη «μεταφυσική στη θεατρική δράση» (Σαμαρά, 1991) θεωρώντας πως το θέατρο οφείλει να μην εγκλωβίζεται αποκλειστικά μέσα στον λόγο.

Συμπληρωματικά, θεωρώ ενδιαφέρουσα τη γεωγραφική τοποθέτηση· αντιπαραβάλλεται ο συντηρητικός βορράς με την ανεμελιά του μεσογειακού νότου, τριώντας όμως κάθε ισορροπία και αναδεικνύοντας όλα τα θετικά στοιχεία της Σουηδίας, ως χώρα πρότυπο, όπου μπορεί κανείς να πραγματοποιήσει κάθε ουτοπία, χώρα με υπέροχη φύση και καλούς και κακούς ανθρώπους, δείχνοντας σαφέστατα ότι θέλει έναν κόσμο με περισσότερους Άκε και καθόλου Σούνε. Γι' αυτόν τον λόγο προφανώς επιλέγει να αναφερθεί στα εγκλήματα του Χίτλερ και των ναζί που τόσο στιγματίσαν τη σύγχρονη ιστορία. Επίσης κάνει αρκετές αναφορές για την επικείμενη ένταξη της Κύπρου στη Ευρωπαϊκή Ένωση που βρισκόταν σε εξέλιξη την εποχή που γράφτηκε το έργο. Καθώς και μια νύξη για την ασφάλεια και τη δικαιοσύνη των χωρών, ανά τον κόσμο, αναφέροντας την τουρκική εισβολή και κατοχή στο νησί.

Η συγγραφέας ανήκει σε μια γενιά συγγραφέων που διαφοροποιείται από την προηγούμενη. Η γενιά αυτή, όσον αφορά τη μορφή και το περιεχόμενο, πειραματίζεται με μοντέρνες τεχνικές, χρησιμοποιώντας την αποστασιοποίηση και τον υπαινιγμό, ενώ αγγίζει σύγχρονα τολμηρά θέματα. Ο Γραμματάς (2019) εντάσσει τη συγγραφέα στην κατηγορία των συγγραφέων του ποιητικού θεάτρου σημειώνοντας:

«Το “ποιητικό θέατρο” αποτελεί μια ιδιάζουσα μορφή θεατρικής έκφρασης, που νοηματοδοτείται όχι τόσο από το θέμα ή την αισθητική του αλλά τη συγκεκριμένη λειτουργία του λόγου. Γιατί το θέατρο είναι από τη φύση του η “εικόνα ενός λόγου”. Στη συγκεκριμένη όμως κατηγορία στην οποία αναφερόμαστε, η λέξη, ο διάλογος, η εκφορά του λόγου, διαθέτουν μια αυταξία, η οποία προκαλεί την ατμόσφαιρα, τη μουσικότητα, την ποιητικότητα της σκηνικής δράσης. [...]. Στο πλαίσιο αυτού του είδους θεατρικής γραφής που συνδέει τη “λογοτεχνικότητα” με τη “θεατρικότητα” σε μια ιδιότυπη σύζευξη, εντάσσεται και το θέατρο της Ευρυδίκης».

Επίλογος

Στη μελέτη μας, επιχειρήσαμε να αποκωδικοποιήσουμε τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο θεατρικό έργο: *Η σιωπή είναι παράξενη απόψε...*, να προσεγγίσουμε τους χαρακτήρες, εντάσσοντάς τους στο κοινωνικό πλαίσιο και το συγκεκριμένο του έργου. Να αντιληφθούμε την οπτική πίσω από τον λόγο που, με ποιητική ευαισθησία και ρεαλιστική αμεσότητα, χειρίστηκε η συγγραφέας. Παράλληλα, επισημάνθηκε η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα τέτοιων έργων που θίγουν κοινωνικά, πανανθρώπινα ζητήματα και που, ίσως,

θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στο κοινό/ακροατήριο για αυτά τα φλέγοντα θέματα του παγκόσμιου γίνεσθαι. Ας μην ξεχνάμε ότι γίνονται μεγάλες προσπάθειες για τη μείωση των φαινομένων των ρατσιστικών επιθέσεων και της έμφυλης βίας, και η τέχνη σε κάθε μορφή της θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα πνεύμα αλλαγής και αποφυγής των στερεοτύπων.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενής πηγή

Περικλέους–Παπαδοπούλου Ευρυδίκη (2003). *Η σιωπή είναι παράξενη απόψε*,¹ έκδοση, Αθήνα: Νεφέλη, Το έργο μεταφράστηκε στη γαλλική γλώσσα: *Le silence est étrange ce soir* (trad. Angela Mecallou – Jourdan, France).

Δευτερογενείς πηγές

Brooks Peter (1992). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Harvard University Press.

Γραμματάς, Θ. (2019). *Η δραματουργία της Ε. Περικλέους–Παπαδοπούλου*. <http://www.greektheatre.gr/public/gr/greekplay/index/reviewview/96>

Christodoulidou, L. (2019). *Envidiki Pericleous–Paradourou an introduction to her work*, Cyprus Pen.

Kesting, M. (2000). *Brecht*. Πλέθρον.

Lukens, R. (1995). *A critical handbook of children's literature*. Harper Collins College Publishers.

Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή, Ίων*.

Stanislavski (1980). *Η ζωή στην τέχνη* (τόμ. β΄). Γκόνης.

Χατζηπανταζής, Θ.(2002). *Από του Νείλου μέχρι του Δουνάβεως* (τόμ. α1). Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Διεπιδραστικά κόμικς: Τεχνικές και συμβάσεις

Μίσιου Μαριάννα
Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
missiou@aegean.gr

Μαγκώνη Αρτεμησία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20149@rhodes.aegean.gr

Παππά Κωνσταντίνα-Φλόγα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20217@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της διεπιδραστικής μυθοπλασίας (interactive fiction), μια μορφή αφήγησης που επιτρέπει στους αναγνώστες/στρίες να συμμετέχουν ενεργά στην ιστορία (Vicary & Fraley, 2007), το αποτέλεσμα της οποίας διαμορφώνεται ανάλογα με τις αποφάσεις που καλούνται να πάρουν οι ίδιοι, καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης (Green & Jenkins, 2014). Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας της διεπιδραστικής αφήγησης στα κόμικς. Συγκεκριμένα, αναλύονται ορισμένα βασικά δομικά στοιχεία των διεπιδραστικών κόμικς και εντοπίζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές με τα τυπικά κόμικς, ώστε να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα που ευνοούν τη διεπιδραστικότητα, στις λέξεις και στις εικόνες. Επίσης, προσεγγίζεται η πλοκή, αναδεικνύεται ο ρόλος του αναγνώστη και γίνεται αναφορά στα οφέλη που μπορεί να προσφέρει το συγκεκριμένο είδος κόμικς στα παιδιά. Μελέτη περίπτωσης αποτελεί το διεπιδραστικό κόμικς Hocus & Pocus: The Legend of Grimm's Woods των Manuro και Gorobei (2018). Το βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά και συνδυάζει στοιχεία ενός κόμικς περιπέτειας και ενός παιχνιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Διεπιδραστική λογοτεχνία, κόμικς, δομικά στοιχεία, ανάγνωση, αναγνώστης

Abstract

This article is situated within the broader framework of interactive fiction, a narrative form allowing readers to actively engage with the story (Vicary & Fraley, 2007). Our objective is to explore interactive storytelling within the realm of comics and its role in enhancing reader engagement. We analyze the structural elements of interactive comics, identify their similarities and differences compared to traditional comics, and emphasize features that promote interactivity, both in textual and visual aspects. Additionally, we explore the plot, emphasizing the reader's pivotal role in shaping the story and discussing the benefits of interactive comics, especially for children. A case study is represented by

the interactive comic *Hocus & Pocus: The Legend of Grimm's Woods* by Manuro and Gorobei (2018), a comic designed for children that blends adventure storytelling with enigmas.

Keywords: *Interactive literature, comics, structure, reading, reader*

Εισαγωγή

Το 1979 ο αμερικανικός οίκος Random House εκδίδει μια συλλογή κόμικς με τον χαρακτηριστικό τίτλο *Διάλεξε τη δική σου περιπέτεια*. Η συλλογή αυτή περιλαμβάνει πάνω από 200 βιβλία, επιτρέποντας στον αναγνώστη να καθορίζει την κατεύθυνση της πλοκής όταν, για παράδειγμα, ένας χαρακτήρας βρίσκεται σε δίλημμα και καλείται να πάρει μια απόφαση. Αυτό συμβαίνει μέσα από πληθώρα επιλογών που του δίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης εμπλέκεται στα δρώμενα αναλαμβάνοντας τον ρόλο του πρωταγωνιστή της ιστορίας (Vicary & Fraley, 2007: 1279). Παρά την απήχηση που γνώρισε η συλλογή εκείνη την εποχή, η τηλεόραση απέκτησε την πρωτοκαθεδρία, με αποτέλεσμα ο εκδοτικός οίκος να διακόψει την παραγωγή της συλλογής το 1999 (Cook, 2021: 420). Ωστόσο, η κυκλοφορία της θεωρείται ότι έφερε στο προσκήνιο μια νέα φόρμα, αυτή της διεπιδραστικής μυθοπλασίας⁶ (interactive fiction) (Vicary & Fraley, 2007: 1279). Στην Ελλάδα, αντιπροσωπευτικό παράδειγμα διεπιδραστικής λογοτεχνίας αποτελεί το εικονοβιβλίο *Τα 88 ντολμαδάκια* του Ευγένιου Τριβιζά από τις εκδόσεις *Καλέντης* (1997). Στο βιβλίο αυτό, η Έμμα, η νεαρή πρωταγωνίστρια συναντά ιδιαίτερους ανθρώπους και ανθρωπόμορφα ζώα, ταξιδεύει σε φανταστικά μέρη και αποκτά νέες, μοναδικές εμπειρίες. Ωστόσο, ο τόπος, ο χρόνος και οι συναντήσεις της καθορίζονται αποκλειστικά από τον αναγνώστη (Ακριτόπουλος, 2007: 3).

Η έννοια της διεπιδραστικότητας (interactivity) δεν έχει επίσημα οριστεί στον λογοτεχνικό χώρο, ενώ συχνά παίρνει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται ο κάθε συγγραφέας και τα χαρακτηριστικά που της αποδίδει (Green & Jenkins, 2014: 481). Επιπρόσθετα, η διεπιδραστικότητα αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο των κόμικς, ακόμα και εντός των περιορισμών της παραδοσιακής έντυπης μορφής τους, καθώς αντικατοπτρίζεται στον τρόπο κατασκευής, ανάγνωσης και πρόσληψής τους. Ενδεικτικά, η διάταξη και η αλληλουχία των βινιετών προσφέρουν διάφορες επιλογές ανάγνωσης, είτε πανοραμική είτε γραμμική, ανάλογα με το πού αποφασίζει να κατευθύνει το βλέμμα του ο αναγνώστης. Αυτό διαμορφώνει την αναγνωστική του πορεία. Επίσης, τα δι-εικονικά κενά ανάμεσα στις βινιέτες και η συνύπαρξη εικόνων και λέξεων απαιτούν από

⁶ Ο όρος «διεπιδραστική μυθοπλασία» χρησιμοποιείται όπως τον έχει αποδώσει στη ελληνική γλώσσα η Γιαννικοπούλου (2007).

τον αναγνώστη να κάνει νοηματικές συνδέσεις. Τέλος, το γύρισμα των σελίδων σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται σασπένς, ενώ ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το βιβλίο, ξεφυλλίζοντας το (Μίσιου, 2010: 57). Εκτός από όλα τα παραπάνω στοιχεία, στα διεπιδραστικά κόμικς (interactive comics) οι αναγνώστες έχουν τη δυνατότητα να ορίζουν την πορεία και την εξέλιξη της ιστορίας, όπως και σε κάθε έργο της διεπιδραστικής λογοτεχνίας (Jenkins, 2014: 8).

Η παρούσα εργασία θίγει τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η διεπιδραστικότητα στα έντυπα κόμικς. Για τον λόγο αυτό, μελετώνται οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ τυπικών και διεπιδραστικών κόμικς, όσον αφορά την κατάτμηση της σελίδας και τη δομή της πλοκής, στοιχεία που παρακινούν τη συμμετοχή του αναγνώστη. Επιπλέον, εξετάζονται τα οφέλη που παρέχουν τέτοιου είδους κόμικς στους νεαρούς αναγνώστες. Το κόμικς περιπέτειας *Hocus & Pocus: The Legend of Grimm's Woods* των Manuro και Gorobei (2018) χρησιμοποιείται ως μελέτη περίπτωσης. Η ιστορία εστιάζει σε δύο νεαρά αδέρφια, τον Hocus και την Pocus, οι οποίοι πρέπει να συνεργαστούν προκειμένου να βοηθήσουν δύο γονείς να σώσουν τα παιδιά τους από μία κακιά μάγισσα που τα έχει απαγάγει. Ο τρόπος με τον οποίο θα επιτύχουν αυτήν την αποστολή καθορίζεται μέσω της συμμετοχής του αναγνώστη, ο οποίος κινεί τα νήματα, αναλαμβάνοντας τον έλεγχο των γεγονότων στην ιστορία.

Κατάτμηση της σελίδας

Στα τυπικά έντυπα κόμικς, κάθε σελίδα περιλαμβάνει μια ακολουθία ξεχωριστών εικόνων που συμπαρατίθενται και σχηματίζουν λωρίδες. Κάθε εικόνα φιλοξενείται σε μια βινιέτα, η οποία πλαισιώνεται και οριοθετείται από το κάδρο της. Μεταξύ δύο γειτονικών βινιετών, παρεμβάλλεται ένα λευκό κενό διάστημα, το δι-εικονικό κενό (Μίσιου, 2010: 59–60). Στο εσωτερικό κάθε βινιέτας, τοποθετούνται μπαλόνια διαλόγου ή σκέψης που περικλείουν τα λόγια ή τις σκέψεις των χαρακτήρων αντίστοιχα (Μίσιου, 2010: 46). Τέλος, η λεζάντα αποτελεί το αφηγηματικό κείμενο που τοποθετείται στο πάνω ή κάτω μέρος της βινιέτας και περικλείει τα σχόλια του αφηγητή, διάφορες πληροφορίες, καθώς και ενδείξεις τόπου και χρόνου που βοηθούν τους αναγνώστες να παρακολουθήσουν τη ροή της ιστορίας (Μίσιου, 2010: 45).

Στα διεπιδραστικά κόμικς η διάταξη της σελίδας είναι ίδια με τη διάταξη που παρατηρείται στα τυπικά, με εξαίρεση τις λεζάντες που επιτελούν περαιτέρω λειτουργίες. Ειδικότερα, αναλαμβάνουν να υποδείξουν στον αναγνώστη σε ποια βινιέτα πρέπει να μετακινηθεί, να του επεξηγήσουν το πρόβλημα με το οποίο έχει έρθει αντιμέτωπος ο πρωταγωνιστής ή να του προτείνουν λύσεις. Για παράδειγμα, στο *Hocus & Pocus*, η Pocus

βρίσκεται μέσα σε μια σκοτεινή σπηλιά και δεν μπορεί να διακρίνει τίποτα γύρω της. Ξαφνικά, ένα φως ξεπροβάλλει και ανακαλύπτει ότι δεν είναι μόνη της. Για να συνειδητοποιήσει ακριβώς ποιος είναι εκεί, η λεζάντα καθοδηγεί τον αναγνώστη να μεταφερθεί στη βινιέτα με τον αριθμό 44. Κατόπιν αυτής της οδηγίας, ο αναγνώστης βλέπει τρεις λύκους (σελ. 86). Αυτή η διαδικασία του επιτρέπει να συνδέσει τις πληροφορίες από τη λεζάντα με την εικόνα που βλέπει και να συμπεράνει ότι η Pocus βρίσκεται αντιμέτωπη με τους λύκους. Σε ένα άλλο παράδειγμα, ο Hocus βρίσκει ένα από τα χαμένα παιδιά σε ένα κελάρι και προσπαθεί να το σώσει. Όμως, θα πρέπει πρώτα να παλέψει με έναν τεράστιο αρουραίο. Η σκηνή αυτή περιγράφεται και λεκτικά μέσω των λεζάντων που συνοδεύουν τις εικόνες στη σελίδα. Αυτές παρέχουν επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους ο Hocus μπορεί να αντιμετωπίσει αυτό το τέρας και να το νικήσει. Ο αφηγητής προτείνει στον Hocus να πετάξει ένα κομμάτι τυρί στον αρουραίο για να του αποσπάσει την προσοχή ή να προσπαθήσει να του ξεφύγει τρέχοντας στο διάδρομο (σελ. 261). Έτσι, ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργά στην κατανόηση της σκηνής και αποφασίζει για τον τρόπο με τον οποίο ο Hocus θα αντιμετωπίσει την κατάσταση.

Επιπλέον, στα διεπιδραστικά κόμικς, στις βινιέτες υπάρχουν συχνά συγκεκριμένες ενδείξεις, οι οποίες καλούν τον αναγνώστη να πάρει αποφάσεις εξ ονόματος του πρωταγωνιστή της ιστορίας. Στο Hocus & Pocus, στην πλειονότητά τους οι ενδείξεις αυτές έχουν τη μορφή αριθμών. Για παράδειγμα, ο Hocus βρίσκεται σε ένα δάσος και πρέπει να επιλέξει τον σωστό δρόμο για να φτάσει στο μαγικό κάστρο (σελ. 193). Μπροστά του υπάρχουν δύο μονοπάτια. Το ένα, με τον αριθμό 242, θα τον οδηγήσει πιο βαθιά στο δάσος, ενώ το δεύτερο, με τον αριθμό 153, τον κατευθύνει προς το κάστρο. Ο αναγνώστης, σε αυτό το σημείο, αναλαμβάνει να επιλέξει ποιο μονοπάτι θα ακολουθήσει ο Hocus. Ακόμα, υπάρχουν κρυμμένοι αριθμοί σε διάφορες σελίδες του κόμικς, τους οποίους ο αναγνώστης πρέπει να αναζητήσει. Οι αριθμοί μπορεί να βρίσκονται πάνω σε διάφορα αντικείμενα (σελ. 59), ενώ το μέγεθος τους ποικίλλει από πολύ μικρούς (σελ. 273) έως μεγάλους (σελ. 203). Απαιτείται λοιπόν η συγκέντρωση και η παρατηρητικότητα του αναγνώστη.

Το κόμικς *Hocus & Pocus* περιέχει σπαζοκεφαλιές, γρίφους, αινίγματα και άλλα οπτικά παιχνίδια που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, η Pocus προσπαθεί να μπει στο σπίτι της κακιάς μάγισσας από την πίσω πόρτα, αλλά πέφτει μέσα σε έναν λάκκο με βράχους (σελ. 155). Κάθε βράχος διακρίνεται από το δικό του μοναδικό χρώμα και μέγεθος. Πάνω σε καθέναν από αυτούς σχηματίζονται κύκλοι, ο ένας ενσωματωμένος μέσα στον άλλον. Στη συνέχεια, διαβάζουμε στη λεζάντα ένα πολύπλοκο πρόβλημα, που πρέπει να λύσει ο αναγνώστης για να απεγκλωβίσει την Pocus: «Για να βγεις

από εδώ, επέλεξε τον σωστό βράχο για να σκαρφαλώσεις. Αυτός ο βράχος έχει το ίδιο μέγεθος με έναν από τους άλλους βράχους, αλλά έχει διαφορετικό χρώμα. Βρίσκεται στο ίδιο ύψος με έναν άλλο βράχο, αλλά κανένας άλλος βράχος δεν έχει τον ίδιο αριθμό κύκλων.»⁷ (σελ. 155). Η σωστή ή λανθασμένη λύση του προβλήματος διαμορφώνει και το αποτέλεσμα του επεισοδίου. Εάν ο αναγνώστης επιλέξει τον σωστό βράχο, τότε η πρωταγωνίστρια βγαίνει επιτυχώς από τον λάκκο. Σε αντίθετη περίπτωση, η λεζάντα καθοδηγεί τον αναγνώστη να προχωρήσει στη βινιέτα 144, όπου εκεί βρίσκεται ο Hocus για να σώσει την αδελφή του.

Συνεχίζοντας, σε ό,τι αφορά στην ανάγνωση ενός διεπιδραστικού κειμένου, η Γιαννικοπούλου γράφει ότι καταργείται η ευθύγραμμη πορεία των λωρίδων και υιοθετείται η χρήση του υπερκειμένου, που χαρακτηρίζεται ως μια πλουραλιστική εγγραφή και δεν ακολουθεί υποδείξεις ενδεδειγμένης αναγνωστικής πορείας⁸ (2007:3). Εξηγεί, συγκεκριμένα, ότι το υπερκείμενο αναπαράγει από τα υπερμέσα ενεργές περιοχές, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να διαλέξει εναλλακτικές επιλογές για να συνεχίσει την ιστορία. Καταλήγει ότι κάθε κειμενικό μονοπάτι οδηγεί σε μία διαφορετική διαδρομή, ανάλογα με την πορεία που έχει αποφασίσει να πάρει ο αναγνώστης μέσα από τις επιλογές που του δίνονται. Επιπλέον, η ανάγνωση των κόμικς μπορεί να γίνεται γραμμικά ή πανοραμικά (Μίσσιου, 2010: 64 – 65). Η Μίσσιου εξηγεί ότι στη γραμμική ανάγνωση η σελίδα διαβάζεται ανά λωρίδα, όπως ένα κείμενο διαβάζεται ανά γραμμή (2010: 64). Προσθέτει ότι στην πανοραμική ανάγνωση η σελίδα διαβάζεται ως πίνακας, ως ολότητα στην οποία τα στοιχεία της εικόνας βοηθούν τον αναγνώστη να συλλάβει το νόημα της σελίδας. Ένα παράδειγμα του τρόπου ανάγνωσης διακρίνεται σε μια σελίδα του *Hocus & Pocus*, η οποία αποτελείται από τέσσερις βινιέτες (σελ.3). Ο αναγνώστης είτε αντιλαμβάνεται τη σελίδα πανοραμικά, βλέποντας την πρωταγωνίστρια, ένα δάσος και έναν λαβύρινθο, είτε προχωρά στην ανάγνωση κάθε βινιέτας ξεχωριστά. Το βλέμμα του στέκεται στη βινιέτα που δείχνει την κάτοψη του λαβυρίνθου και τα διάφορα μονοπάτια που προσφέρονται, ώστε το κορίτσι να βγει από το δάσος. Από όλα τα παραπάνω συνάγει κανείς ότι ο αναγνώστης επιφορτίζεται με περισσότερες ευθύνες που τον καθιστούν συμμετοχο στην εξέλιξη της ιστορίας.

⁷ «To get out of here, choose the right stone to climb onto. That stone is the same size as one of the other stones, but has a different color. It's at the same high with another stone, but no other stone has the same number of circles.» Μετάφραση δική μας.

⁸ Η Γιαννικοπούλου αναφέρεται στα διεπιδραστικά εικονοβιβλία. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά το υπερκείμενο, αυτό βρίσκει εφαρμογή και στα διεπιδραστικά κόμικς, αφού, σύμφωνα με τη Μίσσιου (2020: 23), τα εικονοβιβλία και τα κόμικς έχουν πολλές ομοιότητες.

Πλοκή

Στα τυπικά κόμικς, η πλοκή έχει ξεκάθαρη αρχή, μέση, τέλος και ο συγγραφέας έχει προαποφασίσει την κατεύθυνση της ιστορίας (Jenkins, 2014: 8–9). Επομένως, ο αναγνώστης δεν μπορεί να παρέμβει. Έτσι, περιορίζεται σε έναν ρόλο που αφορά μόνο στην προσωπική κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων που του δίνονται (Γιαννικοπούλου, 2007: 1). Η πλοκή των τυπικών κόμικς συνήθως αποτελείται από τέσσερις φάσεις⁹: την αρχική κατάσταση, την τελετουργία της πρόκλησης, την αντιμετώπιση εμποδίων και την πάλη με τους κακούς, και τέλος την ήττα του ανταγωνιστή και την επιστροφή στην αρχική κατάσταση (Μίσιου, 2010: 143). Σε γενικές γραμμές, το διάγραμμα αυτό ακολουθείται και στα διεπιδραστικά κόμικς. Ωστόσο, επειδή ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να αποδομήσει και να αναδομήσει το κείμενο, χτίζοντας κάθε φορά και μια νέα πτυχή της ιστορίας (Green & Jenkins, 2014: 487), η κάθε φάση μπορεί να διακλαδώνεται σε διαφορετικά μονοπάτια, αποκαλύπτοντας διαφορετικά επεισόδια και πιθανές εξελίξεις. Ως εκ τούτου, η πλοκή στα διεπιδραστικά κόμικς ακολουθεί διαφορετικές διόδους, με τα ανάλογα αποτελέσματα.

Στο *Hocus & Pocus*, η αρχική κατάσταση τοποθετείται στην αρχή του κόμικς. Στις πρώτες σελίδες γνωρίζουμε τους δύο κύριους χαρακτήρες, τον Hocus και την Pocus, οι οποίοι βρίσκονται στο μαγικό τους σχολείο και περνούν ξέγνοιαστα τις μέρες τους. Στη δεύτερη φάση, η ηρεμία διαταράσσεται με την άφιξη δύο γονέων που ζητούν τη βοήθειά τους για να εντοπίσουν την κακιά μάγισσα, η οποία έχει απαγάγει τα παιδιά τους. Τα δύο αδέρφια δέχονται την πρόκληση και αναλαμβάνουν την αποστολή.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει δυο παράλληλες πλοκές που εξελίσσονται ταυτόχρονα, εστιάζοντας είτε στον Hocus είτε στην Pocus. Οι δύο πρωταγωνιστές αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια και συναντούν στον δρόμο τους μια πληθώρα κακών. Ωστόσο, το κεντρικό πρόσωπο, τα επεισόδια, τα εμπόδια και η υπέρβασή τους εξαρτώνται αποκλειστικά από τον αναγνώστη. Συγκεκριμένα, στο σημείο όπου οι δύο πρωταγωνιστές βρίσκονται έξω από το σπίτι της κακιάς μάγισσας, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να επιλέξει εάν θα ακολουθήσει τον Hocus και θα μεταβεί στη βινιέτα 200, με αποτέλεσμα να εισέλθει στο σπίτι από τη μπροστινή πόρτα, ή αντίθετα, αν θα προτιμήσει την Pocus και θα μεταφερθεί στη βινιέτα 100, μπαίνοντας στο σπίτι μέσω της πίσω πόρτας (σελ. 1). Ο αναγνώστης έχει τη αποκλειστική ευθύνη για αυτά που θα συμβούν στον χαρακτήρα. Για αυτόν τον λόγο, όταν ο Hocus προσπαθεί να σκαρφαλώσει σε ένα δέντρο για να βοηθήσει δύο μικρά αρκουδάκια να βρουν τη μητέρα τους, ο αναγνώστης, ανάλογα με το κλαδί που θα επιλέξει, είτε θα δει το νεαρό

⁹ Σύμφωνα με τη Μίσιου (2010: 143) έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα πλοκής από διάφορους θεωρητικούς της αφηγηματολογίας, αλλά αυτά του Greimas και του Propp εφαρμόζονται αποτελεσματικότερα στα κόμικς.

αγόρι τραυματισμένο στο έδαφος (σελ. 181), είτε θα τον δει να φτάνει στην κορυφή του δέντρου, όπου θα εντοπίσει τη μαμά–αρκούδα και θα κατευθύνει τα μικρά της προς το μέρος της (σελ. 161). Επίσης, στη φάση αυτή, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα επιστροφής σε προηγούμενες σελίδες, προκειμένου να εξετάσει μία άλλη εκδοχή της ιστορίας και να μεταβάλλει τη δομή της, εφόσον το επιθυμεί.

Τέλος, στην τέταρτη φάση, ο Hocus και η Pocus εντοπίζουν τη μάγισσα, την εγκλωβίζουν σε μια κατσαρόλα και παραδίδουν τα παιδιά σώα στους γονείς τους. Η ιστορία κλείνει με την επιστροφή των πρωταγωνιστών στο σχολείο και την επιβράβευσή τους από τους καθηγητές τους. Έτσι, η τάξη και η ηρεμία αποκαθίστανται στο μαγικό σχολείο.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι περισσότερες φάσεις παραμένουν σταθερές, μη δίνοντας τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ελέγξει και να συμμετάσχει την ιστορία. Αντίθετα, η τρίτη και σημαντικότερη φάση είναι η διαδραστικότερη από όλες. Ο αναγνώστης, έχοντας την αίσθηση ότι ορισμένα σημεία της ιστορίας διαμορφώνονται από τις δικές του αποφάσεις, ταυτίζεται με τους χαρακτήρες και υιοθετεί τις απόψεις τους, με αποτέλεσμα να εμπλέκεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την αφήγηση (Jenkins, 2014: 16). Εν τέλει, ο αναγνώστης γίνεται ο ίδιος ο πρωταγωνιστής της ιστορίας (Vicary & Fraley, 2007: 1279).

Οφέλη των κόμικς στα παιδιά

Διάφορες μελέτες τονίζουν τα οφέλη των κόμικς για τα μικρά παιδιά. Αρχικά, τα κόμικς μπορούν να μυήσουν το παιδί στον κόσμο της ανάγνωσης και να βελτιώσουν τις αναγνωστικές του ικανότητες (Μίσιου, 2010: 276). Ακόμη, η ανάγνωση των κόμικς συμβάλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών, καθώς και στην καλλιέργεια της ευφυΐας και της φαντασία τους (Τσενέ, 2018: 8). Η συνύπαρξη εικόνων και λέξεων, ταυτόχρονα, βοηθάει τα παιδιά που διαβάζουν κόμικς να εκπαιδούνται στην αποκωδικοποίηση και επανα–κωδικοποίηση οπτικών μηνυμάτων, καθώς και στην ανάπτυξη της συνθετικής σκέψης (Τσενέ, 2018: 6). Τέλος, τα κόμικς βοηθούν στην καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων ανάλυσης και κριτικής σκέψης (Μίσιου, 2010: 291).

Σύμφωνα με τη Cook, τα διεπιδραστικά κόμικς προσφέρουν περαιτέρω οφέλη, καθώς προάγουν την έκφραση άποψης και την υπευθυνότητα στα παιδιά, δίνοντάς τους ταυτόχρονα την ευκαιρία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να δρουν ως ανεξάρτητες προσωπικότητες (2021: 440 – 441). Συμπληρώνει ότι τα κόμικς αυτά, μέσα από τις πολλαπλές επιλογές που δίνουν στους μικρούς αναγνώστες κατά τη διάρκεια της ιστορίας, τους βοηθούν να κατανοήσουν τη σημασία της λήψης αποφάσεων στην καθημερινή τους ζωή. Προσθέτει ότι τα διεπιδραστικά κόμικς τονίζουν τη σοβαρότητα και την υπευθυνότητα που συνοδεύει

κάθε απόφαση, καθώς η επιλογή που θα πάρουν μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την πορεία της ζωής τους. Καταλήγει ότι οι μικροί αναγνώστες αντιλαμβάνονται και υιοθετούν αρχές όπως η αυτονομία, η ελευθερία και η δικαιοσύνη.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η σύγκριση μεταξύ των τυπικών και των διεπιδραστικών κόμικς αποκαλύπτει μια σειρά παρατηρήσεων. Και οι δύο κατηγορίες μοιράζονται κοινά στοιχεία, αλλά τα διεπιδραστικά κόμικς προσφέρουν μια ενεργητικότερη και ίσως πιο διασκεδαστική εμπειρία ανάγνωσης, με την ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων στις σελίδες τους. Επιπλέον, η δομή της πλοκής διαφοροποιείται από τα τυπικά κόμικς, καθώς ορισμένα ή ακόμα και όλα τα στάδιά της μπορούν να περιλαμβάνουν πολλές διακλαδώσεις, προσδίδοντας μια ξεχωριστή διάσταση στον τρόπο αφήγησης της ιστορίας. Ο ρόλος του αναγνώστη είναι εξαιρετικά ενεργός στα διεπιδραστικά κόμικς, καθιστώντας τον συνδημιουργό της ιστορίας, δίνοντάς του τον έλεγχο των επιλογών των πρωταγωνιστών και ενθαρρύνοντάς τον να σκέφτεται κριτικά. Τα οφέλη για τους μικρούς αναγνώστες είναι ποικίλα και αφορούν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων, της δημιουργικής και κριτικής τους σκέψης, καθώς και την ενδυνάμωση της αντίληψής τους για την έννοια της υπευθυνότητας στον κόσμο της φαντασίας, αλλά και της πραγματικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές

Τριβιζάς, Ε. (1997). *Τα 88 ντολμαδάκια*. Αθήνα: Καλέντης.

Manuro & Gorobei (2018). *Hocus & Pocus: The Legend of Grimm's Woods*. USA: Quirk Productions.

Δευτερογενείς πηγές

Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2007). Το σύγχρονο Παραμύθι του Ευγ. Τριβιζά: Μυθοπλασία και Ιόγος.

Κείμενα, 6, 1–9. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2007.488>

Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Από την «κινέζα κούκλα» στα «88 ντολμαδάκια» και τα «33 ρουμπίνια»: η λογική των υπερκειμένων στον παράλογο κόσμο των παραμυθιακών κειμένων. *Κείμενα*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2007.487>

- Cook, E. (2021). Rearing ψhildren of the market in the “You” decade: Choose your own adventure books and the ascent of free ψhoice in 1980s America. *Journal of American Studies*, 55, 415–448. <https://doi.org/10.1017/S0021875819001476>
- Green, M.S., & Jenkins, K.M. (2014). Interactive narratives: Processes and outcomes in user-directed stories. *Journal of Communication*, 64, 479–500. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.084902106586&origin=resultslist&sort=plff&src=s&sid=918900a9c2cc9d936dc60b846bce32eb&sot=b&sdt=b&s=TITLE-ABS-KEY%28Interactive+Narratives%3A+Processes+and+Outcomes+in+User-Directed+Stories%29&sl=86&sessionSearchId=918900a9c2cc9d936dc60b846bce32eb>
- Jenkins, K.M. (2014). *Choose your own adventure: Interactive narratives and attitude Change* (Unpublished thesis). Department of Psychology, University of North Carolina at Chapel Hill. <https://www.proquest.com/openview/bfd115e2460ea6b2463bfe2f1c7c8b4c/1?cbl=18750&pqorigsite=gscholar&parentSessionId=VTykiR8AsDCmTRPz%2Bvv4Y0VdcdioOjxi7jvEr1ev7Q8%3D>
- Μίσσιου, Μ. (2020). *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία. Τεχνικές αφήγησης στα βιβλία χωρίς λέξεις*. Καλειδοσκόπιο.
- Μίσσιου, Μ. (2010). *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη... ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί*. ΚΨΜ.
- Τσενέ, Λ. (2018). Τα comics ως εκπαιδευτικό εργαλείο. *Κείμενα*, 27, 1–11. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2018.638>
- Vicary, A.M., & Fraley, R.C. (2007). Choose your own adventure: Attachment dynamics in a simulated relationship. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1279–1291. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.034548065516&origin=resultlist&sort=plff&src=s&sid=ad6bf43855f0b9dd122f7b5fc480a571&sot=b&sdt=b&s=TITLE-ABSKEY%28Choose+Your+Own+Adventure%3A+Attachment+Dynamics+in+a+Simulated+Relationship.%29&sl=90&sessionSearchId=ad6bf43855f0b9dd122f7b5fc480a571>

Οι ΤΠΕ ως μέσο διάδοσης της παιδικής λογοτεχνίας: Μια απόπειρα χαρτογράφησης των ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο

Κόκκινος Δημήτρης
Μέλος Ε.Δι.Π. Π.Τ.Δ.Ε.
dkokkinos@aegean.gr

Πετροπούλου Ηλέκτρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre19215@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα δημιουργήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν έναν ουσιαστικό δίαυλο για τη διάδοση της παιδικής λογοτεχνίας, εστιάζοντας στο διαδίκτυο ως κατεξοχήν μέσο έκφρασης, ενημέρωσης, διάδοσης και επικοινωνίας. Ειδικότερα, γίνεται μια απόπειρα χαρτογράφησης των ιστοσελίδων που σχετίζονται με την παιδική λογοτεχνία και που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο. Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην ηλεκτρονική αναζήτηση ελληνόγλωσσων ιστοσελίδων, σχετικών με την παιδική λογοτεχνία και το παιδικό βιβλίο, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο, στους δημιουργούς και στον σχεδιασμό τους. Η μέθοδος της έρευνας που εφαρμόστηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων είναι μεικτή, συνδυάζοντας στοιχεία ποιοτικά και ποσοτικά. Με την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, αποδείχθηκε ότι το αχανές πλήθος των ιστοσελίδων μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με συγκεκριμένα κριτήρια σε βασικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες των ιστοσελίδων που προέκυψαν από την έρευνα είναι οι εξής: ιστοσελίδες συγγραφέων και εικονογράφων παιδικής λογοτεχνίας, ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων, ιστοσελίδες ψηφιακών βιβλιοθηκών, ιστοσελίδες εθνικών/κρατικών οργανισμών, σχολικές/μαθητικές ιστοσελίδες, ιστοσελίδες ακαδημαϊκών ηλεκτρονικών περιοδικών, ιστοσελίδες λογοτεχνικών ηλεκτρονικών περιοδικών, ιστοσελίδες με στόχευση την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας στην παιδική ηλικία. Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι υφίσταται ένα σημαντικό πλήθος ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο, καταδεικνύοντας το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον από πολλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους παράγοντες/φορείς. Ακόμη, παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση στο προφίλ και τη στόχευση των δημιουργών των παραπάνω ιστοσελίδων, όπως επίσης ότι τα αφηγηματικά λογοτεχνικά κείμενα προωθούνται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα υπόλοιπα είδη του παιδικού βιβλίου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η συμβολή των ΤΠΕ στην παιδική λογοτεχνία μέσω του διαδικτύου σχετίζεται αφενός με την προώθηση

του παιδικού βιβλίου και, άρα, της φιλαναγνωσίας, και αφετέρου με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική λογοτεχνία, ΤΠΕ, διαδίκτυο, παιδικό βιβλίο, φιλαναγνωσία, ιστοσελίδες

Abstract

This research was conducted to explore the ways in which ICTs can serve as an essential channel for the dissemination of children's literature. The focus is on the internet as the predominant medium for expression, information, dissemination, and communication. Specifically, the research aims to map websites related to children's literature that promote children's books on the internet. The present study is based on an online search of Greek-language websites related to children's literature and children's books, with an emphasis on their content, authors, and design. The research methodology employed for data collection and analysis is a mixed-method approach, combining qualitative and quantitative data. Throughout the research process, it became evident that the vast number of websites can be categorized based on specific criteria. The categories of websites that emerged from the research include: Websites of children's literature authors and illustrators, Websites of publishing houses, Websites of digital libraries, Websites of national organizations, School/student websites, Websites of academic e-journals, Websites of literary e-journals, Websites aimed at promoting love for reading in childhood. The findings of this research underscore the proliferation of websites dedicated to promoting children's books on the internet, indicative of a burgeoning interest exhibited by various stakeholders and entities. Furthermore, this study reveals a notable diversity in the profiles and objectives of the creators behind these websites. Additionally, it highlights a marked preference for the promotion of narrative literary works over other genres within the domain of children's books. Finally, the research underscores the multifaceted contribution of ICTs to children's literature through the internet. Specifically, this contribution encompasses the promotion of children's books and, by extension, literacy enhancement, on one hand, and the facilitation of literature education within the school environment, on the other.

Keywords: Children's literature, ICT, internet, children's book, love for reading, websites

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν μεταβάλει άρδην τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρά το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται όλο και περισσότερο στη διδακτική διαφόρων γνωστικών αντικειμένων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Forbes, 2004), στην περίπτωση της διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων φαίνεται ότι η χρήση τους δεν είναι ακόμη τόσο διαδεδομένη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση του Νικόπουλου (2013), το ποσοστό των διδακτικών εισηγήσεων που αξιοποιούν τις ΤΠΕ και έχουν στόχο τη διδασκαλία

της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, είναι ελάχιστο σε σχέση με αυτό των διδακτικών εισηγήσεων των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων. Το φαινόμενο αυτό πιθανότητα οφείλεται στο γεγονός ότι οι ΤΠΕ, παρόλο τον φαντασμαγορικό τους χαρακτήρα, δεν κατορθώνουν να μετακενώσουν συναισθήματα και να διαμορφώσουν συνθήκες βιωματικής μάθησης στον βαθμό που το επιτυγχάνει η ανάγνωση του έντυπου λογοτεχνικού κειμένου με τις συνοδές της δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά, οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται συνεπικουρικά ως παιδαγωγικό μέσο, παρέχοντας δυνατότητες διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου αλλά και πολυμεσικής διδασκαλίας (Delany & Landow, 1994). Ο κυριότερος εκφραστής των σχέσεων της παιδικής λογοτεχνίας με τις νέες τεχνολογίες είναι το διαδίκτυο. Οι διαδικτυακοί τόποι που σχετίζονται με την παιδική λογοτεχνία έχουν, κυρίως, πληροφοριακό χαρακτήρα, επομένως η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στη διάδοση της βασίζεται περισσότερο στην πληροφόρηση που αυτές προσφέρουν γύρω από το παιδικό βιβλίο (Παπαντωνάκης, 2007).

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει με ποιους τρόπους αποτυπώνεται και προωθείται το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο. Για να γίνει αυτό, πραγματοποιείται μια απόπειρα χαρτογράφησης των ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο. Με τον τρόπο αυτό και εστιάζοντας στο διαδίκτυο ως το κατεξοχήν μέσο έκφρασης, ενημέρωσης, διάδοσης και επικοινωνίας, η έρευνα στοχεύει στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας μπορούν να αποτελέσουν έναν ουσιαστικό δίαυλο για τη διάδοση της παιδικής λογοτεχνίας. Έτσι, η έρευνα στηρίζεται στην ηλεκτρονική αναζήτηση ελληνόγλωσσων ιστοσελίδων, σχετικών με την παιδική λογοτεχνία και το παιδικό βιβλίο, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο, στους δημιουργούς και στον σχεδιασμό τους. Επιχειρεί να χαρτογραφήσει το πλήθος των ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο μελετώντας τους σκοπούς τους οποίους αυτές υπηρετούν, τους φορείς που κρύβονται πίσω από αυτές, το περιεχόμενό τους, ακόμη και τον σχεδιασμό τους, κατηγοριοποιώντας τα με συγκεκριμένα κριτήρια. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει στη διερεύνηση και την κατηγοριοποίηση του, με ελάχιστες εξαιρέσεις (Καλασαρίδου, 2017), ανεξερεύνητου ψηφιακού υλικού που φιλοξενείται στο διαδίκτυο αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με το παιδικό βιβλίο, την παιδική λογοτεχνία και τη φιλαναγνωσία.

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός και ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα έτος, και συγκεκριμένα από τον Ιούνιο του 2022 έως τον Ιούνιο του 2023. Στόχος του ερευνητικού σχεδιασμού είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι ΤΠΕ και ειδικότερα το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει ένα επιδραστικό μέσο για τη διάδοση της παιδικής λογοτεχνίας. Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, η έρευνα στηρίχθηκε στην ηλεκτρονική αναζήτηση ελληνόγλωσσων ιστοσελίδων, σχετικών με την παιδική λογοτεχνία και το παιδικό βιβλίο, εστιάζοντας ειδικότερα στο περιεχόμενό, στους δημιουργούς και στον σχεδιασμό τους.

Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η μηχανή αναζήτησης Google και οι τεχνικές αναζήτησης στηρίχθηκαν στους τελεστές Boole (AND–OR–NOT), οι οποίοι βοηθούν τον ερευνητή να επεκτείνει ή να περιορίσει τα αποτελέσματα της έρευνάς του. Στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκε ο τελεστής «and» επειδή θέλαμε να περιορίσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας και να συνδέσουμε δύο ή περισσότερες λέξεις τις οποίες δεν ψάχναμε μεμονωμένα αλλά ως σύνολο. Με τον τρόπο αυτό εμφανίζονται ως αποτελέσματα όλες οι ιστοσελίδες που περιλαμβάνουν και τις δύο λέξεις/φράσεις–κλειδιά. Οι όροι κλειδιά που αναζητήσαμε συνδυαστικά (π.χ. «παιδική λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες») ήταν οι ακόλουθοι: «παιδική λογοτεχνία», «παιδικό βιβλίο», «διαδίκτυο», «νέες τεχνολογίες» και «φιλιαναγνωσία». Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του τεχνολογικού μέσου και είναι, κατά βάση, οι ακόλουθοι: ο διαρκώς μεταβαλλόμενος χαρακτήρας του διαδικτύου, το αχανές πλήθος των ιστοσελίδων και η αμφίβολη ποιότητα των παρεχόμενων πληροφοριών. Η μέθοδος της έρευνας που εφαρμόστηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων είναι μεικτή, συνδυάζοντας στοιχεία ποιοτικά και ποσοτικά.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία σκιαγραφούν τις παραμέτρους διερεύνησης της συγκεκριμένης έρευνας, είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι βασικότερες κατηγορίες ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο;
- Ποιοι είναι οι φορείς/δημιουργοί των ιστοσελίδων αυτών;
- Με ποιους τρόπους συμβάλλει το διαδίκτυο στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας;

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αφορά τον αριθμό των ιστοσελίδων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Ακολουθώντας τον παραπάνω ερευνητικό σχεδιασμό και τα ερευνητικά εργαλεία, στις αναζητήσεις μας προέκυπτε, κατά περίπτωση, ιστοσελίδες από τις οποίες επεξεργαζόμασταν, ως ενδεικτικό δείγμα, τις πρώτες διακόσιες (200). Σε αυτό το εκτεταμένο αρχικό δείγμα εντοπίστηκαν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία μας οδήγησαν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων κατηγοριών. Αφού έγινε η χαρτογράφηση των αποτελεσμάτων και, εν συνεχεία, η ένταξη των ιστοσελίδων στις παραπάνω κατηγορίες, επιλέχθηκαν τα πιο χαρακτηριστικά δείγματα ανά κατηγορία για να αναλυθούν εκτενέστερα. Το τελικό δείγμα στο οποίο έγινε ποιοτική ανάλυση συμπεριλαμβάνει εκατόν δέκα έξι (116) ιστοσελίδες. Η κατανομή δεν ισομοιράζεται σε κάθε κατηγορία. Σε κάποιες κατηγορίες εντοπίστηκαν και μελετήθηκαν περισσότερες ιστοσελίδες αναλογικά με άλλες. Η μεγαλύτερη κατηγορία, για παράδειγμα, εμπεριέχει σαράντα δύο (42) δείγματα, ενώ η μικρότερη τέσσερα (4). Οι κατηγορίες είναι οκτώ (8) και παρουσιάζονται στη συνέχεια πρώτα επιγραμματικά, ενώ στην παρουσίαση αποτελεσμάτων γίνεται αναλυτικός σχολιασμός τους.

Διαδικασία

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται επιγραμματικά οι κατηγορίες των ιστοσελίδων που προέκυψαν κατά την ερευνητική διαδικασία και σκιαγραφείται σύντομα το προφίλ της κάθε μιας, με τη σειρά κατάταξης να είναι τυχαία. Οι κατηγορίες αυτές δημιουργήθηκαν με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια: α) το περιεχόμενο, β) τους δημιουργούς και γ) τον σχεδιασμό των ιστοσελίδων. Ιστοσελίδες οι οποίες παρουσίαζαν πανομοιότυπα χαρακτηριστικά βάσει των παραπάνω κριτηρίων, ομαδοποιούνταν και διαμόρφωναν σταδιακά μια αυτόνομη κατηγορία. Κατά τη διαδικασία αυτή της χαρτογράφησης των ιστοσελίδων ο αριθμός και οι ονομασίες των κατηγοριών τροποποιούνταν, με βάση τα δεδομένα, μέχρι να καταλήξουμε στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση:

Κατηγορίες ιστοσελίδων
1. Ιστοσελίδες συγγραφέων και εικονογράφων παιδικής λογοτεχνίας
2. Ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων
3. Ιστοσελίδες ψηφιακών βιβλιοθηκών
4. Ιστοσελίδες εθνικών/κρατικών οργανισμών
5. Σχολικές/μαθητικές ιστοσελίδες

6. Ιστοσελίδες ακαδημαϊκών ηλεκτρονικών περιοδικών
7. Ιστοσελίδες λογοτεχνικών ηλεκτρονικών περιοδικών
8. Ιστοσελίδες με στόχευση την προαγωγή της φιλαναγνωσίας στην παιδική ηλικία

Η πρώτη κατηγορία που προέκυψε με βάση τα παραπάνω κριτήρια είναι οι *ιστοσελίδες συγγραφέων και εικονογράφων παιδικής λογοτεχνίας*, οι οποίες έχουν αρκετά προσωπικό χαρακτήρα, περιλαμβάνουν βιογραφικά στοιχεία, παρουσιάζουν τα έργα των συγγραφέων ή των εικονογράφων, με τίτλους, περιλήψεις ή ακόμη και κριτικές, και παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με τον ίδιο τον δημιουργό. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις *ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων* οι οποίες έχουν ενημερωτικό, διαφημιστικό και εμπορικό, κυρίως, χαρακτήρα και για τον λόγο αυτό συναντάμε σε αυτές βιβλιο-προτάσεις, προσφορές και τη δυνατότητα ηλεκτρονικής αγοράς. Η πλειονότητα αυτών εκδίδει παράλληλα παιδικά βιβλία και βιβλία ενηλίκων, ενώ λίγοι σχετικά εκδίδουν μόνο παιδικά βιβλία. Στην τρίτη κατηγορία βρίσκονται οι *ιστοσελίδες ψηφιακών βιβλιοθηκών*, στις περισσότερες από τις οποίες ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα είτε να διαβάσει διαδικτυακά ένα ολόκληρο βιβλίο, είτε να το κατεβάσει από το διαδίκτυο είτε, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και να το ακούσει σε ηχητική μορφή. Η τέταρτη περιλαμβάνει τις *ιστοσελίδες εθνικών/κρατικών οργανισμών* και αποτελεί τη μικρότερη σε αριθμό δειγμάτων κατηγορία που προέκυψε κατά την έρευνα. Σε αυτές τις ιστοσελίδες ενυπάρχουν σύνδεσμοι για την παιδική λογοτεχνία, την εφηβική λογοτεχνία, τη λογοτεχνία ενηλίκων, ημερίδες και φιλαναγνωστικές δράσεις των οργανισμών, και διαφορετικές μεταξύ τους υπηρεσίες ανάλογα με τον σκοπό δημιουργίας της κάθε ιστοσελίδας.

Ακολουθούν οι *σχολικές/μαθητικές ιστοσελίδες* των οποίων το περιεχόμενο αποτελείται από προτάσεις εκπαιδευτικών για δράσεις φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής κι από δημιουργίες των ίδιων των μαθητών/τριών μέσα στις τάξεις. Τις παραπάνω σελίδες διαχειρίζονται κυρίως διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικοί. Η έκτη κατηγορία αφορά τις *ιστοσελίδες ακαδημαϊκών ηλεκτρονικών περιοδικών*. Σε αυτές παρέχονται με δωρεάν πρόσβαση τεύχη ακαδημαϊκών επιστημονικών περιοδικών, που αφορούν, ανάμεσα σε άλλα, θέματα σχετικά με τη λογοτεχνία και την εκπαίδευση, που συμπεριλαμβάνουν άρθρα για την παιδική λογοτεχνία. Η επόμενη, έβδομη, κατηγορία, είναι αυτή των *ιστοσελίδων λογοτεχνικών ηλεκτρονικών περιοδικών*. Το περιεχόμενο των ιστοσελίδων αυτών απευθύνεται, κυρίως, σε ενήλικο κοινό, αλλά, σε κάποιες περιπτώσεις, βρίσκει κανείς και κριτικές παιδικών βιβλίων, βιβλιοπαρουσιάσεις, συνεντεύξεις και αφιερώματα σε

λογοτέχνες που γράφουν για παιδιά κι εφήβους. Η τελευταία κατηγορία αφορά τις ιστοσελίδες με στόχευση την προαγωγή της φιλαναγνωσίας στην παιδική ηλικία, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια φιλαναγνωστικής στάσης τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικους συναναγνώστες τους.

Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα. Συνολικά, μελετήθηκαν αναλυτικότερα ως αντιπροσωπευτικά δείγματα εκατόν δέκα έξι ιστοσελίδες (116). Έτσι, τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

1. Ιστοσελίδες συγγραφέων και εικονογράφων παιδικής λογοτεχνίας → 27
2. Ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων → 42
3. Ιστοσελίδες ψηφιακών βιβλιοθηκών → 6
4. Ιστοσελίδες εθνικών/κρατικών οργανισμών → 4
5. Σχολικές/μαθητικές ιστοσελίδες → 11
6. Ιστοσελίδες ακαδημαϊκών ηλεκτρονικών περιοδικών → 11
7. Ιστοσελίδες λογοτεχνικών ηλεκτρονικών περιοδικών → 8
8. Ιστοσελίδες με στόχευση την προαγωγή της φιλαναγνωσίας στην παιδική ηλικία →



Ακολουθούν, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας, τα οποία προκύπτουν από την παραπάνω ομαδοποίηση. Παρουσιάζονται για κάθε κατηγορία τα αντιπροσωπευτικότερα δείγματα ιστοσελίδων συνοδευόμενα σε κάποιες περιπτώσεις από μια σύντομη περιγραφή.

1. Ιστοσελίδες συγγραφέων και εικονογράφων παιδικής λογοτεχνίας

Οι ιστοσελίδες συγγραφέων και εικονογράφων, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες, έχουν πιο προσωπικό χαρακτήρα, καθώς είναι ένας διαδικτυακός τόπος που σκιαγραφεί τα ιδιαίτερα στοιχεία της τέχνης κάθε δημιουργού. Σε κάποιες περιπτώσεις σχεδιάζονται και συντηρούνται από τους ίδιους τους δημιουργούς (Μ. Κοντολέων), ενώ σε άλλες από τους εκδοτικούς τους οίκους ή άλλους φορείς (Α. Ζέη). Σε αυτές τις ιστοσελίδες συναντάει κανείς βιογραφικά στοιχεία, φωτογραφίες από προσωπικές στιγμές των δημιουργών, παρουσίαση των έργων τους, που συνοδεύεται από τίτλους, περιλήψεις ή ακόμη και κριτικές, βραβεία και διακρίσεις σε διαγωνισμούς, και όχι μόνο. Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της κατηγορίας αυτής είναι ότι στις ιστοσελίδες της ο επισκέπτης μπορεί να βρει τρόπους ώστε να επικοινωνήσει άμεσα με τον δημιουργό (στις περιπτώσεις που είναι εν ζωή). Το διαδικτυακό τους περιβάλλον είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ελκυστικό και προσίτο τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες.

Ενδεικτικά παραδείγματα ιστοσελίδων συγγραφέων:

- Άλκη Ζέη: <https://www.alkizei.com/> Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα έχει δημιουργηθεί από τις εκδόσεις Μεταίχμιο προς τιμήν της Άλκης Ζέη αλλά διαφέρει κατά κόρον από τον τύπο ιστοσελίδων εκδοτικών οίκων. Περιέχει βιογραφικά στοιχεία, βραβεία και διακρίσεις, προσωπικές φωτογραφίες από οικογενειακές στιγμές και βραβεύσεις, όλα τα λογοτεχνικά έργα ανά κατηγορίες με τίτλους πατώντας πάνω στο καθένα μπορεί κάποιος να δει περιλήψεις αλλά και κριτικές, όχι όμως τιμή πώλησης.
- Ζωρζ Σαρή: <https://www.zorzsari.gr/> Ιστοσελίδα που έχει δημιουργηθεί από τις εκδόσεις Πατάκη, αφιερωμένη στη ζωή και το έργο της Ζωρζ Σαρή. Περιλαμβάνει παρουσίαση των έργων της, Βιογραφία, φωτογραφικό υλικό, βίντεο, συνεντεύξεις κι εκπαιδευτικό υλικό.
- Αντώνης Παπαθεοδούλου: <https://www.antonispapatheodoulou.com/el> → Περιέχει βιογραφικά στοιχεία, ημερολόγιο εκδηλώσεων, ιστολόγιο και όλα τα παιδικά βιβλία του συγγραφέα.
- Βούλα Μάστορη: <http://voulamastori-paidika-vivlia.blogspot.com/> → περιλαμβάνεται εργογραφία (θέατρο, ποίηση, μυθιστορήματα, αλλά πολύ

περισσότερα παραμύθια και διηγήματα), βιογραφικό, κριτικές για την ίδια, συνεντεύξεις, αναρτήσεις με φωτογραφικό υλικό από επισκέψεις της σε σχολεία και βιβλιοθήκες, και από εκδηλώσεις όπως εργαστήρια δημιουργικής γραφής, παρουσιάσεις βιβλίων κ.ά.

- *Μάνος Κοντολέων*: <http://www.kontoleon.gr/category.php?id=2&lang=gr> → βιογραφία, όλα του τα βιβλία για παιδιά, κριτικές για τον ίδιο, συνεντεύξεις, κατηγορία βιβλίων που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο, τρόπους επικοινωνίας με τον ίδιο τον συγγραφέα.
- *Έλενα Αρτζανίδου*: <http://ardjanidou.psichogios.gr/> → δράσεις φιλανανγνωσίας με τα βιβλία της συγγραφέως, όλα τα έργα της, βιογραφικά στοιχεία.
- *Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου* → <http://lotypetrovits.blogspot.com/>
- *Σοφία Μαντουβάλου* → <http://www.sophiamadouvalou.gr/>

Ενδεικτικά παραδείγματα ιστοσελίδων εικονογράφων:

- *Βαγγέλης Παυλίδης* → https://www.pavlidiscartoons.com/illustrations_gr.php
- *Έφη Λαδά* → <https://www.effielada.com/>
- *Ίρις Σαμαρτζή* → <https://www.irissamartzi.com/>
- *Ιφιγένεια Καμπέρη* → <https://ifiyeniakamperi.com/>
- *Kanellos Cob* → <http://kanelloscob.com/>
- *Πέτρος Χριστούλιας* → <https://www.christoulia.com/>
- *Φίλιππος Φωτιάδης* → <http://www.philphot.gr/art/>

2. Ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων

Οι ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων έχουν περισσότερο ενημερωτικό, διαφημιστικό και εμπορικό χαρακτήρα. Συνήθως, ο σχεδιασμός τους συμπεριλαμβάνει ειδικές ενδείξεις/ετικέτες που διαχωρίζουν το παιδικό βιβλίο από τις άλλες κατηγορίες. Παρέχουν στους υποψήφιους αγοραστές στοιχεία σχετικά με τους συγγραφείς, τον τίτλο, το εξώφυλλο, τον αριθμό σελίδων, την εικονογράφηση, την περίληψη, ένα μικρό απόσπασμα και, τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις δραστηριότητες που συνοδεύουν την ανάγνωση. Επιπλέον, συναντάμε προτάσεις βιβλίων, προσφορές, δυνατότητες ηλεκτρονικής αγοράς και σημεία πώλησης. Οι περισσότεροι εκδοτικοί οίκοι εκδίδουν μια ευρεία γκάμα βιβλίων που συμπεριλαμβάνει όλο το φάσμα των ηλικιών, υπάρχουν, ωστόσο μερικοί οι οποίοι εκδίδουν μόνο παιδικά βιβλία. Από τη διερεύνηση που κάναμε, προέκυψαν τριάντα ένας (31) εκδοτικοί οίκοι με ιστοσελίδα στο διαδίκτυο που εκδίδουν βιβλία για όλες τις ηλικίες, και έντεκα (11) που εκδίδουν μόνο παιδικά βιβλία. Το διαδικτυακό περιβάλλον των πρώτων είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο

ώστε να απευθύνεται κυρίως σε ενήλικες, ενώ το διαδικτυακό περιβάλλον των δεύτερων είναι κατάλληλο και για παιδιά.

Αυτές που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και παιδικά βιβλία

- *Άγκυρα*: <https://e-agyra.gr/> → παιδικά–νεανικά βιβλία, ενηλίκων, προσφορές, συγγραφείς, πολυχώρος, δράσεις στα σχολεία
- *Διάπλαση*: <https://www.diaplasibooks.gr/> → Μεγάλη ποικιλία σε βιβλία για παιδιά σε σύγκριση με την εφηβική και την ενήλικη λογοτεχνία, art shop, παιχνίδια
- *Κέδρος*: <https://www.kedros.gr/> → Το ενδιαφέρον στην ιστοσελίδα αυτή είναι ότι τα παιδικά βιβλία χωρίζονται και με κριτήριο την ηλικία αλλά υπάρχουν και κατηγορίες παιδικών βιβλίων ανά θέμα και μάλιστα σύγχρονα κοινωνικά θέματα και θέματα με μεγάλη ευαισθησία: ασθένεια, άτομα με αναπηρία, αυτισμός, διαζύγιο και νέα οικογένεια, νευρική ανορεξία, εκφοβισμός, θάνατος, ξενοφοβία–προσφυγιά κ.ά.
- *Μεταίχμιο*: <https://www.metaixmio.gr/el> → Ένας πολυσυλλεκτικός εκδοτικός οίκος με ευρύ φάσμα βιβλίων για κάθε ηλικία. Η βιβλιοπαραγωγή του ξεπερνά τα 300 βιβλία ετησίως. Η παρουσία του στο διαδίκτυο είναι έντονη, επιδιώκει μια όσο γίνεται αμεσότερη επαφή με το αναγνωστικό κοινό του και για τον λόγο αυτό διατηρεί ενεργά πολλά μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως Instagram, Facebook, TikTok, Twitter, YouTube, LinkedIn.
- *Μίνωας*: <https://minoas.gr/news/> → κατηγορίες, νέα–ειδήσεις, εκδηλώσεις, συγγραφείς, best seller, προσφορές
- *Παπαδόπουλος*: <https://www.epbooks.gr/> → Συγγραφείς και εικονογράφοι, κατάλογος εκπαιδευτικών βιβλίων, ιδέες για εκπαιδευτικούς (φιλιαναγνωσία, εποχικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές βαλίτσες, θεματολογία–ευέλικτη ζώνη), ειδική φόρμα εγγραφής για εκπαιδευτικούς με ενημερώσεις και εκπτώσεις.
- *Πατάκης*: <https://www.patakis.gr/> → e–books, περιοδικά, εκδηλώσεις, online βιβλιοπωλείο – κατάλογος, ευρετήριο, συνεντεύξεις
- *Σαβθάλας*: <https://www.savallas.gr/el> → κυρίως εκπαιδευτικά και σχολικά βιβλία

Αυτές που περιλαμβάνουν κυρίως ή αποκλειστικά παιδικά βιβλία

- *Καλειδοσκόπιο*: <https://kaleidoscope.gr/el/> → Εκδοτικός οίκος του οποίου το μεγαλύτερο ποσοστό των εκδόσεων αφορά τα παιδικά βιβλία. Περιέχει βίντεο με συνεντεύξεις συγγραφέων και εικονογράφων που μιλούν για τη δουλειά τους. Ως εκδόσεις προσεγγίζουν θέματα ιστορίας, επιστήμης, περιβάλλοντος, τέχνης και πολιτισμού αλλά ξεχωρίζουν για τα παιδικά εικονογραφημένα τους βιβλία, τα

περισσότερα από τα οποία είναι βραβευμένα. Σχεδιάζουν βιβλία, εκπαιδευτικά πακέτα–μουσειοσκευές και εκπαιδευτικά προγράμματα.

- *Κίτρινο πατίι:* <https://www.kitrinopatini.gr/>
- *Κόκκινο:* <https://ekdoseis-kokkino.gr/> → συγγραφείς (όχι εικονογράφοι), κατηγορίες ανά ηλικία και μέγεθος βιβλίου
- *Μάρτης:* <https://www.martis.gr/> → συγγραφείς–εικονογράφοι, κατηγορίες ανά ηλικία, σειρές βιβλίων, blog, summer camp, σεμινάρια, συνεντεύξεις
- *Μικρή Σελήνη:* <https://mikriselini.gr/> → συγγραφείς–εικονογράφοι, εικονογραφημένα, board books, βιβλία γνώσεων, Blog
- *Στρατικής:* <https://www.stratikis.gr/>
- *Susaeta :* <https://www.susaeta.gr/menu/61/etaireia.html>
- *Συμμετρία:* <https://www.simmetria.gr/> → πέρα από παιδικά βιβλία εκδίδει και πανεπιστημιακά συγγράμματα.

3. Ιστοσελίδες ψηφιακών βιβλιοθηκών

Οι ιστοσελίδες ψηφιακών βιβλιοθηκών, παρόλο που συνήθως δεν αποτελούν δημιουργήματα κάποιου εθνικού ή δημόσιου φορέα, αλλά ιδιωτών, δεν έχουν, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων, κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Φαίνεται ότι αποσκοπούν στην ελεύθερη και νόμιμη διανομή ψηφιακών βιβλίων στον παγκόσμιο ιστό. Αποτελούν ένα είδος ελεύθερης ψηφιακής βιβλιοθήκης στην οποία ο επισκέπτης μπορεί να ξεφυλλίσει και να διαβάσει βιβλία τα οποία μπορεί, μάλιστα, και να κατεβάσει ή ακόμη και να τα ακούσει, εφόσον έχουν ψηφιοποιηθεί σε ηχητική μορφή. Το διαδικτυακό τους περιβάλλον κρίνεται κατάλληλο τόσο για ενήλικες όσο και για άτομα παιδικής ηλικίας, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο είναι διαμορφωμένες δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστικός για τα παιδιά.

- *Ψηφιακή βιβλιοθήκη του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού* → <http://www.snhell.gr/kids/categories.asp> περιέχει παιδικό ανθολόγιο στο οποίο υπάρχει πληθώρα ποιημάτων, διηγημάτων, μύθων κ.ά. Η αρχική ταξινόμηση είναι ανά κατηγορία. Κάτω από τον τίτλο του κάθε κειμένου δηλώνεται η προέλευσή του. Επίσης περιέχει και ανθολόγιο κειμένων από τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, Ανθολόγιο Αναγνώσεων (σε μορφή αρχείων mp3), Ανθολόγιο Μαρτυριών και ένα ανθολόγιο χρονολόγιο (1801–1981), Έργα Αναφοράς και χρήσιμες διαδικτυακές Συνδέσεις.
- *Βιβλιοθήκη κόμικς* → <http://users.sch.gr/vasanagno/comics.html> ψηφιακή ανάγνωση ολόκληρων comics κυρίως ελληνόγλωσσων αλλά και ξενόγλωσσων.

Επίσης περιέχει και μερικά παιδικά εικονογραφημένα βιβλία είτε για ξεφύλλισμα είτε για ολόκληρη ανάγνωση.

- *Ανοιχτή Βιβλιοθήκη* → <https://www.openbook.gr/category/literature/children/> Λειτουργεί από το 2010. Περιλαμβάνει επίσης έργα Κλασικής Λογοτεχνίας και Αρχαίας Γραμματείας. Παράλληλα προωθεί την ψηφιακή λογοτεχνία, εκδίδοντας καινοτόμα e-books με ελεύθερη διανομή. Τα ψηφιακά βιβλία ταξινομούνται σε 40 θεματικές κατηγορίες. Τα Λογοτεχνικά e-books ταξινομούνται σε 8 κατηγορίες: Κλασική λογοτεχνία, μυθιστόρημα-νουβέλα, διήγημα, ποίηση, δοκίμιο, θεατρικό έργο, παιδική λογοτεχνία και κόμικ.
- *Free-EBooks* → <https://free-ebooks.gr/> Αποθετήριο με χιλιάδες ελληνικά βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή που διανέμονται ελεύθερα και νόμιμα στο διαδίκτυο από τους δημιουργούς ή τους εκδοτικούς οίκους. Οι κατηγορίες είναι: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αυτοβελτίωση, Εγκυκλοπαίδειες & Λεξικά, Επιστήμες, Θρησκεία, Ιστορία, Λογοτεχνία, Παιδικά, Περιοδικά, Πληροφορική, Σχολικά, Τέχνες, Υγεία, Χάρτες, Χειροτεχνία, & Χόμπι, Ψυχολογία.
- *Ebooks4greeks.gr* – *Ελεύθερη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη.* → <https://www.ebooks4greeks.gr/> Το eBooks4Greeks.gr είναι μία ιστοσελίδα που δημιουργήθηκε το 2010 και έκτοτε φιλοδοξεί να φιλοξενεί ποιοτικά δωρεάν βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή. Αποτελεί μια ψηφιακή βιβλιοθήκη στην οποία ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να ξεφυλλίσει και να διαβάσει βιβλία τα οποία μπορεί και να κατεβάσει ελεύθερα. Εκτός από βιβλία, δέχονται επίσης κείμενα, κριτικές, προτάσεις βιβλίων και συνεντεύξεις.

4. Ιστοσελίδες εθνικών οργανισμών

Οι ιστοσελίδες εθνικών οργανισμών που αφορούν το βιβλίο φαίνεται με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας να είναι ελάχιστες. Αυτό σημαίνει ότι δεν υφίστανται πολλοί οι οργανισμοί στη χώρα μας που να σχετίζονται με το αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, που έγινε μια προσπάθεια δημιουργίας ιστοσελίδων εθνικών φορέων (όπως π.χ. για το πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας από το πρώην Ε.ΚΕ.ΒΙ.), αυτές είτε έμειναν στάσιμες είτε έπαψαν να ανανεώνονται. Για την κατηγορία, λοιπόν, των ιστοσελίδων αυτών δεν βρέθηκαν πολλά δείγματα και για αυτό αποτελεί τη μικρότερη σε αριθμό κατηγορία που προέκυψε κατά την έρευνα. Σε αυτές τις ιστοσελίδες ενυπάρχουν σύνδεσμοι για την παιδική λογοτεχνία, την εφηβική λογοτεχνία, τη λογοτεχνία ενηλίκων. Ακόμη, μπορεί κανείς να βρει

ημερίδες και φιλαναγνωστικές δράσεις των οργανισμών, και διαφορετικές μεταξύ τους υπηρεσίες ανάλογα με τον σκοπό δημιουργίας της κάθε ιστοσελίδας.

- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.) <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=141> → στη διαδικτυακή σελίδα του ΕΚΕΒΙ με τίτλο «Πρώτηση της ανάγνωσης» υπάρχουν ενδιαφέρουσες κατηγορίες που αφορούν το παιδικό βιβλίο, με τίτλο όπως: το ΕΚΕΒΙ και το παιδί, Δράσεις για τη Φιλαναγνωσία των μαθητών/τριών, Εκθέσεις βιβλίου, Λέσχες Ανάγνωσης, Βραβείο Αναγνωστών, Σεμινάρια «Το εργαστήρι του βιβλίου», Αφιερώματα σε μεγάλους λογοτέχνες, Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης
- Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού <https://biblionet.gr/> → μια υπηρεσία του ιδρύματος που αποτελεί βάση βιβλιογραφικών δεδομένων, διαθέτει πάνω από 270.000 βιβλία (μεταξύ των οποίων και παιδικής/εφηβικής λογοτεχνίας), 130.000 δημιουργούς και 150.000 παρουσιάσεις και κριτικές.
- Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος → <https://www.nlg.gr/> υπηρεσία ενιαίας αναζήτησης πηγών, ηλεκτρονικός κατάλογος, ψηφιακές συλλογές, ψηφιακή συλλογή εφημερίδων. Διαθέτει ηλεκτρονικό αναγνωστήριο, όπου, έπειτα από ηλεκτρονική εγγραφή, κάθε χρήστης μπορεί να δανειστεί, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σε μορφή ebook, οποιοδήποτε βιβλίο επιθυμεί από διατιθέμενο κατάλογο, στον οποίον συμπεριλαμβάνονται αρκετά παιδικά κι εφηβικά βιβλία.

5. Σχολικές/μαθητικές ιστοσελίδες

Οι *σχολικές/μαθητικές ιστοσελίδες* αποτελούν δημιούργημα εκπαιδευτικών φορέων, όπως: διευθυντές σχολείων, δάσκαλοι, σύλλογοι εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενό τους αποτελείται από αναρτήσεις που δημοσιοποιούν δημιουργίες και δράσεις των μαθητών/τριών μέσα στις τάξεις. Περιλαμβάνονται, επίσης, προτάσεις εκπαιδευτικών για δράσεις φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής, βιβλιοπαρουσιάσεις από μαθητές/τριες, διαγωνισμοί δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής στο σχολικό περιβάλλον ή και, γενικότερα, συμμετοχές μαθητών/τριών σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς, αφιερώματα σε συγγραφείς και εικονογράφους παιδικών βιβλίων. Τις διαδικτυακές αυτές τις διαχειρίζονται συνήθως διευθυντές σχολείων ή εκπαιδευτικοί.

- ΤΑ ΟΥΡΑΝΟΠΟΙΗΜΑΤΑΚΙΑ <https://ouranopoihmatakia.blogspot.com/> → Το blog δημιουργήθηκε το 2010 και αποτελεί τη διαδικτυακή εστία για τις δράσεις και τα διαθεματικά σχέδια που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/τριες του στη σχολική τάξη. Στην ιστοσελίδα αυτή μπορεί κανείς να βρει ψηφιοποιημένο

το υλικό που δημιουργούν τα παιδιά με τον δάσκαλό τους στις «ομάδες χαρούμενης γνώσεις» εντός της σχολικής ζωής. Οι θεματικές των ομάδων αυτών ποικίλουν και έτσι το υλικό που είναι δημοσιευμένο σχετίζεται με δράσεις δημιουργική γραφή και ανάγνωσης, με τη μουσική, με τον κινηματογράφο, αλλά και με στιγμιότυπα που συνοδεύονται από κείμενα των μαθητών/τριών για εξωσχολικές δράσεις και επισκέψεις.

- *Απίθανα Μολύβια Ν. Απολλωνίας*
<http://new-sunlight.blogspot.com/search/label/%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%AF%CE%B1> → αναρτημένο υλικό από δραστηριότητες των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου Ν. Απολλωνίας, σε δράσεις φιλαναγνωσίας στην τάξη, βιβλιοπροτάσεις από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, σχηματοποιήματα και ασκήσεις δημιουργική γραφής.
- *Δημιουργική ... γραφή* <http://annboukou.blogspot.com/> → Η ιστοσελίδα δημιουργήθηκε τη σχολική χρονιά 2008–2009 από φιλόλογο στο Πρότυπο Γυμνασίου Ζωσιμαίας Σχολής των Ιωαννίνων, σε συνεργασία με μαθητές που έχουν διάθεση να πειραματιστούν με τη λογοτεχνία. Στη σελίδα που τιτλοφορείται «δημιουργική... γραφή» μπορεί κανείς να βρει αναρτήσεις μαθητών/τριών σε κατηγορίες όπως: «αφηγηματικές τεχνικές», «βιβλιοπαρουσίαση», «διαγωνισμοί λογοτεχνίας και δημιουργικής γραφής», αφιερώματα σε ποιητές κ.ά.
- *6^ο Δημοτικό Σχολείο Λιβαδειάς* <http://6dimlivad.blogspot.com/> → ιστοσελίδα σχολείου με ενδιαφέρον υλικό από δράσεις μαθητών/τριών στην ετικέτα «Σχολική Βιβλιοθήκη–Φιλαναγνωσία».
<http://6dimlivad.blogspot.com/search/label/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B7>
- *Δ.Σ Αρχιλόχου – Μάρπησας* <http://dimmarpissas.blogspot.com/> → στις κατηγορίες «βιβλιοπροτάσεις», «γλωσσα», «μύθοι–παραδόσεις» συναντά κανείς από βιβλιοπροτάσεις μέχρι ποιήματα που συγγράφουν οι μαθητές και σκυταλαδρομίες ανάγνωσης.
- *Δημοτικό Σχολείο Γαλάτιστας* <http://dimgalat.blogspot.com/> → η ιστοσελίδα περιγράφεται ως *Εργαλείο Φιλαναγνωσίας* από τον εκπαιδευτικό που τη δημιούργησε και φέρει τον τίτλο: *Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη του Δημοτικού Σχολείου Γαλάτιστας*. Σε αυτήν οι μαθητές μπορούν να αναρτήσουν περιλήψεις βιβλίων που

διάβασαν ή να κάνουν μια βιβλιοπαρουσίαση. Ακόμη, υπάρχει η ετικέτα «Βιβλιοπαρουσιάσεις μαθητών/τριών για το πρόγραμμα της Φιλαναγνωσίας» στο οποίο βρίσκονται αναρτημένες οι εργασίες των μαθητών/τριών και μπορούν να διαβαστούν από οποιονδήποτε επισκέπτη.

- *Δημοτικό Αγκαιριάς Πάρου* <http://dimotiko-agkairias.blogspot.com/> → στη διαδικτυακή σελίδα του σχολείου υπάρχει η ετικέτα «Φιλαναγνωσία» με 31 δράσεις φιλαναγνωσίας που έχουν λάβει χώρα στο συγκεκριμένο σχολείο.
- *Το σχολικό παρεάκι* <http://tosxolikopareaki.blogspot.com/> → μαθητές από τη Γ' έως την ΣΤ' τάξη αναρτούν υλικό που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει με τη βοήθεια των δασκάλων τους στις ετικέτες με τίτλο «Ανθολόγιο», «Βιβλιοπαρουσιάσεις», «Ποίηση».
- *Λέσχη Ανάγνωσης – Φιλαναγνωσίας* <http://lesxhanagnosis.blogspot.com/> → Το Blog δημιουργήθηκε το 2013, με αφορμή τη Λέσχη Ανάγνωσης Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ανατολικής Αττικής. Στόχος της Λέσχης είναι μέσα από την ανάγνωση βιβλίων παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, την ανταλλαγή απόψεων και το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων, να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά ως δράση στον εκπαιδευτικό κύκλο και κατ' επέκταση στους/τις μαθητές/τριες. Στο blog παρουσιάζονται δράσεις και ιδέες που προκύπτουν μέσα από τις συναντήσεις της Λέσχης, ενώ ταυτόχρονα προτείνονται βιβλία θεματικά, παρουσιάζονται οι νέες κυκλοφορίες βιβλίων και προβάλλονται δράσεις φιλαναγνωσίας σε σχολεία.

6. Ιστοσελίδες ακαδημαϊκών ηλεκτρονικών περιοδικών

Οι ιστοσελίδες ακαδημαϊκών ηλεκτρονικών περιοδικών αποτελούν δημιουργήματα ακαδημαϊκών, κυρίως φορέων, όπως δημόσια ελληνικά πανεπιστήμια, ή ιδρύματα, κέντρα, ινστιτούτα και ερευνητικά εργαστήρια που υπάγονται σε πανεπιστήμια. Σε αυτούς τους ιστοτόπους παρέχονται, με δωρεάν πρόσβαση, ολόκληρα τεύχη ακαδημαϊκών επιστημονικών περιοδικών που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την ελληνική λογοτεχνία, τη φιλολογία, τον πολιτισμό, και γενικότερα τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης. Σκοπός τους είναι να παρέχουν ένα βήμα έκφρασης και διαλόγου σε θεωρητικό, ερευνητικό επίπεδο, με χαρακτήρα διεπιστημονικής συνεργασίας, ώστε να επιτευχθεί και να διευκολυνθεί ο επιστημονικός διάλογος και η συνάντηση του με την πρακτική εφαρμογή και εμπειρία.

- *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας* <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/index> → Εξαμηνιαίο ηλεκτρονικό διαπανεπιστημιακό περιοδικό Όπως αναφέρεται στην

αρχική σελίδα της ιστοσελίδας: «Τα KEIMENA επιδιώκουν να παρέχουν ένα βήμα έκφρασης και διαλόγου για την Παιδική Λογοτεχνία σε θεωρητικό, ερευνητικό επίπεδο, με χαρακτήρα διεπιστημονικής συνεργασίας, ώστε να επιτευχθεί και να διευκολυνθεί η συνάντηση του ακαδημαϊκού λόγου με την πρακτική εφαρμογή και την εμπειρία». ΕΚΔΟΤΗΣ: Κείμενα/Texts Children's Literature E-Journal.

- *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης* σκοπό <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/index> → Ετήσιο ακαδημαϊκό περιοδικό που στόχο έχει να προβάλλει την επιστημονική έρευνα που καλύπτει όλες τις γνωστικές περιοχές για την προσχολική και σχολική αγωγή και εκπαίδευση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. ΕΚΔΟΤΗΣ: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- *Παιδαγωγικά PEYMATATA στο Αιγαίο* <https://revmata.pre.aegean.gr/index.html> → Ετήσιο ηλεκτρονικό ακαδημαϊκό περιοδικό το οποίο εκδίδεται από το 2005. Αρχικά εκδιδόταν σε έντυπη μορφή (τεύχη 1-2), ενώ από το τρίτο τεύχος (2008), δημοσιευόταν αποκλειστικά μόνο σε ηλεκτρονική μορφή. Η θεματική του περιοδικού περιλαμβάνει κείμενα για τις ερευνητικές, εκπαιδευτικές και διδακτικές που αφορούν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες, την Ψυχολογία και τη Γλώσσα. Εκδότης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- *Δια-Κείμενα = Inter-Texts* <http://dia-keimena.frl.auth.gr/index.php/el/> → Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό συγκριτικής γραμματολογίας που εκδίδεται σε ηλεκτρονική μορφή από το 2011, και έντυπα από το 1999. Τα τεύχη παρουσιάζουν θέματα της Θεωρίας, της Ιστορίας και της Κριτικής της Λογοτεχνίας, της Λογοτεχνικής Πρόσληψης μέσω της Μετάφρασης, της σχέσης Γαλλόφωνης και Ελληνόφωνης Λογοτεχνίας, της Θεωρίας και της Κριτικής προσέγγισης του Λογοτεχνικού Μύθου και των σχέσεων μεταξύ Λογοτεχνίας και Καλών Τεχνών. ΕΚΔΟΤΗΣ: Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας. Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

7. Ιστοσελίδες λογοτεχνικών ηλεκτρονικών περιοδικών

Οι ιστοσελίδες λογοτεχνικών ηλεκτρονικών περιοδικών αποτελούν δημιούργημα ιδιωτών, προσώπων με ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία, τις τέχνες, τον πολιτισμό και το παιδικό βιβλίο. Στις περισσότερες αναφέρονται ονομαστικά οι δημιουργοί τους, που άλλοτε μπορεί να είναι ένα μόνο άτομο κι άλλοτε ολόκληρη ομάδα από συντάκτες, γραφίστες, δημοσιογράφους, κ.ά. Το περιεχόμενο των ιστοσελίδων αυτών απευθύνεται, κυρίως, σε

ενήλικο κοινό, αλλά βρίσκει κανείς και κριτικές παιδικών βιβλίων, βιβλιοπαρουσιάσεις, συνεντεύξεις και αφιερώματα σε λογοτέχνες για παιδιά κι εφήβους.

- *Ο Αναγνώστης* <https://www.oanagnostis.gr/> → Ηλεκτρονικό περιοδικό για το βιβλίο και τις τέχνες. Αποτελεί μια εξέλιξη του ιστορικού περιοδικού *Διαβάζω*. Ανανεώνεται καθημερινά για να παρέχει πλήρη ενημέρωση γύρω απ' τον χώρο του βιβλίου. Περιέχει νέα της επικαιρότητας, κριτικές βιβλίων, συνεντεύξεις, θέματα που αφορούν τις τέχνες, άρθρα και εκδηλώσεις που διοργανώνει το περιοδικό.
- *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* <http://languageculturelab.ece.uth.gr/node/43> → Τριμηνιαίο περιοδικό που κυκλοφόρησε το 1986 σε έντυπη μορφή, ενώ από το 2009 ως το 2018 διατίθετο σε ηλεκτρονική μορφή δωρεάν στο διαδίκτυο από τις εκδόσεις Ψυχογιός. Η έντυπη κυκλοφορία του σταμάτησε το 2008. Το περιοδικό έχει συμβάλει τα μέγιστα στην εξέλιξη της Παιδικής Εφηβικής λογοτεχνίας, στη μελέτη και στην έρευνα.
- *Bookbook* <http://www.bookbook.gr/> → Ηλεκτρονικό περιοδικό για το παιδικό βιβλίο και την ανάγνωση. Λειτουργεί από το 2007, έχοντας ως γνώμονα να προσφέρει στους γονείς προτάσεις επιλεγμένων βιβλίων για τα παιδιά τους, να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς εργαλείο για την ενημέρωσή τους σχετικά με νέες κυκλοφορίες βιβλίων και να προτείνει τρόπους καλλιέργειας της ανάγνωσης σε ομάδες παιδιών μέσα από θέματα και αναγνωστικές διαδρομές. Περιέχει προτάσεις παιδικών βιβλίων, «βαλίτσες ποίησης», ξεφύλλισμα βιβλίων, αφιερώματα, νέες κυκλοφορίες, audiobooks, εργαστήρια ομαδικής συγγραφής.
- *Κόκκινη Αλεπού* <https://kokkinialepou.gr/> → Διαδικτυακό περιοδικό για το παιδικό βιβλίο. Ο ιστότοπος λειτουργεί από το 2016, και σε αυτόν περιλαμβάνονται κριτικές βιβλίων, παρουσιάσεις, συνεντεύξεις, νέα από όλον τον κόσμο, άρθρα, θεματικά αφιερώματα και απόψεις. Στόχος είναι η ενημέρωση του διαδικτυακού επισκέπτη γύρω από το παιδικό, εφηβικό και νεανικό βιβλίο.
- *Book Press* <https://bookpress.gr/> → Διαδικτυακό περιοδικό για το βιβλίο, τις ιδέες και τον πολιτισμό. Ιδρύθηκε το 2009 ως free press έντυπο ευρείας κυκλοφορίας. Στην ιστοσελίδα αυτή θα βρει κανείς κριτικές και παρουσιάσεις βιβλίων, συνεντεύξεις με σημαντικούς Έλληνες και ξένους συγγραφείς, αφιερώματα σε επίκαιρα θέματα, αλλά και κείμενα που αφορούν το θέατρο και τον χορό, τον κινηματογράφο, τα εικαστικά, τη μουσική. Στον δικτυακό αυτό τόπο γράφουν κριτικοί, πεζογράφοι και ποιητές, δημοσιογράφοι, πανεπιστημιακοί και εκπαιδευτικοί, κριτικοί κινηματογράφου και

θεάτρου, καθώς και πολλοί ακόμη επαγγελματίες από το χώρο των γραμμάτων και του πολιτισμού.

- *Διάστιχο* <https://diastixo.gr/> → Ηλεκτρονικό περιοδικό στις σελίδες του οποίου φιλοξενούνται νέες κυκλοφορίες και κριτικές βιβλίων όλων των κατηγοριών. Νέα, άρθρα, απόψεις, ρεπορτάζ, συνεντεύξεις με Έλληνες και ξένους συγγραφείς, αυτοπαρουσιάσεις, προδημοσιεύσεις, ανέκδοτα λογοτεχνικά έργα – ποιήματα, πεζά, θεατρικά – και βίντεο. Επίσης, κείμενα για τη μουσική, το θέατρο, τον κινηματογράφο και τα εικαστικά. Συνεργάτες του περιοδικού είναι σημαντικοί δημιουργοί από τον χώρο του βιβλίου και του πολιτισμού, συγγραφείς, κριτικοί, πανεπιστημιακοί, δημοσιογράφοι, μεταφραστές, επιμελητές, ιστορικοί τέχνης, εικαστικοί, συνθέτες, σκηνοθέτες και πολλοί άλλοι.
- *Literature* <https://www.literature.gr/> → Διαδικτυακό περιοδικό, επικεντρωμένο στη λογοτεχνία και στις τέχνες και δημοσιεύει νέα για τον πολιτισμό από την Ελλάδα και τον κόσμο. Δημιουργήθηκε το 2013, με σκοπό την προβολή, διάδοση και ανάδειξη της λογοτεχνίας, μέσα από το έργο των σύγχρονων Ελλήνων λογοτεχνών αλλά και τη γνωριμία του αναγνωστικού κοινού με τη νεωτερική σκέψη των ξένων λογοτεχνών. Επιλεγμένη ύλη του παρουσιάζεται τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα.
- *Λέξημα* <http://lexima.gr/> → Ηλεκτρονικό λογοτεχνικό περιοδικό με βιβλιοπαρουσιάσεις, νέα της επικαιρότητας, δυνατότητα ανάρτησης – έπειτα από έγκριση – στην ιστοσελίδα, από οποιονδήποτε επισκέπτη, προσωπικού έργου αναφορικά με την Πεζογραφία, Ποίηση, Παιδική Λογοτεχνία, ή Μεταφράσεις.

8. Ιστοσελίδες με στόχευση την προαγωγή της φιλαναγνωσίας στην παιδική ηλικία

Οι ιστοσελίδες με στόχευση την προαγωγή της φιλαναγνωσίας στην παιδική ηλικία είναι ιστότοποι σχεδιασμένοι, με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ελκυστικοί και εύκολοι στην περιήγησή τους από παιδιά. Έχουν δημιουργηθεί είτε από κρατικούς φορείς, είτε από ιδιώτες και στοχεύουν στην καλλιέργεια φιλαναγνωστικής στάσης εκ μέρους των παιδιών μέσα από ποικίλες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, διαδικτυακής ανάγνωσης ή ακρόασης παιδικών βιβλίων, εκπαιδευτικές προτάσεις κ.ά.

- *Elniplex* <https://www.elnplex.com/> → Ιστότοπος παιδικού βιβλίου, που λειτουργεί από το 2012, με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό κυρίως για προσχολικές και πρωτοσχολικές ηλικίες αλλά περιέχει και υπερπληθώρα εφηβικών βιβλίων και βιβλίων ενηλίκων. Υπάρχουν προτάσεις εκδηλώσεων για παιδιά, γονείς και

εκπαιδευτικούς, σημαντικά άρθρα, ειδήσεις για τις τέχνες και τον πολιτισμό, παρεμβάσεις και υλικό για την εκπαίδευση. Οργανώνει βιωματικά σεμινάρια και άλλες εκδηλώσεις για παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς. Συνεργάζεται με εκδότες για την ανάδειξη νέων συγγραφέων και εικονογράφων και προωθεί παιδικά βιβλία προς έκδοση.

- *Ο Μαγικός Κόσμος του παιδικού βιβλίου* o-magikos-kosmos-toy-paidikou-vivliou → Ιστοσελίδα αφιερωμένη στο παιδικό/εφηβικό βιβλίο που δημιουργήθηκε το 2011. Περιλαμβάνει συνεντεύξεις συγγραφέων και εικονογράφων, προτάσεις παιδικών βιβλίων, αφιερώματα σε παγκόσμιες ημέρες, εποχικά αφιερώματα, παρουσίαση παιδικών βιβλίων, σχολιασμός εικονογράφησης, παρουσιάσεις βιβλίων για μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου και τρόποι ένταξής τους στη σχολική διαδικασία, παρουσιάσεις παιδικών βιβλίων ξένων συγγραφέων.
- *Comics – Smile Freeware* <http://users.sch.gr/vasanagno/comics.html> → Ιστοσελίδα με μεγάλη γκάμα σε κόμικς αλλά και μερικό αριθμό εικονογραφημένων βιβλίων τα οποία μπορεί το παιδί να τα διαβάσει online περιηγούμενο σε αυτήν.
- *Παραμύθι – παραμύθι* <http://paramithi-paramithi.blogspot.com/> → Ιστοσελίδα στην οποία το παιδί μπορεί να βρει πολυάριθμα παραμύθια για να διαβάσει, όπως παραμύθια από όλο τον κόσμο, παραδοσιακά παραμύθια, μύθους, λαϊκά παραμύθια, κ.ά.

Συζήτηση

Εξετάζοντας τη δυναμική της σχέσης που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια ανάμεσα στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας και των νέων τεχνολογιών, επικεντρωθήκαμε στο διαδίκτυο, καθώς αποτελεί το κατεξοχήν μέσο διάδοσης κι επικοινωνίας της εποχής μας. Στην προσπάθειά μας να χαρτογραφήσουμε τις ιστοσελίδες που σχετίζονται με την παιδική λογοτεχνία, επικεντρωθήκαμε στα κοινά χαρακτηριστικά που αναδεικνύονταν, ώστε να διαμορφώσουμε κάποιες κατηγορίες οι οποίες να εξυπηρετούν την έρευνα ως προς την ανάγκη αφενός να ταξινομηθεί το χάωδες υλικό των ιστοσελίδων του διαδικτύου και αφετέρου να μελετηθεί και να αναλυθεί πιο εστιασμένα το περιεχόμενό τους. Οδηγηθήκαμε λοιπόν στη διαμόρφωση των οκτώ (8) κατηγοριών που αναλύθηκαν παραπάνω, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείονται διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις ή ότι έχουν συμπεριληφθεί όλες οι ιστοσελίδες σε αυτές. Οι κατηγορίες των ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο παρουσίασαν ποικιλομορφία τόσο στα ποσοτικά όσο και στα ποιοτικά

δεδομένα τους, ωστόσο για την ταξινόμησή τους χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα ποιοτικά κριτήρια, και πιο συγκεκριμένα: α) το περιεχόμενο, β) ο δημιουργός-ιδιοκτήτης τους, και γ) ο σχεδιασμός τους.

Ως προς το πρώτο κριτήριο ταξινόμησης, που αφορά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, αυτό έχει αναλυθεί εκτενώς κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αξίζει όμως, στο σημείο αυτό, να σχολιαστεί ότι τα στοιχεία που κυριαρχούν στις ιστοσελίδες αυτές είναι η εικόνα και ο ήχος. Η υπερκειμενικότητα και τα πολυτροπικά-πολυμεσικά κείμενα υπερβαίνουν τα όρια της γραμμικής αφήγησης (Dresang, 1997), η οποία επηρεάζεται καθοριστικά από τους ψηφιακούς τρόπους οργάνωσης της πληροφορίας (Baron, 2015). Η έλευση αυτής της νέας μορφής ψηφιακής αφηγηματικότητας του διαδικτύου, όπου συνυπάρχουν κείμενο και υπερκείμενο παράλληλα με ήχους, εικόνες και βίντεο, φέρνει μαζί της και τον προβληματισμό για το πως επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν τα παιδιά, αυτά που κατανοούν και αυτά που θυμούνται από ένα κείμενο στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή (Wolf et al., 2012· Miller & Warschauer, 2014).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, δηλαδή, το ποια πρόσωπα ασχολούνται με τη δημιουργία ιστοσελίδων που σχετίζονται με την προαγωγή τους παιδικού βιβλίου στο διαδίκτυο, παρατηρούμε ένα ευρύ φάσμα που συμπεριλαμβάνει από διάφορους συλλογικούς φορείς έως μεμονωμένα πρόσωπα. Στην πρώτη περίπτωση συναντάμε βιβλιοθήκες, σχολεία, κρατικούς οργανισμούς, πανεπιστήμια, κι άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Από την άλλη, στην περίπτωση των μεμονωμένων προσώπων συναντάμε κυρίως συγγραφείς, εικονογράφους, εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς, κριτικούς, γονείς, ψυχολόγους και δημοσιογράφους. Οι παραπάνω φορείς και τα πρόσωπα, προφανώς, παρακινούνται από διαφορετικής φύσεως κίνητρα. Οι συγγραφείς, για παράδειγμα, έχουν ως βασικό κίνητρο την κοινοποίηση του έργου τους και την ανάπτυξη επικοινωνίας με το αναγνωστικό κοινό μέσω του διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ως κίνητρο την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, και, ειδικότερα, τη διαμόρφωση και διατήρηση ιστοσελίδων μέσω των οποίων μπορούν να προβάλλουν φιλαναγνωστικές δράσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη τους, ενημερώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους γονείς των μαθητών/τριών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τους δράσεις. Ενώ, οι εκδοτικοί οίκοι, εμφορούμενοι από οικονομικά, κυρίως, κίνητρα, αντιμετωπίζουν το παιδικό βιβλίο, κατά βάση, ως προϊόν πώλησης και για τον σκοπό αυτό οι ιστοσελίδες τους εμπεριέχουν στοιχεία διαφήμισης και μάρκετινγκ.

Κλείνοντας με τα κριτήρια ομαδοποίησης, ως προς το θέμα του σχεδιασμού παρατηρείται ότι η πλειονότητα των ιστοσελίδων που επιχειρούν να προάγουν το παιδικό

βιβλίο στο διαδίκτυο δεν απευθύνονται άμεσα στο παιδί. Απευθύνονται στους ενήλικές, καθώς αυτοί είναι που στην πραγματικότητα επιλέγουν το παιδικό βιβλίο. Ο ενήλικός, εξάλλου, έχει την αγοραστική δύναμη αλλά, ταυτόχρονα, και την παιδαγωγική ευθύνη. Επομένως, το διαδικτυακό περιβάλλον των ιστότοπων είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που να πείθει πρώτα τον γονέα, τον δάσκαλο, στον ερευνητή, γεγονός που επιβεβαιώνει τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν μέσα από πολλαπλές ιδιότητες οι ενήλικοι στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας (Ζερβού, 1999· Hunt, 2005)

Η διαπίστωση της ύπαρξης ενός σημαντικού πλήθους ιστοσελίδων που αναφέρονται στο παιδικό βιβλίο αποδεικνύει ότι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, και συγκεκριμένα το διαδίκτυο, προωθούν σε μεγάλο βαθμό την παιδική λογοτεχνία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τόσο η διαδικασία ανάγνωσης όσο και της συγγραφής συνιστούν ταυτόχρονα μια κοινωνική και πολιτισμική πράξη η οποία καθορίζεται ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο παράγεται, συμπεραίνουμε ότι η διάδοση και η εξέλιξη του παιδικού βιβλίου είναι αναπόφευκτο να μην επηρεάζεται από τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, οι οποίες συνδέονται στενά με τη σύγχρονη πολιτισμική πραγματικότητα. Τα παιδιά στις ημέρες μας πριν ακόμη έρθουν σε επαφή με το παιδικό βιβλίο γνωρίζουν ήδη στοιχεία αφηγηματικότητας από τον κόσμο των παιχνιδιών τους, των ηλεκτρονικών μέσων, και από τηλεοπτικά κινούμενα σχέδια, με αποτέλεσμα να κατανοούν την πλοκή και να απολαμβάνουν ένα λογοτεχνικό κείμενο με μεγαλύτερη ευκολία. Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται ως αφηγηματικά μέσα και καταλήγουν στη δημιουργία ενός διαμεσικού κειμένου, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι η σχέση ψηφιακών και παραδοσιακών μέσων αφήγησης δεν είναι πάντοτε διαζευκτική αλλά μπορεί να είναι και συμπληρωματική.

Πέραν αυτών, μια σειρά από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (Αλεξοπούλου, 2018· Κλωστράκη, 2014· Νικόπουλου, 2013· Παπαδιαμαντοπούλου, 2023· Τζοβάρα & Μακρή, 2014) ενισχύουν τη θέση πως η εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Με τη δημιουργική εισαγωγή των ΤΠΕ η διδακτική της λογοτεχνίας αποκτά μια νέα διάσταση στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν οι μαθητές το κείμενο και αντιμετωπίζουν τη λογοτεχνία σαν μάθημα. Όταν, δηλαδή, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδυάζεται με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, αυξάνεται η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Μια πολυμεσική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων κατά τη διδακτική διαδικασία, μπορεί να βελτιώσει τη σχέση των παιδιών με τη λογοτεχνία. Το ίδιο διαπιστώνουν και οι Unsowrth et al. (2005) ερευνώντας το έργο τριών δασκάλων οι οποίοι ενσωμάτωσαν και

χρησιμοποίησαν τις δυνατότητες των ΤΠΕ σε δραστηριότητες σχετικά με δράσεις φιλαναγνωσίας που εφάρμοσαν στην τάξη τους. Μέσα από το έργο τους αντικατοπτρίζεται ο μελετημένος πειραματισμός και η διερεύνηση των δυνατοτήτων και των προοπτικών της χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη με ουσιαστικό τρόπο, με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό και την ενίσχυση των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας.

Όλα τα παραπάνω συνιστούν τρόπους με τους οποίους οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τον φαντασμαγορικό τους χαρακτήρα, δεν κατορθώνουν να διαμορφώσουν συνθήκες συγκέντρωσης και βιωματικής μάθησης στον βαθμό που το επιτυγχάνει η ανάγνωση του έντυπου λογοτεχνικού κειμένου. Οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούμενες ως παιδαγωγικό μέσο συνεπικουρικά, παρέχουν δυνατότητες πολυμεσικής διδασκαλίας καθώς και διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως η προστιθέμενη αξία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας βασίζεται περισσότερο στην πληροφόρηση και την ψυχαγωγία που προσφέρουν αλλά και τη διάδοση καλών πρακτικών στην εκπαίδευση σχετικά με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Συμπεράσματα

Το πλήθος των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης και χαρτογράφησης των ιστοσελίδων που προάγουν το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο, αντικατοπτρίζουν ως ένα βαθμό την ανάπτυξη που καταγράφεται στον συγκεκριμένο εκδοτικό χώρο κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ καταδεικνύουν, παράλληλα, ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Ένα βασικό εύρημα της παρούσας έρευνας σχετίζεται με τη δυνατότητα ταξινόμησης του τεράστιου πλήθους των ιστοσελίδων που σχετίζονται με το παιδικό βιβλίο στο διαδίκτυο σε κάποιες βασικές κατηγορίες με γνώμονα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως ο δημιουργός, το περιεχόμενο και ο σχεδιασμός τους. Ένα άλλο εύρημα αφορά τους φορείς και τα πρόσωπα που δημιουργούν διαδικτυακό περιεχόμενο σχετικό με το παιδικό βιβλίο. Οι παράγοντες αυτοί ποικίλουν τόσο ως προς τα κίνητρα που τους ωθούν στην ενασχόλησή τους με το παιδικό βιβλίο, όσο και ως προς τον τρόπο χειρισμού και παρουσίασης του θέματος στο διαδίκτυο. Προκύπτει, έτσι, το συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στο προφίλ και τη στόχευση των δημιουργών των παραπάνω ιστοσελίδων. Επίσης, παρατηρήθηκε μια, συγκριτικά, πολύ σημαντικότερη προώθηση των αφηγηματικών

λογοτεχνικών κειμένων στο διαδίκτυο σε σχέση με τα υπόλοιπα είδη του παιδικού βιβλίου (π.χ. κόμικς, θεατρικά, ποίηση, κ.ά.).

Αναφορικά με τη σχέση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας και της παιδικής λογοτεχνίας θα τη χαρακτηρίζαμε περισσότερο συμπληρωματική παρά διαζευκτική. Η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στην παιδική λογοτεχνία σχετίζεται αφενός με την προώθηση του παιδικού βιβλίου και άρα της φιλιαναγνωσίας, που συνεπάγονται τη διάδοση της παιδικής λογοτεχνίας, και αφετέρου με την υποστήριξη της διδακτικής της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη. Οι Νέες Τεχνολογίες καθιστούν τη διαδικασία του μαθήματος όχι μόνο πιο διαδραστική, αλλά ταυτόχρονα και πιο δημοκρατική. Αποτελούν ένα πολυδύναμο εργαλείο που μπορεί να απογειώσει τη διδασκαλία αξιοποιώντας νέες μορφές μάθησης (Castek et al., 2006) σε ένα πιο δημοκρατικό και δίκαιο για τους/τις μαθητές/τριες εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ποτέ στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν ένα τόσο βοηθητικό, ευέλικτο και ελκυστικό μέσο στα χέρια τους για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και άλλων γλωσσικών μαθημάτων. Και όπως ισχύει με τη χρήση κάθε εργαλείου, εκείνο που το καθιστά χρήσιμο κι αποτελεσματικό είναι η δεξιότητα και η έλλογή χρήση του από μέρος εκείνου που το χρησιμοποιεί.

Βιβλιογραφία

- Αλεξοπούλου, Π. (2018). *Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία. Μελέτη περίπτωσης: Διαδικτυακή λέσχη ανάγνωσης* [Πρακτικά συνεδρίου]. Νέος Παιδαγωγός.
- Baron, N.S. (2015). *Words onscreen. The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- Castek, J., Bevans-Mangelson, J., & Goldstone, B. (2006). Reading adventures online: Five ways to introduce the new literacies of the Internet through children's literature. *The Reading Teacher*, 59(7), 714–728.
- Delany, P., & Landow, G. (1994). *Hypermedia and literary studies*. The MTT Press.
- Dresang, E. T. (1997). Influence of the digital environment on literature for youth: Radical change in the handheld book. 53703–1967. *Library Trends*, 45(4), 639–663.
- Forbes, L. (2004). *Using the web-based bookmarks in K–8 setting: Linking the internet to instruction*. *The Reading Teacher*, 58(2), 148–153.
- Ζερβού, Α. (1999). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών – ενηλίκων*. Πατάκη

- Hunt, P. (2005). Introduction: The expanding world of children's literature studies. In P. Hunt (Eds.), *Understanding children's literature* (pp.1–14). Routledge.
- Καλασαρίδου, Σ. (2017). *Η λογοτεχνία στο διαδίκτυο. Καταγραφή και διδακτική αξιοποίηση*. Σαιξπηρικών.
- Κλωστράκη, Γ. (2014). *Ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ): ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40896>
- Miller, E.B., & Warschauer, M. (2014). Young children and e-reading: Research to date and questions for the future. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 283–305. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.867868>
- Νικόπουλος, Α. (2013). *Η έρευνα στις ΤΠΕ στην Ελλάδα: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://tinyurl.com/yxk6jco8>
- Παπαδάκης, Δ., Φωκίδης, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Δάρρα, Μ. (2017). Αξιοποιώντας τα μη επανδρωμένα ιπτάμενα οχήματα (drones) στη διδασκαλία. Αποτελέσματα από πιλοτική εφαρμογή σε μαθητές της Ε' δημοτικού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 18–31. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.11465>
- Παπαδιαμαντοπούλου, Ε.Α. (2023). *Ψηφιακή αφήγηση και λογοτεχνία*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου & Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/174327>
- Παπαντωνάκης, Γ. (2007). *Νέες τεχνολογίες και (παιδική) λογοτεχνία: μια νέα θεώρηση ή ο θάνατος της λογοτεχνίας; Στο* Ε.Π. Αυγερινός, Γ. Κόκκινος, Γ. Παπαντωνάκης, & Α. Σοφός (Επιμ.), *Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*. Μεταίχιμο.
- Τζοβάρια, Α., & Μακρή, Κ. (2014). *Αξιοποίηση εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών comic στη διδασκαλία των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας*. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (σσ. 799–806). Ρέθυμνο. <https://tinyurl.com/y6xujhe3>
- Unsworth, L., Thomas, A., Simpson, A., & Asha, J.L. (2005). *Children's literature and computer based teaching*. Open University Press.
- Wolf, M., Ullman-Shade, C., & Gottwald, S. (2012). The emerging, evolving reading brain in a digital culture: Implications for new readers, children with reading difficulties, and children without schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11(3), 230–240. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.11.3.230>

Αποτυπώσεις ελληνικότητας στη δημόσια ιστορία εκτός Ελλάδας, μελέτη περίπτωσης

Βαμβακίδου Ιφιγένεια
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
ibambak@nured.auth.gr

Τσακίρη Χρυσή
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
chrytsak@nured.auth.gr

Περίληψη

Η επέτειος των 200 χρόνων από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης στάθηκε αφορμή για ποικίλες εκδηλώσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Εμφανίστηκαν παράλληλα προβολές τηλεοπτικών εκπομπών, καθώς και νέες εκδόσεις βιβλίων με καινούργιο αρχαιακό υλικό φωτίζοντας νέες, αθέατες–μέχρι τώρα–πλευρές των αγωνιστών/τριών και της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Στα πλαίσια αυτής της επετείου, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την ελληνικότητα σε χώρες εκτός Ελλάδας μέσα από τη δημόσια ιστορία των πόλεων. Φαίνεται ότι η εθνική μας ιστορία συναντά τις τοπικότητες των άλλων σε διαφορετικές γεωγραφικές διαδρομές: έτσι η ελληνική ιστοριογραφία εντοπίζεται και αναλύεται με βάση το δημόσιο ιστορικό υλικό των ξένων χωρών. Οι δημόσιες αναπαραστάσεις εντοπίζονται στα υπαίθρια γλυπτά του Καποδίστρια σε Ελβετία, Σλοβενία και Ρωσία, του Δ. Υψηλάντη στην πόλη Ipsilanti στο Μίσιγκαν, στην Αμερική, στα οδωνύμια του Μ. Μπότσαρη στο Παρίσι και στο Στρασβούργο και του Ν. Δούμπα στη Βιέννη. Ως μελέτη περίπτωσης στο συνέδριο, ενδεικτικά αναφέρουμε μόνο τον Καποδίστρια στην Ελβετία και στη Σλοβενία. Μέσα από τη συλλογή του υλικού, με ψηφιακά μέσα, ανακύπτουν τα ερωτήματα, που αφορούν τα «γιατί», τα «πότε» και τα «πώς» προσλαμβάνεται η ελληνικότητα από τις χώρες εκτός Ελλάδας. Φαίνεται ότι οι αγωνιστές του 1821, στρατιωτικοί, πολιτικοί, πλούσιοι αστοί και γηγενείς αγωνιστές επηρέασαν τη δημόσια και τοπική ιστορία των ξένων χωρών ώστε να διατηρείται μέχρι σήμερα η ελληνικότητα στη ιστορική τους μνήμη. Μεθοδολογικά, για τη μελέτη των υπαίθριων γλυπτών και των οδωνυμίων αναζητούμε τον τύπο της ιστορικής εικόνας, το είδος του ιστορικού δημόσιου λόγου, που παράγεται με σκοπό την ανάλυση και κατανόηση των αναπαραστάσεων της ελληνικότητας στο εξωτερικό. Ο ιστορικός γραμματισμός υποστηρίζει την έρευνά μας με στόχο την εκπαιδευτική πρόταση. Για τον εντοπισμό του υλικού επιλέχθηκε, εξ αρχής, η ψηφιακή αναζήτηση για την τεκμηρίωση των γεωγραφικών σημάνσεων και της πολιτικής νοηματοδότησης της κατασκευής των έργων. Στη συνέχεια, με βιβλιογραφική αναζήτηση, αναδεικνύεται το έργο και η ζωή των Ελλήνων αγωνιστών και φωτίζεται το είδος του ιστορικού λόγου για να απαντηθεί τελικά το ερώτημα της παρουσίας τους στη δημόσια ιστορία των άλλων χωρών.

Λέξεις κλειδιά: 1821, ελληνικότητα, δημόσια ιστορία, ιστορικός γραμματισμός, σημειωτική

Abstract

The 200th anniversary of the beginning of the Greek Revolution was the occasion for various events in Greece and abroad. At the same time, there have been television broadcasts, as well as new book publications with new archival material, illuminating new sides of the fighters and the Greek Revolution of 1821. In the context of this public anniversary, this paper attempts to highlight Greekness in countries outside Greece through the public history of the cities. It seems that our national history meets the localities of others in different geographical trajectories: thus, Greek historiography is identified and analysed on the basis of the public historical material of foreign countries. In our diplomatic thesis, public representations can be traced in the outdoor sculptures of Kapodistrias in Switzerland, Slovenia and Russia, of D. Ypsilanti in Ipsilanti, Michigan, in America, in the ossuaries of M. Bottsaris in Paris and Strasbourg, and of N. Doubas in Vienna. As a case study at this conference, we mention only Kapodistrias in Switzerland and Slovenia for illustrative purposes. Through the collection of material, using digital means, questions arise concerning "why", "when" and "how" Greekness had been perceived by countries outside Greece. It seems that the fighters of 1821, as military, politicians, rich bourgeois and native fighters influenced the public and local history of foreign countries. Thus Greekness is still preserved in their public historical memory. Methodologically, for this study we focus in the outdoor sculptures and street names in order to find the typology of historical image, the typology of historical public discourse as they are both produced for citizens; gaze. We aim to analyse and understand the visual representations of modern-greekness abroad. Historical literacy supports our research for the educational proposal to be documented. Digital search was chosen for the identification of the material to document the geographical and the political significations of the sculptures' construction. Then, through the bibliographic research, the work and life of the Greek militants is highlighted and the genre of historical discourse is illuminated to finally answer the researching question of their presence in the public history of other countries.

Keywords: *1821, Greekness, public history, historical literacy, semiotics*

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία, καταγράφει και μελετά τις πηγές για τη δημόσια γλυπτική με στόχο την ερμηνεία της ελληνικότητας στο εξωτερικό. Η μελέτη της ιστορίας των πόλεων είναι σημαντική για την κατανόηση της Ιστορίας, αλλά και της ιστορίας των ευρύτερων περιοχών. Ένα δημόσιο μνημείο ως ιστορικό αντικείμενο έχει σχέση και με την πολεοιστορία, την τοπική ιστορία, αλλά κυρίως με τη μεταφηγηματική οπτικοποίηση της ιστορίας για το δημόσιο τόπο και τη ζωή μιας πολιτείας (Ανδρέου, Βαμβακίδου, 2006). Στις πόλεις φυλάσσονται αρχεία, που συμβάλλουν στην κατανόηση του παρελθόντος, ενώ αναλύονται

εκτενέστερα οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες επηρέασαν και καθόρισαν τα γεγονότα.

Το ενδεικτικό δείγμα, που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία, ανήκει στο πεδίο της δημόσιας γλυπτικής με δύο υπαίθρια γλυπτά του Καποδίστρια σε Ελβετία και Σλοβενία. Η δημόσια ιστορία, που προβάλλεται μέσω του οπτικού γραμματισμού, έχει ειδική λειτουργία και χρησιμοποιεί τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως τα υπαίθρια γλυπτά, μετατρέποντας την ατομική μνήμη σε συλλογική. Ο όρος οπτικός γραμματισμός αφορά την κατανόηση των εικόνων και του ρόλου τους για τη διαμόρφωση και την επίδραση της πραγματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η εικόνα μεταφέρει πληροφορίες, οπτικοποιεί το παρελθόν και διδάσκει την ιστορία. Στην ιστορική έρευνα, το εικαστικό έργο ως πρωτογενής ή/και δευτερογενής ιστορική μαρτυρία, που έχει υποβληθεί σε εσωτερική και εξωτερική κριτική (Cohen & Manion, 2008: 85–87) συνιστά ένα ποιοτικό και συμβολικό υλικό. Τα γλυπτά ως εικαστικά έργα αντέχουν περισσότερο στο χρόνο και έχουν ποικίλη πολιτισμική και ιστορική αξία και αποτελούν σημαντικό ιστορικό στοιχείο για την κατανόηση της κοινωνίας και της εποχής. Γι' αυτό, το κάθε γλυπτό δεν είναι μόνο η αναπαράσταση ενός αντικειμένου, αλλά ταυτόχρονα δηλώνει μια ιδέα ή ένα συμβολισμό (Panofsky, 1995). Η χρήση των οπτικών αυτών τεκμηρίων και η εγκατάστασή τους στις ξένες χώρες εγείρει ερωτήματα και αποτελεί εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα μέσα από τα γραπτά κείμενα και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Αν και η μελέτη ξεκίνησε από την τοπική ιστορία των πόλεων, εντούτοις η έρευνα επεκτάθηκε. Τα δύο ενδεικτικά παραδείγματα που αναπτύσσονται, έδειξαν ότι η ιστορία και η επίδραση των γεγονότων ξεπέρασαν την ιστορία των πόλεων και επηρέασαν την εθνική ιστορία των κρατών, αλλά και τις γενικότερες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο. Έτσι, η σημαντικότητα της τοπικότητας δεν περιορίζεται μόνο στα κλειστά όρια των πόλεων, αλλά εισέρχεται και επηρεάζει τις εξελίξεις έξω από τις πόλεις, στις μεταξύ σχέσεις των κρατών και στα ευρύτερα γεγονότα. Η παρατήρηση αυτή καθιστά σημαντική και απαραίτητη τη μελέτη της δράσης των Ελλήνων στις χώρες του εξωτερικού ως μία προσπάθεια διαφώτισης της ιστορίας, αλλά και προσπάθεια να εξηγηθεί η προώθηση της ελληνικότητας στα ξένα κράτη. Στα γεγονότα αυτά πρωταγωνίστησαν Έλληνες και φαίνεται ότι επηρέασαν τη ιστορία των Άλλων και οι ενέργειες τους είχαν αντίκτυπο, σε βάθος χρόνου στις εξελίξεις στον ελληνικό χώρο και κατ' επέκταση στη έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 και στη αίσια έκβαση του αγώνα. Έτσι, μαθαίνουμε ότι ο ρόλος του Ιωάννη Καποδίστρια ως Υπουργού Εξωτερικών της Ρωσίας, τον οδήγησε το 1813 στη Ελβετία, όπου με τη άμεση συμβολή του συνετέλεσε στην σωτηρία και την ανόρθωση της χώρας: ενός κράτους, το οποίο εκείνο τον

καιρό βρισκόταν στα πρόθυρα εμφυλίου πολέμου, ενώ παράλληλα πολεμούσε και εναντίον του Ναπολέοντα. Άμεσο αποτέλεσμα της δράσης του Καποδίστρια στην Ελβετία, ήταν να δημιουργηθεί ήδη από εκείνη την εποχή ένα θερμό δίκτυο φιλελλήνων, οι οποίοι υποστήριξαν με χρηματικές δωρεές τους Έλληνες και τον αγώνα τους με κάθε μέσο «*Τον Δεκέμβριο τοῦ 1821 οἱ Ελβετοί, ιδιαίτερα στο καντόνι τῆς Γενεύης, ἄρχισαν νά καλοῦν τούς κατοίκους νά συνδράμουν ὅσο τό δυνατόν μέ περισσότερα χρήματα τούς πρόσφυγες, ὥστε νά μπορέσουν νά επιστρέφουν στήν πατρίδα τους*» (Βακαλόπουλος, 1975: 22). Δεν είναι τυχαίο λοιπόν, που στην Ελβετία, από το 1814–1815, στις πολιτείες της Γενεύης και της Λωζάννης, ονόμασαν τον Καποδίστρια επίτιμο δημότη (Λάσκαρις, 1973: 20), ενώ το 2009 πραγματοποιήθηκαν τα αποκαλυπτήρια της προτομής στη Λωζάνη σε πλατεία της πόλης, που σημαίνει την επικαιροποίηση της ιστορικότητας του κυβερνήτη και της εποχής του.

Σχετικά με τη Σλοβενία, η οικογένεια Καποδίστρια βρισκόταν εκεί πριν πάει στην Κέρκυρα. Από την πόλη Karo d' Istria, που τώρα μετονομάστηκε σε Κόπερ, πήρε και το όνομά της. Ευρήματα για την εκεί παραμονή της οικογένειας και το ρόλο της στην τοπική κοινωνία, δεν μπορέσαμε να συλλέξουμε μέχρι στιγμής. Παρόλα αυτά όμως, φαίνεται ότι οι Σλοβένοι γνωρίζουν καλά την ιστορία του Καποδίστρια και τιμούν την παρουσία της οικογένειας στην πόλη, ως μνήμη και ανάδειξη της τοπικής δημόσιας ιστορίας με την ανέγερση ενός ανδριάντα, όπου τα αποκαλυπτήρια έγιναν το 2001 στην κεντρική πλατεία της πόλης. Ο χώρος που επιλέχτηκε για τα γλυπτά του Καποδίστρια και στις δύο χώρες, είναι σημαντικός, γιατί είναι ανοιχτός στην πρόσβαση και στα βλέμματα πολλών ανθρώπων, αφού και τα δύο βρίσκονται σε πλατείες. Έτσι, αναδεικνύεται η ελληνικότητα και οι πληροφορίες που μεταφέρονται από τη μία γενιά στην άλλη, δίνουν τη δυνατότητα ενός διαλόγου μέσα στα χρόνια μεταξύ έργου και κοινού, διατηρώντας την ιστορική μνήμη ζωντανή.

Η δράση, όμως, των Ελλήνων εκτός Ελλάδας και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης που αναλύεται στην παρούσα εργασία, ελάχιστα προβάλλονται από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Η σχολική ιστορία, αναπολεί και αναδεικνύει περισσότερο την εντός συνόρων Ιστορία, με αποτέλεσμα πολύ λίγα να γίνονται γνωστά σχετικά με τη δράση των Ελλήνων και την επιρροή τους στο εξωτερικό από τους/τις μαθητές/τριες και τις μαθήτριες. Έτσι, η Ιστορία εγκλωβισμένη στα στενά πλαίσια του κράτους, χάνει τη σφαιρικότητα και την ανάλυση του ευρύτερου συνόλου της ιστορικής επιστήμης. Ωστόσο, είναι αυτή που απαντά και δίνει εξηγήσεις σχετικά με την πορεία των συνθηκών και των εξελίξεων που καθόρισαν την Επανάσταση του 1821 και τη νεοελληνική ταυτότητα.

Θεωρητικά και μεθοδολογικά σχήματα

Δημόσια ιστορία

Η δημόσια ιστορία, ως έννοια είναι σχετικά καινούργια και αναγνωρίστηκε σε πολλές χώρες ως πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο (Φλάισερ, 2008). Παρόλο που αναπτύσσεται ανεξάρτητα από την ακαδημαϊκή ιστορία, εντούτοις επικοινωνεί αμφίδρομα με αυτή και εμφανίζει στο «ευρύ κοινό» τα αποτελέσματα της δημόσιας ιστορίας χρησιμοποιώντας την ιστορική έρευνα, τη μέθοδο και την ανάλυση. Στην Ελλάδα, η μελέτη της δημόσιας ιστορίας (Αθανασιάδης, 2015) και το ερευνητικό ενδιαφέρον ακαδημαϊκών ιστορικών αυξάνεται όλο και περισσότερο, όπως και η σχετική βιβλιογραφία. Προστίθενται νέοι θεσμικοί οργανισμοί και πρωτοβουλίες (μουσειακές, επέτειοι, επιτελέσεις, κ.ά.) που ήδη είχαν σχηματιστεί από το 1990, υπηρετώντας τη δημόσια ιστορία. Η ανασφάλεια του μέλλοντος και η κρίση του παρόντος, αναζητούν απαντήσεις στο παρελθόν και προσθέτουν νέα εργαλεία για την προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας και της ιστορικής ταυτότητας ημών και των άλλων. Παράλληλα όμως, η αύξηση των μαρτυριών και η επαναπροσέγγιση ακραίων γεγονότων του 20ού αιώνα, όπως το Ολοκαύτωμα, οι γενοκτονίες, οι εμφύλιοι, παγκόσμιοι πόλεμοι κλπ. καθιστούν δύσκολη μια ψύχραιμη προσέγγιση της ιστορίας και την όσο πιο δυνατή αντικειμενικοποίησή της για την ερμηνεία του παρελθόντος. Έτσι, πολλές φορές η δημόσια ιστορία βρέθηκε στο πεδίο αντιπαραθέσεων και συζητήσεων, που δίχασαν την κοινή γνώμη και προκάλεσαν ποικίλες αντιδράσεις μεταξύ των ιστορικών, αλλά και μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Στόχος της δημόσιας ιστορίας είναι η πληροφόρηση, η μαζική ιστορική εγγραμματοσύνη, η καταγραφή της τραυματικής μνήμης, η σύνδεση μνήμης και ταυτότητας, η ιστορική αφύπνιση, αλλά και η ιστορική, πολιτική καλλιέργεια ενός κοινού, που μέχρι τώρα δεν γνώριζε για την επιστημονική διάσταση της Ιστορίας (συλλογικό, Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος και συν., 2015). Παράγεται από δημόσιους ιστορικούς, μουσειολόγους, αρχειοθέτες, επιμελητές, διαχειριστές πολιτιστικών πόρων με στόχο την κατανόηση της Ιστορίας, αλλά και την ενημέρωση και διδασκαλία του κοινού. Εκείνοι όμως που ήταν υπεύθυνοι για τη συγγραφή και μελέτη της επιστημονικής ιστορίας ήταν οι επαγγελματίες ακαδημαϊκοί ιστορικοί. Διαμόρφωναν κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις και υποδείκνυαν στους λαούς πώς και τι έπρεπε να θυμούνται από το μακρινό παρελθόν. Σύμφωνα με τον Πέποντα (2019), οι θετικιστές ιστορικοί διατείνονταν ότι αυτός που έχει υπό τον έλεγχο το παρελθόν θα ελέγχει και το μέλλον. Σε αυτό το πεδίο, ο ιστορικός γίνεται κυρίαρχος αναμεταδότης της ιστορικής μνήμης, γιατί από αυτόν εξαρτάται η καταγραφή και διάδοση της Ιστορίας. Η δημόσια ιστορία μεταδίδεται μέσω της εκπαίδευσης διαμορφώνοντας τη δημόσια αντίληψη για την Ιστορία και το παρελθόν με την προβολή της

ιστορικής μνήμης στο χρόνο μέσα από διάφορους «μνημονικούς τόπους» και μνημεία. Σύμφωνα με τον Ανδρέου & Κασβίκη (2015: 18) τα δημόσια μνημεία δεν είναι απλές κατασκευές στο χώρο, αλλά αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις του παρελθόντος, που συγκροτούν ταυτότητες και ενισχύουν την κοινωνική συνοχή. Κατά τον Jedlowski (2001), η μνήμη και η Ιστορία εμφανίζονται ως αντίδοτα στη λήθη. Οι ιστορικοί τόποι και τα μνημεία, καθώς και οι προτομές, οι ανδριάντες και τα ιστορικά αγάλματα των πόλεων, έχουν τόσο τοπική όσο και εθνική σημασία και είναι απαραίτητη η ερμηνεία μέσα στο χρονικό και γεωγραφικό συγκείμενο. Η σημασία της δημόσιας ιστορίας έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια και οι ιστορικοί συνειδητοποιούν ότι η Ιστορία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πολιτική. Έτσι, παρατηρείται το ενδιαφέρον και η ανάγκη τα αποτελέσματα της έρευνας να επηρεάσουν και τον κόσμο εκτός Πανεπιστημίου, ενώ παράλληλα αυξάνεται η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του κοινού και των ΜΜΕ για την Ιστορία και την πολιτισμική κληρονομιά. Ο ρόλος των ακαδημαϊκών και δημόσιων ιστορικών ορίζεται ως μεταφήγηση και ερμηνεία των γεγονότων, ως ένταξη της μνήμης στο ιστορικό πεδίο. Η μνήμη επαναλαμβάνεται στη δημόσια σφαίρα με τις δημόσιες επετείους, που παρακινούν τους ιστορικούς να διαδραματίσουν ενεργητικό ρόλο. Η γνώση και η γνώμη των ιστορικών καθίστανται πολύτιμες και σήμερα καλούνται να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα στην επιστημονική και τη δημόσια ιστορία (Βόγλης, 2018) με ευθύνες ενεργών πολιτών/ισών.

Ελληνικότητα

Κατά καιρούς σε διάφορες συζητήσεις επικράτησε και επικρατεί το θέμα της ελληνικότητας στην ελληνική κοινωνία για τον επαναπροσδιορισμό της εθνικής συνείδησης, της αρχαιοελληνικής αισθητικής, της νεοελληνικής ταυτότητας μέσω της ιστορικής επιστήμης. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1983), στα χρόνια που πέρασαν από την Ελληνική Επανάσταση του 1821 μέχρι σήμερα, ο ελληνισμός, κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, βιώνει μία κρίση ταυτότητας και φαίνεται να είναι μείζων θέμα της νεοελληνικής κοινωνίας, αλλά και το πεδίο στο οποίο συμμετέχει η νεότερη και σύγχρονη ιστορία. Με την ταυτότητα του κοινωνικού συνόλου να μεταβάλλεται στο χώρο και στο χρόνο και να αναπροσαρμόζεται συνεχώς, το βασικό ερώτημα της ταυτότητας εστιάζεται στο «εμείς» ή οι «άλλοι». Συνηθίζεται λοιπόν, να δίνεται η απάντηση ότι μετά από τέσσερις αιώνες Οθωμανικής κατοχής και με την απουσία μιας Αναγέννησης, όπως συνέβη στις χώρες της Δύσης, οι Έλληνες αναζητούν την εθνική ταυτότητα μέσα από τον εντοπισμό της ελληνικότητας με αρωγό την παράδοση. Απέναντι στον ηγεμονισμό της Δύσης, η λαϊκή παράδοση είναι εκείνη η οποία προσδίδει αίσθημα ασφάλειας στην αστάθεια των θεσμών (Αλιβιζάτος, 1995), αλλά

και μία συνεχή αναζήτηση της νέο-ελληνικότητας. Στα δυτικά κράτη, όπως στην Αγγλία, οι θεσμοί που εκπροσωπούν την παράδοση, είναι είτε εκπαιδευτικοί (Καίμπριτζ, Οξφόρδη), είτε πολιτικοί (βασιλική οικογένεια). Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με την Ελλάδα, όπου εκτός από την εκκλησία, δεν λειτουργούν άλλοι θεσμοί που στοιχειοθετούν την παράδοση (Τζιόβας, 1989). Ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος (1815–1891) με την κυκλοφορία του πρώτου τεύχους της έκδοσης της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους*, αν και δεν προχώρησε πάνω από τις 140 σελίδες, όπως μας πληροφορεί ο Κ. Θ. Δημαράς, άνοιξε το δρόμο για την αναζήτηση του όρου «ελληνισμός» μέσα από το κεφάλαιο «*Η ιστορία των ονομάτων Έλληνες, ελληνικόν έθνος, ελληνισμός*», προσπαθώντας να εντοπίσει τα εξελικτικά στάδια του όρου. Σύμφωνα με τον Παπαρρηγόπουλο, ο «ελληνισμός» αντιπροσωπεύει την ηθική και πνευματική ενότητα του διχοτομημένου έθνους σε ελεύθερους και υπόδουλους Έλληνες ορίζοντας μια διάσταση, η οποία δεν φαίνεται να απέχει και πολύ από την ιδέα της ελληνικότητας και από το όραμα της Μεγάλης Ιδέας (Τζιόβας, 1989: 32–33). Η ελληνικότητα ως όρος έχει φορτιστεί εθνικά και ιδεολογικά και για να αποσαφηνιστούν τα συμφραζόμενα απαιτείται ιστορική αναδρομή. Ως λέξη, η ελληνικότητα εμφανίστηκε το δέκατο ένατο αιώνα, στις συζητήσεις λογίων, λογοτεχνών, εικαστικών και πολιτικών ως γλωσσική, πολιτισμική και ιδεολογική σταθεροποίηση του ελληνικού έθνους, αλλά ιδεολογικά καθιερώθηκε τη δεκαετία του '30. Σύμφωνα με τον Κουμανούδη, η λέξη ελληνικότητα εισέρχεται στην ελληνική γλώσσα από τον Κωνσταντίνο Πωπ (1816–1878), ενώ μετά από λίγα χρόνια, το 1860, ο Ιάκωβος Πολυλάς (1825–1896) την εισάγει ως απάντηση στον Σπ. Ζαμπέλιο, στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί την ελληνικότητα της ποίησης του Σολωμού (Τζιόβας, 1989). Η έννοια ελληνικότητα εμφανίζεται περισσότερο μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, από τη γενιά του '30 μέσα από λογοτέχνες, κριτικούς και διανοούμενους (Σεφέρης, Ελύτης, Θεοτοκάς, Τερζάκης, Καραντώνης, Δημαράς, Τσάτσος) με ευρωπαϊκή παιδεία και αστική καταγωγή. Οπαδοί του δημοτικισμού ωστόσο προσπάθησαν να απαγκιστρωθούν από τον εθνοκεντρισμό των προηγούμενων, εγκαταλείποντας το ιδίωμα περί ρωμιούσνης και εθνικής ψυχής, χωρίς να χάσουν όμως την επαφή με τις ρίζες. Όπως φάνηκε, η ελληνικότητα ήταν κατάλληλος όρος, ώστε να ισορροπήσουν ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός και η δημοτικιστική παράδοση, προβάλλοντας ταυτόχρονα την ανωτερότητα της γενιάς του '30 έναντι των προηγούμενων γενεών (Τζιόβας, 1989). Μετά το 1930 και το τέλος του αλυτρωτισμού, το έθνος δεν ταυτιζόταν με το λαό και απέκτησε πιο αφηρημένη σήμανση, αλλά ταυτόχρονα και ιδεαλιστικό, ολιστικό σημαίνον, αντισταθμίζοντας το ταξικό σημαινόμενο, όπως πρότεινε ο ανερχόμενος στην Ελλάδα μαρξισμός. Έτσι, η ελληνικότητα φαίνεται να λειτουργεί ως πολιτική υπόθεση ανάμεσα στο

συντηρητισμό και το φιλελευθερισμό και το ζήτημα διογκώνεται στις ταραχώδεις μεσοπολεμικές δεκαετίες του '30 και '40. Η Ελλάδα, το πρώτο από τα νεοσύστατα εθνικά κράτη και μετά από πέντε αιώνες έπρεπε να (αυτό) προσδιοριστεί όχι μόνο γεωγραφικά, αλλά και εθνικά. Η Πελοπόννησος ήταν ο πρώτος γεωγραφικός όρος, που καθόρισε τα σύνορα του νέου κράτους. Μετά όμως από τόσους αιώνες συνύπαρξης διαφορετικών εθνοτήτων και θρησκειών, άρα και διαφορετικών ταυτοτήτων, εγείρεται το ερώτημα του ποιοι θα ονομάζονταν νεο-Έλληνες και από ποιες γεωγραφικές περιοχές (βλ. νέες χώρες). Για την ελληνική σχολική ιστορία *η πατρίς συγκροτεί αδιάσπαστη ενότητα με την ορθοδοξία, διότι ταυτίζεται η εθνική ετερότητα με την κοινότητα της γλώσσας, της φυλής και της θρησκείας* (Ζιάκας 1993: 210–211). Σ' αυτό το ιστορικό, επιστημολογικό πεδίο η Ορθοδοξία, το Ισλάμ, η Δύση, τα Βαλκάνια δεν νοούνται έξω από την ιστορική σχέση τους. Η επιβίωση των μικρών εθνών εδραιώθηκε στα στοιχεία του εθνικού πολιτισμού στην οικουμενική διάστασή του και όχι στην εθνική αποκλειστικότητά του (Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2008).

Ιστορικά και πολιτικά το διακύβευμα ήταν να λειτουργήσει η ελληνικότητα ως ταυτότητα όλων των κατοίκων της ελληνικής επικράτειας. Ο Παπαρρηγόπουλος προσπάθησε να απαντήσει στον Αυστριακό ιστορικό Φαλμεράυερ, που υποστήριξε ότι «*ούτε σταγόνα αρχαίου ελληνικού αίματος δεν κυκλοφορεί στις φλέβες των Νέων Ελλήνων*» (1830) (στο Βακαλόπουλος, 2003). Έτσι, ο αγώνας του να καταρρίψει τη θεωρία του Φαλμεράυερ για την καταγωγή των Ελλήνων και να αναδείξει την ιστορική συνέχεια μέσω της προσπάθειας του Ζαμπέλιου για την αποκατάσταση του Βυζαντίου, οδήγησαν στην εμπλοκή της ιστοριογραφίας με την εθνική ιδεολογία. Ο ίδιος ήταν εκφραστής της Μεγάλης Ιδέας και στέλεχος της εξωτερικής πολιτικής του 19ου αιώνα, εμπνέοντας πολιτικούς, λόγιους, συγγραφείς και βασιλιάδες. Η σύντομη εκδοχή της *Ιστορίας του ελληνικού έθνους*, που δημοσιεύτηκε το 1853, αλλά ολοκληρώθηκε αργότερα (1860–1874), χρησιμοποιήθηκε ως ανθεκτικό ιδεολογικό σχήμα της ελληνικής ιστορίας, της τριμερούς συνέχειας *Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Νεότεροι χρόνοι*. Έτσι, με τον Κ. Παπαρρηγόπουλο (1853) και τον Σπ. Ζαμπέλιο (1852), φαίνεται ότι αποκαταστάθηκε το Βυζάντιο ως αναπόσπαστο μέρος της ελληνικής ιστορίας και εξασφαλίστηκε η ενότητα του ελληνισμού μέσα στο χρόνο. Σε πολιτικό επίπεδο, η ενότητα/ομογενοποίηση άρχισε να θεμελιώνεται μέσα από τον Ιωάννη Κωλέττη και τη Μεγάλη Ιδέα, που βρήκε απήχηση στο λαό και υποσχόταν ενότητα του Ελληνισμού στο χώρο (στο Τσαούσης, 1983: Βερέμης, 61). Έτσι λοιπόν, ιστοριογραφικά, η ελληνικότητα καταγράφεται επίσημα και εθνοκεντρικά μέσα από το συνεχές, ιστορικό τρίσημο σχήμα του Παπαρρηγόπουλου.

Η ελληνικότητα επανέρχεται ως ανοικτό ερευνητικό ζήτημα στην παρούσα εργασία, αλλά αυτήν την φορά ως άμεση συνάρτηση με τον εντοπισμό της στις ξένες χώρες. Το βλέμμα των άλλων απέναντι στην ελληνικότητα κυριαρχεί και επιδιώκει να φωτίσει τις αθέατες πλευρές της στο εξωτερικό ως δημόσια, τοπική ιστορία των Άλλων, αλλά και ως μέρος της εθνικής ιστορίας τόσο των ξένων κρατών όσο και της Ελλάδας.

Ιστορικός γραμματισμός

Η οπτική αντίληψη προηγείται των λέξεων. Το παιδί βλέπει και αναγνωρίζει πριν μπορέσει να μιλήσει, η οπτική αντίληψη προηγείται των λέξεων και καθορίζει τη θέση μας στον κόσμο που μάς περιβάλλει· ερμηνεύουμε αυτόν τον κόσμο με λέξεις, αλλά οι λέξεις δεν μπορούν ποτέ να αναιρέσουν το γεγονός ότι περιβαλλόμαστε από αυτόν. Η σχέση της όρασης και της γνώσης δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη. Στο πεδίο αυτών των μεθοδολογικών προβληματισμών στόχος της πτυχιακής εργασίας είναι ο οπτικός και ιστορικός γραμματισμός. Η ενσωμάτωση των εικόνων στην εκπαίδευση, είναι αποτελεσματική και δημιουργική όταν εγκαταλειφθεί ο διακοσμητικός και εικονογραφικός χαρακτήρας τους. Οι ερμηνείες των εικόνων επεκτείνουν τα όρια του λόγου, εισάγουν το στοιχείο της απιθανότητας και της έκπληξης, μετατρέπουν το αφηρημένο λεκτικό από όργανο λειτουργίας και αναπαραγωγής σε αντισταθμιστικό και θεραπευτικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Μεταξιώτης, 2010: 198). Ο δημόσιος, εικαστικός ιστορικός λόγος των υπαίθριων γλυπτών μάς προσανατολίζει στην ευρωπαϊκή σήμανση και αλληλεξάρτηση της εθνικής ιστορίας και της νεοελληνικής μας ταυτότητας. Οι ευρωπαϊκές και οι άλλες πόλεις ως «δημόσιες γκαλερί», με ενεργά εικαστικά έργα, απεγκλωβίζουν την τέχνη από τις αίθουσες των μουσείων/galleries και απελευθερώνουν τη σκέψη των πολιτών/ισσών και των παιδιών, εφόσον προσανατολίσουμε το βλέμμα τους.

Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά ακολουθούμε τη μελέτη περίπτωσης (Ιωσηφίδης, 2008), την ιστορική ανάλυση της εικονογράφησης του Burke (2003), για τα είδη της ιστορικής εικόνας, τη σημειωτική ανάλυση κατά Barthes και Kress (1996) και την κοινωνιολογική ανάλυση κατά Πλειός (2001), για τα είδη της δημόσιας εικόνας και λόγου. Από την τυπολογία του Burke, εντοπίζουμε δυο είδη ιστορικής ανάλυσης, τις θρησκευτικές και τις ισχύος δημόσιες εικόνες. Οι θρησκευτικές εικόνες χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο κατήχησης, ως αντικείμενο λατρείας, ως κίνητρο για στοχασμό και ως όπλα σε αντιπαραθέσεις, ενώ οι εικόνες ισχύος, ως εικόνες

ιδεών, ως εικόνες μεμονωμένων ανθρώπων και ως ανατρεπτικές εικόνες (Πλειός, 2003: 59–98). Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στα είδη των ιστορικών εικόνων που παράγουν με τη σειρά τους ιστορικό δημόσιο λόγο. Τα ερευνητικά εργαλεία επιλέχτηκαν για να αναδείξουν και να αναλύσουν ποιοτικά τα ερευνητικά δεδομένα και ευρήματα με στόχο, πρώτα την εύρεση των μνημείων και μετέπειτα τη σημειωτική, ερμηνευτική ανάλυση. Το ερευνητικό υλικό, που ενδεικτικά επιλέχτηκε για την παρούσα μελέτη είναι τα υπαίθρια γλυπτά και οι επιγραφές για τον Καποδίστρια σε Ελβετία και Σλοβενία. Το υλικό εντοπίστηκε πρώτα με ψηφιακή αναζήτηση και διασταυρώθηκε με δημοσιεύσεις, περιοδικά, εφημερίδες, μονογραφίες και έπειτα ακολούθησε η βιβλιογραφική αναζήτηση της ζωής του επώνυμου προσώπου, αλλά και των καλλιτεχνών και των υπολοίπων, που εμπλέκονται με την παραγγελία και την τοποθέτηση του έργου. Συγκροτείται έτσι, μία μελέτη περίπτωσης, η οποία εμπλουτίζεται με την ανάλυση, για τα αγάλματα και την ιστορία των πόλεων μέσω της δημοσιευμένης βιβλιογραφίας. Το ερευνητικό υλικό παραπέμπει σε πολιτική, εθνική τοπική και δημόσια ιστορία και αφορά αναπαραστάσεις ισχύος ανδρικού ιστορικού πρόσωπου της πολιτικής με ισχυρή εθνική, αλλά και πολιτική δράση. Τα υπό μελέτη δημόσια γλυπτά (ανδριάντας, προτομή), αφορούν την παραδοσιακή κατεύθυνση της γεγονοτικής χρονολογικής ιστορίας (ιστορικό πρόσωπο, πόλεμοι, βιογραφίες, πολιτική ιστορία) με τα έργα να αναπαρίστανται στο πεδίο της ηρωολατρικής ιστοριογραφίας. Η προτομή του Καποδίστρια στην Ελβετία ακολουθεί την τυπολογία των ιστορικών προτομών, όπου αποτυπώνονται τα φυσιογνωμικά, καταδηλωτικά χαρακτηριστικά του προσώπου, ενώ παράλληλα προσδιορίζεται το ερμηνευμα ως ο πολιτικός ή κοινωνικός ρόλος του ατόμου ως σημαίνοντα και σημαινόμενα για την τάξη, την κοινωνική ομάδα ή και τον λαό (Τσιάρας, 2004). Οι ιστορικές προτομές εικονολογικά ανήκουν στον τύπο της «ηρωοποιημένης» ανδρικής προτομής, που ρεαλιστικά προβάλλει τον ηγεμονικό, κυρίαρχο ρόλο. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Τσουκαλά (1999,σ.30–357), τα έργα κατασκευάζουν την «επικρατειακή εθνική μνήμη», η οποία συγκροτεί μια ολοκληρωμένη εθνική παράδοση, συμβάλλοντας στην ανάδειξη της επίσημης, δημόσιας μνήμης για την αναπόληση και ανάπλαση του παρελθόντος.

Με βάση την κοινωνιολογική προσέγγιση κατά Πλειός (2001), ακολουθούμε την τυπολογία των Richards και Morris, όπου ανάλογα με τη χρήση των σημειωτικών συστημάτων διακρίνεται και ο λόγος (στο Πλειός, 2001,σ.62). Έτσι, κατά Richards και Morris ο πρώτος τύπος λόγου είναι ο «πραγματιστικός», που προσανατολίζεται στα εξωτερικά γεγονότα. Είναι μακριά από κάθε είδους υποκειμενικότητα ως συνώνυμο της πληροφοριακής γλώσσας. Ο δεύτερος τύπος λόγου είναι ο «νοηματικός», όπου η σχέση που

αναπτύσσεται ανάμεσα στο αναπαριστάμενο αντικείμενο και στην αναπαράστασή του, δεν υπακούει υποχρεωτικά στην αρχή της πραγματικότητας. Αυτός που συντάσσει το νοηματικό λόγο, χρησιμοποιεί την καλλιτεχνική γλώσσα και διαμορφώνει το νόημα με έναν άγνωστο κώδικα (στο Πλειός, 2001:80,84). Ο τρίτος τύπος λόγου, ο «προπαγανδιστικός», προκύπτει από τη σύνθεση του πραγματιστικού και νοηματικού, επιδιώκοντας να πείσει το κοινό και να υποτάξει αντιλήψεις και ιδέες στις καθιερωμένες και αποδεκτές από το κοινωνικό περιβάλλον. Όλοι αυτοί οι λόγοι λειτουργούν ως ιδεότυποι και σχετίζονται με τρεις διαφορετικές καταστάσεις του λόγου. Γι' αυτό, οι διαφορετικές μορφές του λόγου, όπως διαμορφώνονται ιστορικά, μπορούν να συνδυάσουν περισσότερους τύπους λόγου και όχι αποκλειστικά μόνο έναν τύπο (στο Πλειός, 2001:107). Ως μέθοδος οπτικής ανάλυσης, επιλέχθηκε η σημειωτική, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί σε οτιδήποτε μπορεί να αντιμετωπιστεί ως σημασιολογικό υποκατάστατο άλλου πράγματος. Για την περιγραφή και ανάλυση των εικόνων προτείνεται η μέθοδος των Kress & Leeuwen (1996) σχετικά με την ανάγνωση της οπτικής επικοινωνίας και για τη σημειωτική ανάλυση χρησιμοποιείται η συμπαραδήλωση και η θεωρία του βλέμματος του Barthes και Berger (2011). Η τυπολογία έχει σχέση με το *ποιος κοιτάζει, το βλέμμα του κοινού, το εσω-αφηγηματικό βλέμμα και το έξω-διηγηματικό βλέμμα προς το κοινό*.

Έτσι δομείται η σημειωτική καρτέλα με τις εξής θεματικές:



- 1) Γεωγραφικός προσδιορισμός
- 2) Υλικό γλυπτού
- 3) Διαστάσεις
- 4) Βλέμμα
- 5) Μορφολογικά σημαίνοντα
- 6) Επιγραφή
- 7) Πομποί-Παραγγελιοδότες του έργου
- 8) Πομπός-Δημιουργός του έργου
- 9) Χώρος τοποθέτησης του έργου
- 10) Ιστορικό Συγκείμενο
- 11) Ερμήνευμα.

Ερευνητικό υλικό

Ελβετία – Ιωάννης Καποδίστριας (1776–1831)

Βιογραφική καταγραφή: Ο Ιωάννης Καποδίστριας, γεννήθηκε το 1776 στην Κέρκυρα κατά τη διάρκεια της Ενετοκρατίας. Οι γονείς του κατάγονταν από οικογένεια ευγενών και ο ίδιος σπούδασε Ιατρική, Φιλοσοφία και Νομική στη Ιταλία στο Πανεπιστήμιο της Πάντοβα. Το 1797 ανέλαβε τη διοίκηση του στρατιωτικού νοσοκομείου και το 1801 έγινε ένας από τους διοικητές των Επτανήσων, σε ηλικία 25 ετών. Το 1809 μετά από έκκληση του Τσάρου εντάχθηκε στη διπλωματική υπηρεσία της Ρωσίας. Το 1813, μετακινήθηκε στη Ελβετία ως εκπρόσωπος της Ρωσίας με αποστολή τη αυτονομία της Ελβετίας ενάντια στη Γαλλία και τη αποφυγή εμφυλίου πολέμου. Κατά τη περίοδο παραμονής του (Νοέμβριος 1813–Αύγουστος 1814) η Ελβετία διαμορφώθηκε σε 19 κρατίδια, τα γνωστά καντόνια. Έδωσε στα καντόνια τις εξουσίες που είχαν και κατήργησε τη κεντρική κυβέρνηση, ενώ το κάθε Καντόνι είχε δικό του Σύνταγμα και όλα μεταξύ τους ίσα δικαιώματα. Κατόρθωσε μ' αυτόν τον τρόπο να πετύχει τη παύση του εμφυλίου πολέμου, τη ουδετερότητα και τη ανεξαρτησία της Ελβετίας και τη λειτουργία ενός ισχυρού τραπεζικού συστήματος για τη χώρα (Αρς, 2015). Δολοφονήθηκε στις 27 Σεπτεμβρίου 1831 στη Ελλάδα. Σήμερα η Ελβετία θεωρείται από τις πλουσιότερες χώρες και λειτουργεί με το διοικητικό σύστημα του Καποδίστρια. Έτσι, οι Ελβετοί θέλοντας να τον τιμήσουν, τον ανακήρυξαν επίτιμο Δημότη το 1815 στη Γενεύη και στο Βω(Vaud) (Λωζάνη), ενώ το 1820 ανάρτησαν μια αναμνηστική πλάκα στο σπίτι που διέμενε.


Γεωγραφικός προσδιορισμός: Η Λωζάνη (γαλλικά και γερμανικά Lausanne), πόλη στο γαλλόφωνο (δυτικό) μέρος της Ελβετίας, βρίσκεται στις ακτές της λίμνης της Γενεύης (γαλλικά LacLeman η Lac de Geneve) με πληθυσμό 117.744 (2006) και πρωτεύουσα του καντονιού Βο ή Βάαντ. Ιστορικά, οι Ρωμαίοι έχτισαν ένα στρατόπεδο, το οποίο ονομαζόταν Lousanna η Lausonium, στη θέση μιας κελτικής πόλης. Η πόλη, που προέκυψε από το στρατόπεδο κυβερνήθηκε από τους δούκες της Σαβοΐας και τον επίσκοπο της Λωζάνης. Από το 1536 έως το 1795 περιήλθε στην κυριαρχία του καντονιού της Βέρνης, ενώ οι πολιτιστικοί θησαυροί αφαιρέθηκαν μόνιμα. Στη διάρκεια των ναπολεόντειων πολέμων, η θέση της πόλης άλλαξε και το 1803, έγινε πρωτεύουσα του νέου διαμορφωμένου ελβετικού καντονιού, Vaud. Αυτό το νέο δεδομένο σήμαινε την προσχώρησή της στην ελβετική ομοσπονδία. Ιστορικά, από τις δεκαετίες του '50-'70 ένας μεγάλος αριθμός Ιταλών μεταναστών εγκαταστάθηκε στην περιοχή Renens (HellenikaWord).

ΑΑ.Α 2	Τεκμηρίωση Υπαίθριου Γλυπτού			
ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ	1.01	Υλικό γλυπτού Ορειχάλκινη προτομή σε μαρμάρινη βάση		<p data-bbox="992 478 1401 577"><i>Εικόνα 1</i> (Νίκος Στούπης, 24/1/2020– Πηγή: www.corfuland.gr)</p>  <p data-bbox="992 1308 1401 1438"><i>Εικόνα 2</i> (Νίκος Στούπης, 24/1/2020– Πηγή: www.corfuland.gr)</p>
	1.02	Διαστάσεις εσαίο μέγεθος σε βάση		
	1.03	Βλέμμα Μετωπιαία πόζα, που δημιουργεί απόσταση από το κοινό δίνοντας περισσότερη έμφαση στην πολιτική ιδιότητα		
	1.04	Μορφολογικά σηµαίνοντα Πάνω σε μαρμάρινη βάση στηρίζεται ορειχάλκινη προτομή, που αναπαριστά τον Καποδίστρια με ενδυματολογικό κώδικα της εποχής(19 ^{ος}) αποδίδοντας πολιτική σήμανση στην πρόσληψη μας		
	1.05	Επιγραφή Γαλλική επιγραφή, Ιωάννης Καποδίστριας (1776–1831). Εξέχων Ρώσος Διπλωμάτης και πολιτικός. Πρώτος επίτιμος Δημότης του Δήμου Βω και πρώτος επίτιμος αστός της Λωζάνης. Πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας.		
	1.06	Πομπός–παραγγελιοδότης του έργου Πρωτοβουλία της ρωσικής κυβέρνησης		
..07	Πομπός–δημιουργός του έργου Το έργο φιλοτεχνήθηκε από τον Ρώσο γλύπτη Vladimir Surontsef (1951)			
..08	Χώρος τοποθέτησης του έργου Πλατεία δημόσιος χώρος			
..09	Ιστορικό συγκείμενο Το 2009 στη Λωζάνη, έγιναν τα αποκαλυπτήρια της ορειχάλκινης προτομής του Ι. Καποδίστρια.			
..10	Ερμηνευμα Στα αποκαλυπτήρια παρευρέθηκαν η ΥΠΕΞ της Ελβετίας Michelin Calmin Ray και ο ΥΠΕΞ της Ρωσίας, Serguei Lavron, με καμία συμμετοχή της ελληνικής κυβέρνησης, γεγονός, που αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ των δύο κρατών εκείνη τη περίοδο.			
.11	Ερμηνευμα Από το βιογραφικό και τη δράση, προκύπτει η λόγια, αστική και διοικητική ταυτότητά του με έμφαση στη πολιτική ιδιότητα.			

Ερευνητικό υλικό – Σλοβενία


Γεωγραφικός προσδιορισμός: Στα κροατικά η πόλη ονομάζεται Κόπερ, ενώ στα ιταλικά, Capodistria. Είναι λιμάνι και βρίσκεται στη νοτιοδυτική Σλοβενία, 5 χιλιόμετρα από τη Ιταλία. Η ιστορία της ξεκινάει από τη αρχαία Ελλάδα, όπου ονομαζόταν Αιγίδα(πόλη με τις Αιγές=κατσίκες). Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο η πόλη είχε δοθεί στη Ιταλία γι' αυτό και εκτός από τη σλοβένικη γλώσσα έχει και ως επίσημη γλώσσα τη ιταλική (Δήμος Κέρκυρας, Δίκτυο πόλεων Καποδίστρια, στο <https://www.iccn.gr/city/koper/>). Στη Σύνοδο του Λάιμπαχ, στη σημερινή Λιουμπλιάνα, ο Ιωάννης Καποδίστριας εναντιώθηκε στον Μέτερνικ ακυρώνοντας τα σχέδια για τη καταδίκη της Ελληνικής Επανάστασης από τη Ιερά Συμμαχία και τη αποστολή δυνάμεων στήριξης της Οθωμανικής αυτοκρατορίας (Λούκος, 2022). Στο κτήριο, όπου διέμενε ο Καποδίστριας τότε και με αφορμή των 201 χρόνων από τη Ελληνική Επανάσταση, με πρωτοβουλία της ελληνικής Πρεσβείας στη Λιουμπλιάνα και τη φροντίδα φοιτητών/τριών του τμήματος Κλασικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Λιουμπλιάνας, με τη εποπτεία της καθηγήτριας Jerneja Kančič, αναρτήθηκε η ελληνική σημαία, όπως διαβάζουμε στα *Νέα της ελληνικής Πρεσβείας* στη Σλοβενία (28 Μαρτίου 2022, στο <https://www.mfa.gr/missionsabroad/slovenia/news/anartese-tes-ellenikes-semaias-sto-ktirio-opou-diemene-ioannes-kapodistriass-to-sunedrio-tes-lioumplianas-laimpakh-sten-plateia-demarkheiou.html>).

Σήμερα είναι αδελφοποιημένη πόλη με τη Κέρκυρα, που σημαίνει τη ιστορική συνέχεια και μνημόνευση με το δίκτυο των πόλεων που είχαν κοινή ιστορία ως πολιτισμική κληρονομιά.

<p>ΑΑ.Α 2</p>	<p>Τεκμηρίωση Υπαίθριου Γλυπτού</p>	 <p>Εικόνα 3. Ψηφιακό αρχείο Ιωάννη Καποδίστρια, από το Μουσείο Καποδίστρια, Κέρκυρα, https://www.capodistriasmuseum.gr/ https://kapodistrias.digitalarchive.gr/monuments.php?type=%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CF%84%CE%B5%CE%BA%CE%BC%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1&id=174</p>
<p>ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ</p>	<p>1.01 Υλικό γλυπτού Χάλκινος ανδριάντας πάνω σε βάση γρανίτη</p>	
	<p>1.02 Χρώμα Χάλκινο του υλικού με απόδοση φιλική αισθητικά στον περιβάλλοντα αρχιτεκτονικά χώρο και ανάλογο χρώμα του λίθινου υπόβαθρου, που συνταιριάζει με την πλατεία.</p>	
	<p>1.03 Διαστάσεις Υπερφυσικές με στόχο το θαυμασμό και την εξιδανίκευση.</p>	
	<p>1.04 Βλέμμα Μετωπιαία πόζα, που δημιουργεί απόσταση από το κοινό δίνοντας περισσότερη έμφαση στη λόγια ταυτότητά του.</p>	
	<p>1.05 Μορφολογικά σημαίνοντα Ο Καποδίστριας είναι καθήμενος σε μεγάλη ηλικία κρατώντας ένα βιβλίο στο αριστερό χέρι. Τα ενδύματα και το βιβλίο εκφράζουν την ευγένεια και το μορφωτικό κεφάλαιο του κυβερνήτη.</p>	
	<p>1.06 Επιγραφή Καταγράφεται το όνομα στα ελληνικά και λατινικά καθώς και η ημερομηνία γέννησης και θανάτου, που σημασιοδοτούν τη βιογραφική</p>	

	ιστορική τεκμηρίωση του αναπαριστάμενου.	
..07	<p>Πομποί–παραγγελιοδότες του έργου</p> <p>Ο καθιστός ανδριάντας του Καποδίστρια ήταν παραγγελία της κυβέρνησης της Σλοβενίας όταν έκλειναν 170 χρόνια από τη δολοφονία του.</p> <p>Δωρίστηκε από το ελληνικό κράτος κρατώντας ζωντανή τη μνήμη του, ως ανάμνηση των δεσμών που είχε ο Καποδίστριας με την πόλη, καθώς η οικογένεια Καποδίστρια εγκαταστάθηκε εκεί πριν φύγουν οριστικά για την Κέρκυρα.</p>	<p>Εικόνα 4. (Συντακτική ομάδα ertnews.gr 23/04/21 Στο https://www.ertnews.gr/eidiseis/ellada/politiki/i-ptd-ston-topo-katagogis-toy-i-kapodistria-sti-slovenia-video/)</p>
..08	<p>Πομπός δημιουργός του έργου</p> <p>Κωνσταντίνος Παλαιολόγος (1939–) με πολλά δημόσια γλυπτά στην Αθήνα και άλλες ελληνικές πόλεις.</p>	
..09	<p>Χώρος τοποθέτησης του έργου</p> <p>Πλατεία</p>	
..10	<p>Τρίγλωσσο εικονοκείμενο</p> <p>Καταγράφεται το όνομα, η ημερομηνία γέννησης και θανάτου, καθώς και ότι είναι δωρεά της Ελληνικής Κυβέρνησης.</p>	

Εικόνα 5.
(23/4/2021
στο ψηφιακό περιοδικό <https://www.newsbeast.gr/politiki/arthro/7333318/pagkaki-filias-dipla-apo-to-agalma-tou-kapodistria-sto-koper-tis-slovenias> 23/04/2021 18:02)

1.11	<p>Ιστορικό συγκείμενο</p> <p>Στις 8 Δεκεμβρίου 2001, έγιναν τα αποκαλυπτήρια του αγάλματος, ύψους 1,76 στην κεντρική πλατεία της πόλης. Στις 23 Απριλίου 2021, έγιναν τα αποκαλυπτήρια για το «παγκάκι φιλίας» με την παρουσία της προέδρου της ελληνικής δημοκρατίας Κατερίνας Σακελλαροπούλου (1956–)</p>	 <p>Εικόνα 6. (23/4/2021 στο ψηφιακό περιοδικό https://www.newsbeast.gr/politiki/arthro/7333318/pagkaki-filias-dipla-apo-to-agalma-tou-kapodistria-sto-koper-tis-slovenias 23/04/2021 18:02)</p>
..12	<p>Ερμηνευμα</p> <p>Φιλική προς το κοινό, εκπαιδευτική καθημερινή εξοικείωση ρεαλιστική απόδοση λόγιου ηγέτη, που στοχάζεται σε δημόσιο χώρο. Το παγκάκι φιλίας επιβεβαιώνει την εξοικείωση του ιστορικού προσώπου σε μεταφηγηματική επιτέλεση.</p>	

Αποτελέσματα

Συνολικά στην πτυχιακή εργασία, έγινε εντοπισμός, χωρίς γενίκευση, πολυτροπικού υλικού σε έξι χώρες, που μνημονεύουν και τιμούν την ελληνικότητα. Πρόκειται για τις Ελβετία, Αυστρία, Γαλλία, Σλοβενία και Ρωσία. Ως ιστορικές εικόνες, προκύπτουν κατά Burke (2003), εικόνες ισχύος, εικόνα εθνικών πολιτικών νεοελληνικών ιδεών και εικόνα μεμονωμένων ανθρώπων σε ακαδημαϊκή στερεοτυπική τεχνοτροπία. Επίσης στην πτυχιακή εργασία με κριτήριο τις εθνικές αναπαραστάσεις, έγινε η κατηγοριοποίηση σε τρία υπαίθρια δημόσια αγάλματα του Καποδίστρια ως επιγραφές και εικονοκείμενα σε κεντρικά σημεία των πόλεων για τον Μάρκο Μπότσαρη (1790–1823) και τον Ιωάννη Καποδίστρια (1776–1831), οδωνύμια για Μάρκο Μπότσαρη, τοπωνύμιο και προτομή για Δημήτριο Υψηλάντη, οδωνύμιο για Νικόλαο Δούμπα (1826–1900). Ταυτόχρονα, εντοπίσαμε και αναπαραστάσεις για τον Μάρκο Μπότσαρη ως εκπρόσωπο του Σουλίου και της «από κάτω» αγωνιστικότητας και ελληνικότητας, όπως διαμορφώθηκε προεπαναστατικά και μεταπαναστατικά από τις συνεργασίες και τις συγκρούσεις, που είχε με τους πασάδες και τους Αρβανίτες.

Ως απάντηση στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα για το είδος του δημόσιου ιστορικού λόγου, που προκύπτει και το είδος της ελληνικότητας καταλήγουμε, χωρίς γενίκευση, ότι το είδος του δημόσιου ιστορικού λόγου είναι ο εθνικός, ιδεολογικός,

πολιτικός, ηγεμονικός και ανδρικός λόγος. Ενώ τα είδη της ελληνικότητας έχουν σχέση με τη νεοελληνικότητα ως εθνική, κοινωνική, ευρωπαϊκή επανάσταση ενάντια στην Οθωμανική αυτοκρατορία, καθώς αυτά εκπροσωπεί ο Ι. Καποδίστριας με το πολιτικό, κυβερνητικό του έργο, όπως και ο Δ. Υψηλάντης. Πρόκειται για αναπαραστάσεις της ελληνικότητας, όπως ετεροπροσδιορίστηκε από τον Καποδίστρια και τους επώνυμους εθνικούς ήρωες μέσω του ευρωπαϊκού φιλελληνισμού (Βακαλόπουλος, 2003). Σχετικά με τις τεχνικές της εικαστικής αφήγησης, εντοπίζουμε την ιστορική αφήγηση, η οποία συναντάται στην Ιστορία και συνδέεται με την παρουσίαση γεγονότων του πρόσφατου ή παλαιότερου παρελθόντος και τη ρεαλιστική αφήγηση, η οποία συναντάται στις καθημερινές συζητήσεις και στα ρεπορτάζ των ειδήσεων και συνδέεται με την παρουσίαση των γεγονότων του παρόντος με σαφή και πειστικό τρόπο.

Περαιτέρω έρευνα

Από την ευρύτερη ιστορική έρευνα προέκυψαν και άλλα ερωτήματα που περιλαμβάνουν επιγραφές αρχαιοελληνικές και ελληνικές, (μνημεία, αγάλματα, αρχαιοελληνικά αντίγραφα), οι οποίες εντοπίστηκαν σε δημόσια και Πανεπιστημιακά ιδρύματα σε χώρες εκτός Ελλάδας. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν την επίδραση και την παγκόσμια διάσταση του ελληνισμού ως θαυμασμού στη γλώσσα και στον πρώτο αρχαιοελληνικό προεπιστημονικό και φιλοσοφικό στοχασμό και εντοπίζουν την ευρωπαϊκότητα στην αρχαία ελληνικότητα.

Εκπαιδευτική πρόταση

Ως αυτόνομο μάθημα, η Ιστορία στο Δημοτικό σχολείο, αρχίζει στο πρόγραμμα του 1881. Μέχρι τότε διδασκόταν περισσότερο ως στοιχείο «ηθικής» παρά για την παροχή της ιστορικής γνώσης. Ωστόσο επικρατεί ακόμη ο ελληνοκεντρισμός και η εθνική ανάγνωση της ιστορίας, ενώ ο χαρακτήρας της διδασκαλίας του μαθήματος συμφωνεί με τον εθνικοποιητικό ρόλο της ιστορικής γνώσης ή επιστήμης, γιατί η εθνική ιστορία συμβαδίζει με την «εθνική πολιτική» (Κουλούρη, 1998). Η ιστορία καθίσταται αναγκαία για τη συνέχεια του έθνους και της δημιουργίας αξιών και προτύπων. Σε συνδυασμό με τις σχολικές εορτές, οι μαθητές/τριες είναι υποχρεωμένοι/ες για κάθε ιστορικό και πολιτικό γεγονός να ακούν ομιλίες, να καταθέτουν στεφάνια στα μνημεία και στα ηρώα. Όπως καταγράφεται (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008), η σχολική Ιστορία τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, εμφανίζει ένα

νέο επιστημονικό χαρακτήρα, αποκομμένη από τα παραδοσιακά και ιδεολογικά μοντέλα του παρελθόντος. Το μαθητικό κοινό συνδιαλέγεται με το παρελθόν μέσα από ετερόκλητες, αλληλοσυμπληρούμενες γνωστικές πηγές, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση της διαδικαστικής πορείας της ιστορικής γνώσης. Μετά όμως από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Βαμβακίδου κ.ά, 2014), έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν αγαπούν την Ιστορία και δεν κατέχουν ιστορικές γνώσεις. Αναδεικνύεται έτσι η δυσκολία της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας και η ανάγκη για οπτικοποίηση της ιστορικής αφήγησης και συμμετοχής των παιδιών στα ιστορικά γεγονότα. Οπότε προεκτείνουμε τη χρήση και αξιοποίηση της δημόσιας ιστορίας από τις/τους εκπαιδευτικούς

A) Ιστορικός, οπτικός γραμματισμός

Στη σημερινή εποχή, όπου η εικόνα (ψηφιακή) αποτελεί περισσότερο από ποτέ ένα σημαντικό μέσο και κώδικα επικοινωνίας καθιστά αναγκαίο τον οπτικό γραμματισμό. Επίσης, επειδή η Ιστορία αποτελεί μία συνέχεια στο χρόνο με πολλές ιδεολογικές και πολιτικές σημάνσεις που αφορούν και το παρόν, οι καλλιτέχνες είναι αυτοί, οι οποίοι με τα έργα και την έκθεσή τους στο δημόσιο χώρο παρέχουν ιστορικές πληροφορίες και θέσεις. Τα έργα τοποθετημένα στις κεντρικές πλατείες, όπως και οι μετονομασίες πάρκων και οδωνυμίων, μπορούν να αξιοποιηθούν για την οπτικοποίηση της Ιστορίας των Άλλων, αλλά και της δικής μας ιστορίας και να αναδείξουμε μια μοντέρνα κοινωνική ιστοριογράφηση. Έτσι, εξοικειώνεται ο μαθητικός πληθυσμός με τις διαφορετικές αφηγήσεις των ιστορικών γεγονότων, ανακαλύπτοντας πολυτροπικούς τρόπους πρόσληψης και ανάλυσης των ιστορικών πηγών, αποκτώντας ιστορικές απορίες και συνδέοντας την ιστορική πραγματικότητα με τη δημόσια, οπτική ιστορία της πόλης. Παράλληλα ενθαρρύνεται η παρατήρηση στο δημόσιο χώρο και γίνεται κατανοητή η σχέση παρελθόντος παρόντος, αλλά και των συνθηκών που διαμόρφωσαν τα γεγονότα και φαίνεται ότι μας επηρεάζουν μέχρι σήμερα σε εθνικό και παγκόσμιο πεδίο.

B) Γεωγραφικός γραμματισμός

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, ως αποτύπωση της ελληνικότητας στο εξωτερικό, αξιοποιεί την Ιστορία ως οδηγό, διδάσκοντας και τις γεωγραφίες των άλλων κρατών. Προβάλλεται έτσι η Ιστορία, οι κουλτούρες, οι ταυτότητες και παραδόσεις των άλλων, ενώ κατασκευάζεται και αναδεικνύεται η έννοια του «πολίτη του κόσμου» ως πολιτειότητα. Δεν μπορεί να υπάρξει κοσμοπολιτισμός, χωρίς γεωγραφική γνώση (Harvey, 2000).

Βιβλιογραφία

- Burke, P. (2003). *Αυτοψία, οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (Α. Ανδρέου, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Beauregardavenue (2012). Capod' Istria. <http://beauregardavenue.blogspot.com/2012/11/capo-distria.html>
- Cohen, L., & Manion L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Harvey, D. (2000). *Cosmopolitanism and the banality of geographical evils*. Duke University Press.
- <https://www.ertnews.gr/eidiseis/ellada/politiki/i-ptd-ston-topo-katagis-toy-i-ka>
- Jedlowski, P. (2001). *Memory and sociology: Themes and issues*. *Time & Society*, 10(1),29–44).
- Juste, O. (2022). *Ο Μάρκος Μπότσαρης στο όρος Αράκυνθος* (Δ. Τσελέπης & Α. Καλογνώμης, Μτφρ.). Ιστορική και εθνολογική εταιρεία της Ελλάδος.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Panofsky, E. (1995). *Meaning in the visual arts*. University of Chicago Press.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία, Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα 1858–2008*. Αλεξάνδρεια.
- Αλιβιζάτος, Ν. (1995). *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση 1922–1974: Όψεις της ελληνικής εμπειρίας*. Θεμέλιο.
- Ανδρέου, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας*. Σταμούλης.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ. Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε. Παπανδρέου, Ζ., & Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ.). (2015). *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα: Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Επίκεντρο.
- Ανδρέου, Α., & Κασβίκης, Κ. (2008). *Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο*. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Μεταίχμιο.
- Αρς, Λ. Γ. (2015). *Ο Ιωάννης Καποδίστριας στη Ρωσία*. (Α. Μπελοζέροβα, Μτφρ.). Ασίνη.
- Βακαλόπουλος, Α. (2003). *Ο χαρακτήρας των Ελλήνων: Ανιχνεύοντας την εθνική μας ταυτότητα και την ιστορική μόρφωση των νεοελλήνων (έρευνα, πορίσματα, διδάγματα)*. Σταμούλης.

- Βακαλόπουλος, Κ. (1975). *Σχέσεις Ελλήνων και Ελβετών φιλελλήνων κατά την Ελληνική Επανάσταση του 1821: Συμβολή στην ιστορία του ελβετικού φιλελληνισμού*. Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Βαμβακίδου, Ι., & Κυρίδης, Α. (2008). Η νεοελληνική ταυτότητα στις φιλελληνικές οπτικές μαρτυρίες (19ος αιώνας): από την αντιληπτική ομοιότητα προς τις εννοιολογικές ομοιώσεις. Στο Ε. Χοντολίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά & Α. Λάζαρης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας, Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες* (σσ.667–679). Gutenberg.
- Βαμβακίδου, Ι., Χριστοδούλου, Α., Βαζούρα, Ζ., & Σολάκη, Α. (2014). Αναπαραστάσεις παιδικής ηλικίας στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Λυκείου. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. (σσ. 330–353). Ζυγός.
- Βόγλης, Π. (2018). *Ιστορία χωρίς ιστορικούς: Εφημερίδα των Συντακτών*: https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/140126_istoria-horis-istorikoys
- Δήμος Κέρκυρας (χ.η.). Δίκτυο πόλεων Καποδίστρια. <https://www.iccn.gr/city/koper/>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική
- Κουλούρη, Χ. (1998). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834–1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις* (σσ. 31–56). Ι.Α.Ε.Ν.–Γ.Γ.Ν.Γ.
- Λάσκαρις, Σ.Θ. (1973). *Ο Ιωάννης Καποδίστριας: ως Ρώσος διπλωμάτης και Υπουργός των Εξωτερικών*. Μπάϊρον.
- Λούκος, Χ. (2022). *Ιωάννης Καποδίστριας, μια απόπειρα ιστορικής βιογραφίας*. ΜΙΕΤ (Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Μεταξιώτης, Γ. (2010). *Η εικόνα στην εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(2), 195–198.
- Νέα της ελληνικής Πρεσβείας στη Σλοβενία (28 Μαρτίου 2022) <https://www.mfa.gr/missionsabroad/slovenia/news/anartese-tes-ellenikes-semaias-sto-ktirio-opou-diemene-ioannes-kapodistriass-sto-sunedrio-tes-lioumplianas-laimpakh-sten-plateia-demarkheiou.html>
- Παπαρηγόπουλος, Κ. ([1853]1999). *Ιστορία του ελληνικού έθνους* (Κ. Θ. Δημαράς, Επιμ.). Εστία.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας, ιδεολογία και πολιτική*. Παπαζήσης.
- Πολυλάς, Ι. (1860). *Πόθεν η μυστικοφοβία του Κ. Σπ. Ζαμπέλιου (Ανατύπωση στο Σολωμός, προλεγόμενα κριτικά Στάη–Πολυλά–Ζαμπέλιου, σ.4)* (Α.Θ. Κίτσος–Μυλωνάς, Επιμ.). Ε.Λ.Ι.

- Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο Μεσοπόλεμο*. Οδυσσέας.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1983). *Ελληνισμός και ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας* (Δ.Γ. Τσαούσης, Επιμ.). Εστία.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (συλλογικό 1983). *Ελληνισμός Ελληνικότητα, Ιδεολογικοί και Βιωματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*. Εστία.
- Τσιάρας, Σ. (2004). *Τοπία της εθνικής μνήμης – Ιστορίες της Μακεδονίας γραμμένες σε μάρμαρο*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Τσουκαλάς, Κ. (1999). *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, περιπέτειες σημασιών*. Θεμέλιο.
- Φλάισερ, Χ. (2008). *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη δημόσια ιστορία*. (επιμ. Αντώνης Λιάκος, Έφη Γαζή). Νεφέλη.
- Ψηφιακό Αρχείο Ιωάννη Καποδίστρια, από το Μουσείο Καποδίστρια, Κέρκυρα, <https://www.capodistriasmuseum.gr/>

ΕΝΟΤΗΤΑ V

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ – ΠΟΛΙΤΙΚΗ,
ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Η διερεύνηση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού σ προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις των νηπιαγωγών Ρόδου

Κουρουτσίδου Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
kouroutsidou@aegean.gr

Οικονόμου Μελπομένη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse200204@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν κοινωνικά φαινόμενα που προβληματίζουν τη επιστημονική και την ακαδημαϊκή κοινότητα, και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Μολονότι, η έρευνα για τη σχολική βία και την αδικαιολόγητη επιθετικότητα, είναι περιορισμένη, τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, βεβαιώνουν ότι ο εκφοβισμός–αδικαιολόγητη επιθετικότητα, εμφανίζεται με τον ίδιο ρυθμό στο νηπιαγωγείο όπως στο δημοτικό σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, για την πρόληψη, εμφάνιση και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού. Για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος, διεξήχθη μία ποιοτική έρευνα. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ημι–δομημένης συνέντευξης. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. Τα ευρήματα της έρευνας, παρουσιάζουν τη συχνότητα εμφάνισης, τις μορφές, και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού καθώς και ενδείξεις και τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την εξάλειψη του φαινομένου. Παράλληλα εξετάζεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν στη διερεύνηση των φαινομένων βίας και εκφοβισμού που ξεκινούν ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη, αντιμετώπιση, οικογένεια

Abstract

School violence and bullying are social phenomena that are of concern to the scientific and academic community, especially teachers, parents, and the wider society. Although, research on school violence and unjustified aggression is limited, the research data collected confirm that bullying–unjustified aggression occurs at the same rate in kindergarten as in primary school. In this light, the purpose of this

paper is to study the views of preschool teachers on the prevention, occurrence and treatment of school violence and bullying. To study this topic, qualitative research was conducted. The method of data collection was conducted using the semi-structured interview method. The sample consisted of twelve teachers working in kindergartens in Rhodes. The findings of the study, present the incidence, forms, and effects of bullying as well as indications and ways of prevention and coping used by kindergarten teachers to eliminate the phenomenon. At the same time, the collaboration between school and family in dealing with bullying is examined. The findings of the research can contribute to the investigation of violence and bullying phenomena that start already in early childhood.

Keywords: *School violence, school bullying, prevention, treatment, family*

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί πολύπλοκο και σύνθετο σύστημα, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον δίαυλο για την ολόπλευρη ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Αρτινοπούλου και συν., 2016). Συνακόλουθα, στο σχολείο συντελείται η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την υγιή, ομαλή και ολοκληρωμένη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Υπό αυτό το πρίσμα, το νηπιαγωγείο αποτελεί τον πρώτο φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Κατά αυτόν τον τρόπο το παιδί, ξεκινά έναν ατέρμονα κύκλο κοινωνικοποίησης, αφού γίνεται δέκτης των επιδράσεων της κοινωνικοποίησης και πηγή της επίδρασης της (Feldman, 2009). Ωστόσο, πολλές είναι οι περιπτώσεις όπου η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν συντελείται απρόσκοπτα καθώς παρουσιάζονται εμπόδια και προβλήματα. Τροχοπέδη της κοινωνική ψυχο-συναισθηματικής, και ενταξιακής διαδικασίας αποτελούν τα φαινόμενα της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού (Georgiou & Stavrinides, 2008· Μπαμπάλης, 2011α).

Σύμφωνα με έρευνες της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, περίπου το 15% των μαθητών/τριών έχουν βιώσει εκφοβιστικές συμπεριφορές (Ζωγράφου-Τσαντάκη και συν, 2016). Συνακόλουθα, οι ερευνητές Anne Helgeland και Ingrid Lund, το 2016, μελέτησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στις σκανδιναβικές χώρες, και ανακάλυψαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται στο νηπιαγωγείο σε ποσοστό 12% (Helgeland & Lund, 2016).

Σε ελλαδικό επίπεδο, η ιχνηλάτηση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, τα αίτια, οι μορφές εκδήλωσης και οι συνέπειες του, έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών (Αρτινοπούλου και συν., 2016). Τα αποτελέσματα

της πανελλαδικής έρευνας για τον φορέα «Το Χαμόγελο του Παιδιού», που διεξήχθη σε όλη την Ελλάδα για το σχολικό έτος 2022–2023, έδειξε ότι 1 στα 3 παιδιά, δηλαδή το 32,4%, σε όλη τη χώρα, σε σύνολο Γεωγραφικών Περιφερειών και Σχολικών Βαθμίδων, δηλώνουν πώς έχουν δεχτεί σχολικό εκφοβισμό (Το Χαμόγελο του Παιδιού, 2022).

Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τα ερευνητικά δεδομένα να προκύπτουν από τις άμεσες απόψεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών στο σχολείο, ενώ είναι ελάχιστες οι έρευνες που συντελούνται στην προσχολική εκπαίδευση (Alsaker & Gutzwiller–Helfenfinger, 2010· Roseth & Pellegrini, 2010). Παρόλα αυτά, η σχολική πραγματικότητα ξεκινά ήδη από την προσχολική εκπαίδευση, στην οποία συμμετέχουν, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και γονείς/κηδεμόνες.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα παραπάνω αποτελέσματα δημιούργησαν ερωτήματα για την αδικαιολόγητη επιθετικότητα, που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, εμφανίζεται με τον ίδιο ρυθμό στο νηπιαγωγείο όπως στο δημοτικό σχολείο. Κατά αυτόν τον τρόπο, αποφασίσαμε να διεξάγουμε μία ποιοτική έρευνα για την πρόληψη, εμφάνιση και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο, υπό την οπτική των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σχολική βία

Η εννοιολογική αποσαφήνιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αποτελούν συχνά σημεία τομής και προβληματισμού. Η διαχρονική τους εμφάνιση οδηγεί συχνά στην αναδιατύπωση των ορισμών τους. Ειδικότερα σε προγενέστερες μελέτες, η σχολική βία γινόταν αντιληπτή ως εκδήλωση σωματικής βίας και πρόκληση βλάβης (Elliot et al., 1998). Στη σύγχρονη πραγματικότητα, η αναδιατύπωση του όρου έχει διευρύνει την εννοιολογική του αποσαφήνιση και συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν από λεκτικές απειλές έως φονικές επιθέσεις (Addington, 2009).

Σύμφωνα με την UNESCO (2017), η σχολική βία περιγράφεται ως το υπερσύνολο της σωματικής βίας, της σεξουαλικής βίας και του εκφοβισμού, αποδέκτες της οποίας είναι μαθητές, εκπαιδευτικοί ή μέλη της σχολικής κοινότητας και παρατηρείται εντός ή εκτός του σχολικού χώρου, κοντά στο σχολείο ή διαδικτυακά.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου (2011), η βία θεωρείται ως συνώνυμο της επιθετικότητας. Συνήθως, οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνται εναλλασσόμενα, ή ταυτίζονται,

καθώς δεν είναι εύκολο να διακρίνουμε τα όρια που τα ξεχωρίζουν. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές διαχωρίζουν τις έννοιες της επιθετικότητας και της βίας. Σύμφωνα με τον ο Zizek, (2010), η επιθετικότητα ορίζεται ως μία ζωτική ορμή ενώ η βία ως ορμή προς τον θάνατο, καθώς πρόκειται για μορφή επιθετικότητας στον υπέρτατο βαθμό. Σύμφωνα με τον Πανούση (2013), η σχολική βία αναφέρεται σε παραβατικές συμπεριφορές που διαπράττονται από τους/τις μαθητές/τριες μόνο εντός του σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), η σχολική βία μπορεί να διακριθεί σε πέντε κατηγορίες ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέλη: τη βία μεταξύ των μαθητών/τριών, τη βία από μαθητές σε εκπαιδευτικούς, τη βία από εκπαιδευτικούς σε μαθητές/τριες, τη βία μεταξύ εκπαιδευτικών και τη βία μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης ή διοικητικών οργάνων.

Σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι μία από τις συχνές μορφές σχολικής βίας. Χαρακτηρίζεται από την επανάληψη επιθετικών ενεργειών εναντίον συγκεκριμένου θύματος, το οποίο δεν μπορεί να υπερασπιστεί ή να προστατέψει τον εαυτό του (Olweus, 2013). Συγκεκριμένα ο Olweus (1993), διατύπωσε τον όρο σχολικό εκφοβισμό για να περιγράψει μια κατάσταση που ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία μεταξύ μαθητών/τριών ή παιδιών της ίδιας ηλικίας με σκοπό την επιβολή και την καταδυνάστευση, την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου. Συνακόλουθα, διακρίνει τρία κριτήρια που χαρακτηρίζουν τον σχολικό εκφοβισμό: (α) επιθετική συμπεριφορά ή εσκεμμένη πρόκληση βλάβης, (β) πραγματοποιείται επαναληπτικά και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, (γ) είναι μία διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης» (Olweus, 1993). Σύμφωνα με τον Lee, (2004), υπάρχουν αρκετοί ορισμοί που περιγράφουν τον σχολικό εκφοβισμό, αφενός ως ένα συνεχές της συμπεριφοράς, που επιβάλλει δύναμη και κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου, και αφετέρου ως μία επιτηδευμένη και συνειδητή απόφαση κάποιου να πληγώσει κάποιον και να τον καταπιέσει. Αναφορικά με την ταύτιση του σχολικού εκφοβισμού με τη σχολική βία, η σύνοδος της Ουτρέχτης, καθόρισε τα διακριτά όρια ανάμεσα στη βία και τον εκφοβισμό που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Επομένως ο εκφοβισμός περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες πράξεις βίας με αρνητικό περιεχόμενο όπως κοροϊδίες, αστεϊσμοί, απειλές, κλωτσιές, χωρίς όμως βίαιες ενέργειες που έχουν σοβαρό αντίκτυπο Η διαφοροποίηση της βίας έγκειται στη μικρότερη χρονική διάρκεια και τις σοβαρότερες συνέπειες (Αρτινοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τον Rigby(2008), ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει διάφορες άμεσες και έμμεσες μορφές, όπως σωματική, λεκτική και μέσω χειρονομιών. Τα είδη του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να διακριθούν σε

λεκτικό, σωματικό, κοινωνικό, ψυχολογικό, διαπροσωπικό, ηλεκτρονικό και σεξουαλικό εκφοβισμό (Κοντογιάννης, 2014).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε με ποιοτική έρευνα στο νησί της Ρόδου. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με τη σχολική βία και το σχολικό εκφοβισμό, καθώς και τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την εξάλειψη του φαινομένου. Ακόμη, εξετάζεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν στη διερεύνηση των φαινομένων βίας και εκφοβισμού που ξεκινούν ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία. Το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε το δελτίο συνέντευξης. Η έρευνα διεξήχθη με ευκαιριακή δειγματοληψία.

Το δελτίο Συνέντευξης είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη και συνολικά εμπεριέχει 17 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος στοχεύει στην άντληση προσωπικών πληροφοριών από τους/τις εκπαιδευτικούς, τα λεγόμενα δημογραφικά στοιχεία. Τέτοια στοιχεία είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση κ.ά. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, γίνεται αναφορά γενικά στο φαινόμενο της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού προκειμένου να εντάξουμε τον/τη συμμετέχοντα/ουσα στο θέμα με μια ομαλή ροή αλλά και να καταλάβουμε πως αντιλαμβάνεται την εκδήλωση της βίας στο σχολείο που διδάσκει. Το τρίτο μέρος της έρευνας απαρτίζεται από ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν στην ουσία του υπό μελέτη θέματος. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που σχετίζονται: α) με τους παράγοντες εμφάνισης σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, β) τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το παιδί θύμα ή θύτη ή παρατηρητή και τον ρόλο θύτη-θύματος. Εν κατακλείδι, το τέταρτο και τελευταίο μέρος αναφέρεται στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, με σκοπό να μάθουμε αφενός την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους περιστατικά και αφετέρου τον τρόπο που θεωρούν οι ίδιοι/ες καταλληλότερο ως προς τη διαχείριση αυτών.

Αποτελέσματα

1^{ος} Άξονας

Το δείγμα μας, αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, 11 γυναίκες και 1 άνδρας. Τα υπηρεσιακά έτη των συνεντευξιζόμενων κυμαίνονται από 3 έως 25 έτη. Από το

συνολικό δείγμα, 12 είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου προσχολικής αγωγής, εκ των οποίων 10 κατείχαν μεταπτυχιακό και 1 είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος. Η πλειονότητα αυτών είναι ηλικίας 40 ετών και διδάσκει στην πόλη της Ρόδου.

2^{ος} Άξονας

Σε ότι αφορά τον 2^ο Άξονα περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχολική βία και των σχολικό εκφοβισμό, τις μορφές εκδήλωσής τους, καθώς και τη συχνότητα εμφάνισής τους.

Το 1^ο ερώτημα είχε σκοπό να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία. Ειδικότερα το ερώτημα ήταν «Τι πιστεύετε ότι είναι η σχολική βία;». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Οι 9 στους 12 παρουσιάζουν τη σχολική βία με διάφορες μορφές:

«Η βία μπορεί να έχει διάφορες μορφές, μπορεί να είναι σωματική, λεκτική, συναισθηματική. Η σχολική βία είναι διάφορα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά και διάφορες κινήσεις που μπορεί να γίνονται μέσα σε σχολική τάξη και γενικά στο σχολείο, με στόχο την αρνητική επίδραση αυτών των κινήσεων, των συναισθημάτων πάνω σε άλλα παιδιά».

«Η σχολική βία έχει ίσως μια εξωτερικευμένη αντίδραση που συνήθως άπτεται σωματικής βίας δηλαδή υπάρχει πρόβλημα. Έχει να κάνει καθαρά με κακοποιητικές συμπεριφορές που άπτονται πλέον σωματικό πόνο».

Από την άλλη πλευρά 3 στους 12 εκπαιδευτικούς ταυτίζουν τη σχολική βία με τον σχολικό εκφοβισμό ή πιστεύουν ότι αποτελεί μέρος της:

«Η σχολική βία έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με τον σχολικό εκφοβισμό προσπαθεί να εκμηδενίσει, να υποβαθμίσει κάποιο άτομο έτσι ώστε αυτός που ασκεί τη βία να νιώσει καλύτερα για τον εαυτό του, να δείξει ένα αίσθημα εξουσίας, να αυτοπροβληθεί και να μειώσει τους άλλους. Επίσης, υπάρχουν πολλές μορφές βίας. Υπάρχει η λεκτική, η σωματική βία, η κοινωνική βία κάποιος δηλαδή που μπορεί να είναι από κάποια άλλη χώρα ή έχουν θέμα υγείας, οτιδήποτε».

«Μια φράση που θα τον πληγώσει. Πιστεύω ότι σχολικός εκφοβισμός και σχολική βία ίσως είναι συναφής σε κάποια σημεία απλά διαφοροποιούνται πάρα πολύ λίγο».

Το 2^ο ερώτημα που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς αφορά την εκδήλωση και τη συχνότητα εκδήλωσής του στο νηπιαγωγείο: «Έχουν εμφανιστεί στο τμήμα σας, φαινόμενα σχολικής βίας; Πως και με ποιες μορφές εκδηλώθηκαν;». Σε αυτό το ερώτημα οι απόψεις

διχάστηκαν σε δύο κύριες κατηγορίες. Οι 6 στους 12 εκπαιδευτικούς έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικής βίας στην τάξη του νηπιαγωγείου:

«...από κάποια μεμονωμένα παιδάκια από 2 συγκεκριμένα. Εκδηλώθηκαν με κοροϊδευτικά λόγια. Με άσχημες κουβέντες. Με χτυπήματα. Με αποκλεισμό...»

«Βεβαίως! Έχει εμφανιστεί με άσκηση σωματικής και λεκτικής βίας, από παιδί που νιώθει πιο δυνατό από τα υπόλοιπα και προσπαθεί να το κάνει σε παιδάκια που νιώθει ότι δεν μπορούν να του αντισταθούν».

«Στο νηπιαγωγείο μας φαινόμενα δεν εκδηλώθηκαν. Εκτός από ένα τώρα περιστατικό που έγινε σήμερα, Με σωματική βία, έπιασε το άλλο παιδί από το λαιμό. Γενικότερα δεν έχουμε τέτοια σοβαρά περιστατικά».

Στην αντίπερα όχθη, οι 6 στους 12 εκπαιδευτικούς, δεν έχουν συναντήσει φαινόμενα σχολικής βίας στην τάξη του νηπιαγωγείου:

«Όχι, δεν θα έλεγα ότι στο δικό μας νηπιαγωγείο, δεν έχουμε προσέξει τέτοιου είδους φαινόμενα. Μεταξύ παιδιών μπορεί να συμβεί κάποια διένεξη αλλά δεν νομίζω ότι σε αυτό το επίπεδο και με τον τρόπο που γίνονται άπτονται σε φαινόμενα σχολικής βίας».

Επόμενο ερώτημα που απευθύναμε αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός: «Τι πιστεύετε ότι είναι ο σχολικός εκφοβισμός;». Συγκεκριμένα, οι 9 στους 12 εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν τον σχολικό εκφοβισμό με διάφορες μορφές:

«Θεωρώ ότι είναι όταν τα παιδιά ζουν μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν βοηθά την ψυχο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί τα ίδια έχουν μάθει από τους γονείς τους να έχουν συμπεριφορές χειριστικές και γιατί έχουν διάφορες προκαταλήψεις που οδηγούν στον ρατσισμό και έτσι διαχωρίζονται, δεν μπορούν να αντιληφθούν τα συναισθήματα του άλλου, δεν μπορούν να βοηθήσουν με αυτό τον τρόπο κάποιον άλλο και γενικότερα τους απομονώνουν σε υποομάδες».

Ενώ οι 3 στους 12 ταυτίζουν το σχολικό εκφοβισμό με τη σχολική βία: *«Θεωρώ ότι είναι η βία, που μπορεί να γίνει μεταξύ συνομηλίκων και λεκτικά και σωματικά και ψυχικά».*

Στο 4^ο ερώτημα που σχετίζεται με τη συχνότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και τις μορφές εκδήλωσής τους, *«Έχουν εμφανιστεί στο τμήμα σας, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού; Πως και με ποιες μορφές εκδηλώθηκαν;»*, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην τάξη του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα 9 στους 12 εκπαιδευτικούς, δεν έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην τάξη του νηπιαγωγείου: *«Όχι, δεν έχω συναντήσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, στο τμήμα μου».*

Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η άποψη μία εκ των τριών νηπιαγωγών που έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην τάξη του νηπιαγωγείου:

«Σχολικού εκφοβισμού με μια έννοια, συναισθηματικής πίεσης που μπορεί να ασκεί ένα παιδί σε ένα άλλο παιδί, προκειμένου να διεκδικήσει την προσοχή του, γιατί ίσως γιατί νιώθει ανταγωνιστικά απέναντί του ή γιατί δεν ξέρει τον τρόπο να τον πλησιάσει και ίσως με έναν τρόπο πιο άγαρμπο ,προκαλώντας του έτσι ακόμα και αρνητικά συναισθήματα. Ναι, μπορούμε να το συναντήσουμε αυτό με αυτή την έννοια και μάλιστα δεν σας κρύβω ότι ίσως το συναντάμε λίγο πιο συχνά από ότι τα παλαιότερα χρόνια, δηλαδή αυτό το ότι κάποιιο παιδί θα θέλει να διεκδικήσει την προσοχή του άλλου με έναν τρόπο καταπιεστικό, πιέζοντας τον άλλο, εκβιαστικά, πολλές φορές. Αυτό γίνεται κυρίως γιατί δεν ξέρουν τον τρόπο να πλησιάσουν ένα άλλο παιδί. Πολλές φορές ακόμα, μπορεί να δείχνουν και την αγάπη τους και την αδυναμία τους σε ένα παιδί, γιατί έτσι κερδίζουν την προσοχή του. Τέτοια φαινόμενα έχουμε δει, αλλά όχι σχολική βία».

3ος άξονας: Μέρος α΄

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο 1^ο μισό του 3^{ου} Άξονα αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευνοούν τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις για τα παρακάτω ερωτήματα: «Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας;» και «Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού;», οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στις 7 ακόλουθες κατηγορίες:

Οικογένεια:

«Οι οικογενειακοί λόγοι επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά του παιδιού και τη μεταβάλλουν σε μορφές βίας. Επειδή προτιμώ να έχω επικοινωνία με τους γονείς για οτιδήποτε συμβαίνει, αυτό συμβαίνει από κάποιες οικογενειακές κρίσεις».

«Οι παράγοντες είναι πολλοί. Ξεκινάμε αρχικά από τον βασικό που είναι η οικογένεια. Όλα ξεκινάνε από το σπίτι, ο τρόπος που μεγάλωσε, το παιδί, τα πρότυπα που θα έχει το τι βλέπει στην τηλεόραση, το πώς συμπεριφέρονται οι γονείς, το ίδιο το παιδί. Όλα αυτά αποτελούν το κύριο στάδιο να ξεκινήσει η σχολική βία».

Τεχνολογία & Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης:

«Το Διαδίκτυο και οι πλατφόρμες επικοινωνίας που έχουν... τώρα όλα αυτά με τα κινητά και τα tablet».

«Η χρήση της τεχνολογίας, Play station, υπολογιστές και όλα τα συναφή, και λοιπά κινητό χωρίς κάποιο περιορισμό».

«Τα ΜΜΕ και το σχολείο, αφού αποτελούν τους 3 κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, αφού από εκεί λαμβάνουν μηνύματα και από εκεί ξεκινά η μίμηση και η αντιγραφή».

Κοινωνία, περίγυρος & ομάδα συνομηλίκων:

«Οι παράγοντες της σχολικής βίας είναι πολλοί.. Προέρχονται από την ίδια την κοινωνία. Το πώς μεγαλώνουν τα άτομα μέσα σε αυτή. Ή το ότι δεν υπάρχουν από το κράτος κοινωνικές υπηρεσίες που να βοηθούν την οικογένεια, ούτως ώστε να υπάρχουνε υπηρεσίες, όπως δωρεάν γυμναστήρια, χώροι που τα παιδιά μπορούν να εκτονώνουν την ενέργειά τους...».

«Ο περίγυρος που έχει το παιδί ή και η κοινωνικοποίηση γενικά που λαμβάνει...».

Εκπαιδευτικός:

«Ένας/ Μία εκπαιδευτικός έχει μεγάλη ευθύνη σε ότι αφορά την τάξη, εκτός από τη σωματική ακεραιότητα, σημαντικό είναι το σχολικό κλίμα, να είναι υγιές, να απορρέει ένα αίσθημα ασφάλειας για τα παιδιά κι εμπιστοσύνης. Ένας εκπαιδευτικός που παραμελεί αυτό το κομμάτι και προσπαθεί μόνο μέσα από τιμωρίες να συνετίσει τα παιδιά, τα οποία έχουν μία παραβατική συμπεριφορά, το μόνο που καταφέρνει είναι να δημιουργήσει ένα ψήγμα ελέγχου, κάτι περαστικό, δεν θυμάμαι ποτέ να έχωβάλει παιδί τιμωρία κι να έχει αλλάξει η συμπεριφορά του».

Νηπιαγωγείο:

«Από την πλευρά του σχολείου, ενδεχομένως, συμπεριφορές οι οποίες έχουν επιθετικό χαρακτήρα δεν έχουν αντιμετωπιστεί έτσι όπως πρέπει».

«Οι πολλές ώρες διαμονής στο σχολείο..... Κι εμείς ως εκπαιδευτικοί θα δουλεύαμε πολύ περισσότερο από ότι τώρα με 25 παιδιά σε ένα τμήμα».

Πανδημία Covid 19:

«Νομίζω ότι οφείλονται στην πανδημία του Covid ότι ο κόσμος κλείστηκε πάρα πολύ στα σπίτια, βλέπουμε έτσι ούτε τα παιδιά έχουν έντονη την ανάγκη να εκτονώσουν την

ενέργεια τους, να βγουν να κάνουνε πράγματα. Και έχουν μια ένταση μέσα του μεγαλύτερη ίσως σε σχέση με πριν».

«Οπωσδήποτε αυτή η έλλειψη κοινωνικοποίησης και η απομόνωση στους υπολογιστές με την πανδημία, νομίζω ότι έχει επιδεινώσει λίγο τη σχολική βία και το σχολικό εκφοβισμό, η έλλειψη κοινωνικοποίησης και η επαφή με τα άλλα παιδιά δια ζώσης».

3ος άξονας: Μέρος Β΄

Στο 2^ο μέρος του 3^{ου} Άξονα οι ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν συνήθως το προφίλ ενός παιδιού θύτη, θύμα και παρατηρητή. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί μας απάντησαν στο ερώτημα: «Ποια πιστεύετε ότι, είναι τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν συνήθως το προφίλ ενός παιδιού–θύτη;» Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά θύτες, εμπεριέχουν χαρακτηριστικά παιδιών που έχουν βιώσει ή έχουν γίνει μάρτυρες περιστατικών βίας και εκφοβισμού, είναι δυναμικά, έχουν έντονη προσωπικότητα, δεν έχουν λάβει την απαραίτητη αγάπη και θέλουν να επιβάλλουν τη γνώμη και την παρουσία τους. Ειδικότερα κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι:

«Προέρχεται από μια οικογένεια που είναι σε εισαγωγικά κακοποιητική».

«Δεν έχει λάβει τόση αγάπη, όση χρειάζεται το οικογενειακό περιβάλλον, έχει δει και κάποια σκληνά βίας».

«Ο θύτης είναι παιδί, το οποίο ξέρει τη δύναμή του και αισθάνεται δυνατό, με αποτέλεσμα βλέπει και τα παιδιά αναγνωρίζει τα παιδιά, τα οποία μπορεί να τα χειριστεί. Είναι χειριστικός».

«Παιδιά που έχουν βιώσει ή έχουν δει στο σπίτι τους βία ή εκφοβισμό, μπορεί να γίνουν θύτες ή θύματα, δηλαδή να πάρουν το μέρος ενός από τους δύο που είναι στο σπίτι, την πλευρά του θύτη ή την πλευρά του θύματος».

«Ο θύτης συνήθως είναι και τα λιγότερο ζωηρά παιδιά . Το έχουν στην κοινωνία περάσει δεν σημαίνει ότι και ένα ζωηρό παιδί θα κάνει κάτι»

«Έχει σωματική διάπλαση μεγαλύτερη από τα υπόλοιπα, έχει έντονη προσωπικότητα, έχει ξεσπάσματα, είναι πάρα πολύ παρορμητικό. Είναι ένα παιδί το οποίο μπορεί να είναι καλός μαθητής, αλλά παρόλα αυτά η συμπεριφορά του, δείχνει ότι δεν ακολουθεί τους κανόνες, ότι έχει τη δική του άποψη και προσπαθεί να την επιβάλλει και στην ώρα του μαθήματος».

«Τα χαρακτηριστικά του παιδιού θύτη είναι πολύ συγκεκριμένα, είναι παιδιά που έχουν μία υπέρ του δέοντος εκτίμηση για τον εαυτό τους, δηλαδή θεωρούν ότι είναι καλύτεροι από τους άλλους, πιο δυνατοί και πιο έξυπνοι. Και μέσα από αυτά τα χαρακτηριστικά προσπαθούν να

επιβληθούν στους άλλους. Είναι ένας μαθητής ή μία μαθήτρια που προσπαθεί επιβληθεί, να επηρεάσει τους άλλους. Έχει μία ηγετική φυσιογνωμία μέσα στην τάξη, δεσπόζει μέσα στην παρούσα ή στις διάφορες δραστηριότητες».

Συνακόλουθα, το επόμενο ερώτημα: «Ποια πιστεύετε ότι, είναι τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν συνήθως το προφίλ ενός παιδιού –θύμα;», σκοπεύει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών να αντλήσει στοιχεία για τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διαμορφώνουν το προφίλ ενός παιδιού– θύμα. Οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών τείνει να θεωρεί ότι ένα παιδί θύμα είναι ανασφαλές, με εσωστρεφές και υπάκουο. Ένα ακόμη πολύ βασικό χαρακτηριστικό που εναποθέτουν στο προφίλ είναι το γεγονός ότι πολλά από τα θύματα μπορεί να έχουν βιώσει ή έχουν δει στο σπίτι τους βία ή εκφοβισμό. Μπορεί να γίνουν θύτες ή θύματα, δηλαδή να πάρουν το μέρος ενός από τους δύο γονείς που είναι στο σπίτι, να επιλέξουν την πλευρά του θύτη ή την πλευρά του θύματος». Ειδικότερα:

«Είναι ανασφαλές, δεν είναι τόσο δυναμικό. Είναι παιδιά που σέβονται τους γύρω τους. Είναι παιδιά που έχουν ιδιαιτερότητες».

«Το θύμα συνήθως είναι ένα πιο συνεσταλμένο παιδί, πιο ήρεμο. Ο καλός μαθητής, συνεπής, ευγενικός. Αυτός που δεν θα φέρει αντίρρηση».

«Συνήθως έχουν πιο χαμηλό προφίλ, δηλαδή είναι πιο υπάκουα, πιο αδύναμα να αντιδράσουν. Είναι λίγο αδύναμα. Συνήθως φοβούνται, είναι τρομοκρατημένα, έχουνε τρόπο, φόβο. Δεν μπορούν να αντιδράσουν και φοβούνται να το πουν».

«Παιδιά που έχουν μία αδύναμη αυτοπεποίθηση, μια έλλειψη αυτοπεποίθησης. Συνήθως, παιδιά που έχουν βιώσει ή έχουν δει στο σπίτι τους βία ή εκφοβισμό, μπορεί να γίνουν θύτες ή θύματα. Δηλαδή να πάρουν το μέρος ενός από τους δύο γονείς που είναι στο σπίτι, να επιλέξουν την πλευρά του θύτη ή την πλευρά του θύματος».

Ως τελευταίο ερώτημα αυτού του άξονα αποτέλεσε η ερώτηση: «Ποια πιστεύετε, ότι είναι τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν συνήθως το προφίλ ενός παιδιού– παρατηρητή;» προκειμένου να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εικόνα– προφίλ του παιδιού παρατηρητή. Πρόκειται για παιδιά που τους αρέσει να ανήκουν σε μια ομάδα, δεν κατέχουν ηγετικά χαρακτηριστικά και συνεπώς ακολουθούν το κύριο ρεύμα. Κοινός τόπος στις απόψεις των εκπαιδευτικών στάθηκε το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά συνήθως «ομολογούν» ένα συμβάν που πιστεύουν ότι ήταν κακό ή ότι δεν ήταν σωστό. Ωστόσο αναφέρουν ότι παρόλα αυτά παραμένουν αμέτοχα, ενισχύοντας αυτό το φαινόμενο. Ειδικότερα όπως μας ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

«Έρχονται και το ομολογούν, λένε «κυρία συνέβη αυτό, κυρία συνέβη εκείνο.» Και βοηθούν στο να βγάλω κι εγώ συμπεράσματα, αν δεν είχα δει ακριβώς τι συνέβη εκείνη τη στιγμή».

«Φυσικά αυτό είναι το τρίγωνο. Κάποιος ασκεί τη βία, κάποιος είναι αυτός που τη δέχεται και κάποιος είναι αυτός παρατηρεί, που βλέπει και είναι αμέτοχος. Ουσιαστικά όμως με το να είναι αμέτοχος, είναι σαν να ενισχύει το φαινόμενο, δηλαδή συμμετέχει με τον τρόπο του με το να μη λέει και το να μην κάνει τίποτα».

«Είναι έξυπνα παιδιά, είναι παιδιά που πάντα θέλουν να συμμετέχουν σε όλα, έχουν άποψη για πολλά πράγματα μέσα στην τάξη. Είναι δυναμικά παιδιά».

«Τα παιδιά αυτά είναι τα παιδιά που ναι μεν είναι ενεργητικά ως προς τη μάθηση και τα παιχνίδια, έχουν ενεργητικό ρόλο μέσα στην τάξη. Απλά προτιμούν να ακολουθούν. Δεν έχουν δηλαδή ηγετικά χαρακτηριστικά. Έχουν χαμηλό προφίλ, δεν είναι τόσο συνεσταλμένα όσο είναι τα θύματα βέβαια, θα αντιδράσουν απλά δεν θα διαπληκτιστούν με το θύτη. Αυτό συμβαίνει σε σπάνιες περιπτώσεις. Συνήθως θα πάρουν το μέρος, του θύτη, όχι πάντα όμως συνήθως».

4ος άξονας

Στον 4ο και τελευταίο άξονα υπάρχουν ερωτήματα, με τα οποία θελήσαμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί προλαμβάνουν και αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, θέσαμε τα εξής 3 ερωτήματα: «Με ποιον τρόπο προλαμβάνετε ή αποτρέπετε τη δημιουργία φαινομένων σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού;», «Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε φαινόμενα σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού, όταν αυτά παρουσιάζονται στο νηπιαγωγείο;» & «Για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε εσάς και την οικογένεια; Με ποιον τρόπο εκδηλώνεται;». Αρκετές από τις απόψεις των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν ήδη από το 1^ο ερωτήματα τρόπους πρόληψης και συνακόλουθα τρόπους αντιμετώπισης που σε κάθε περίπτωση, προϋποθέτουν και τη συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Επομένως, οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου και σε συνεργασία με την οικογένεια. Ειδικότερα:

Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πολλούς τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να προλάβουν ή να αντιμετωπίσουν φαινόμενα βίας και σχολικού εκφοβισμού. Μερικοί από αυτούς είναι:

- 1) Με δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό,
- 2) Με παρατήρηση, συζήτηση και διάλογο,

3) Με ομαδικές δραστηριότητες: *«Δημιουργούμε ανομοιογενείς ομάδες, για να βοηθήσει το ένα το άλλο».*

4) Με την ανάγνωση παραμυθιών,

5) Με βιωματικές δραστηριότητες όπως: θεατρικό παιχνίδι & παιχνίδι ρόλων: *«Προσπαθώ να κάνω παιχνίδια συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων για να τους αναπτύξω και το αίσθημα της ενσυναίσθησης επίσης το αίσθημα της ενσυναίσθησης, μπορείς να αναπτύξεις με τα μαθήματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος βέβαια για τα δικαιώματα των παιδιών... Αλλά και μέσα από παιχνίδια μέσα από βίντεο, μέσα από θεατρική παράσταση. Είναι πάρα πολύ σημαντικό, όταν ένας μαθητής παίζει ένα ρόλο στο παιχνίδι.../.τα παιδιά ταυτίζονται με τους ρόλους ».*

6) Με τα εργαστήρια δεξιοτήτων, προγράμματα & παγκόσμιες ημέρες; *«Συνήθως κάνουμε προγράμματα που αφορούν: «Γνωρίζω τον εαυτό μου, Γνωρίζω τους άλλους, Γνωρίζω την τάξη μου. Δραστηριότητες που έχουν να κάνουν και με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.»*, *«Όταν υπάρχουν παγκόσμιες ημέρες νομίζω ότι είναι η κατάλληλη ευκαιρία να μιλήσεις και καθημερινά μέσα από διάφορα περιστατικά που μπορούν να γίνουν μέσα στην τάξη».*

Ακόμη μας ανέφεραν πολλές δράσεις που αφορούν τη συνεργασία τους με την οικογένεια, με απώτερο σκοπό την πρόληψη, την προαγωγή και την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, όπως:

1) *«Η αντιμετώπιση δεν είναι μόνο προσωπική, είναι ολιστική»*,

2) Με συζήτηση με τους γονείς: *«Συζήτηση. Κι αυτό που θα έκανα, είναι να μιλήσω με την οικογένεια να καταλάβω τι συμβαίνει στο σπίτι, να δω και να συγκρίνω τι γίνεται στο σχολείο κι έτσι να σχηματίσω μια ολοκληρωμένη άποψη για το τι συμβαίνει».*

3) Με σεμινάρια από ειδικούς τόσο για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων: *«Ζητάμε να μας πουν ποια είναι τα θέματα τα οποία τους ενδιαφέρουν και θα ήθελαν να έχουν την άποψη ενός ειδικού.»*, *«Κάνουμε σεμινάρια για θέματα συμπεριφοράς πλαιοποίησης, οριοθέτησης, και προσπαθούμε να τους δείξουμε ότι μόνο μέσα από τη συνεργασία θα πετύχουμε πολλά οφέλη για το παιδί.»*

4) Με τη συνεργασία σχολείου– οικογένειας και ειδικών διαφόρων ειδικοτήτων.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρατηρείται ότι, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να ορίσουν τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό καθώς και να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές εκδήλωσης των φαινομένων.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι 6 στους/στις 12 εκπαιδευτικούς έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικής βίας στην τάξη του νηπιαγωγείου που εκδηλώθηκαν με κοροϊδευτικά λόγια, σωματική και λεκτική βία. Ωστόσο, τα δεδομένα για τον σχολικό εκφοβισμό δείχνουν ότι 3 στους/στις 12 εκπαιδευτικούς έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τα παραπάνω δεδομένα συνυφαίνονται με την άποψη των Storey & Slaby (2013), κατά την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πειραματίζονται στη διάρκεια των διαπροσωπικών συναλλαγών τους, και ίσως ορισμένοι/ες μαθητές/τριες συμπεριφέρονται με δυσάρεστο τρόπο, με αποτέλεσμα να σταθεροποιούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Αναφορικά με τους παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτοί οι παράγοντες αποτελούν κοινό τόπο και για την εμφάνιση σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: οικογένεια, Τεχνολογία & ΜΜΕ, Κοινωνία, περίγυρος & ομάδα συνομήλικων, Εκπαιδευτικός, Νηπιαγωγείο, Πανδημία Covid 19 και Συνδυασμός των προαναφερόμενων παραγόντων. Ειδικότερα,

α. Οικογένεια: οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η συμπεριφορά γονέων, η μετάθεση προσωπικών προβλημάτων των γονέων στα παιδιά τους, η επικοινωνία γονέων και παιδιών και η επικοινωνία γονέων– εκπαιδευτικών, αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για τη δημιουργία ή την όξυνση του φαινομένου.

β. Τεχνολογία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ): δηλαδή το διαδίκτυο, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, play station, είναι κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών και κακοποιητικών συμπεριφορών.

γ. Κοινωνία, περίγυρος και ομάδα συνομήλικων: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνία, ο περίγυρος και η ομάδα συνομήλικων διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα ένας/μία νηπιαγωγός μας ανέφερε ότι: *«Οι παράγοντες της σχολικής βίας είναι πολλοί.. Προέρχονται από την ίδια την κοινωνία. Το πώς μεγαλώνουν τα άτομα μέσα σε αυτή. Ή το ότι δεν υπάρχουν από το κράτος κοινωνικές υπηρεσίες που να βοηθούν την οικογένεια, ούτως ώστε να υπάρχουν υπηρεσίες, όπως δωρεάν γυμναστήρια, χώροι που τα παιδιά μπορούν να εκτονώνουν την ενέργειά τους...»*

δ. Εκπαιδευτικοί: Στη πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κατέχουν εξαιρετικά σημαντικό λόγο στην πρόληψη, την εμφάνιση αλλά και την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων. Όπως μας ανέφεραν το σχολικό κλίμα, η δημιουργία κλίματος ενσυναίσθησης, η δημιουργική απασχόληση των παιδιών αλλά και η σωστή αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού που δεν περιορίζεται στην τιμωρία αλλά στην κατανόηση και εξάλειψη του φαινομένου αποτελούν τους βασικούς πυλώνες πρόληψης και αντιμετώπισης.

ε. Νηπιαγωγείο: Το νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα η διεύθυνση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι τρόποι εξάλειψης και αντιμετώπισης. Ειδικότερα: *«Η διεύθυνση, κατά πόσο είναι διατεθειμένος/η να καλέσει τον σύλλογο διδασκόντων, να μιλήσει με τους γονείς», Από την πλευρά του σχολείου, ενδεχομένως, συμπεριφορές οι οποίες έχουν επιθετικό χαρακτήρα δεν έχουν αντιμετωπιστεί έτσι όπως πρέπει», «Οι πολλές ώρες διαμονής στο σχολείο.... Κι εμείς ως εκπαιδευτικοί θα δουλεύαμε πολύ περισσότερο από ότι τώρα με 25 παιδιά σε ένα τμήμα».*

ζ. Πανδημία Covid 19: Κατά την οποία τα παιδιά δεν μπόρεσαν να κοινωνικοποιηθούν ομαλά ή ακόμη και να εκτονώσουν την ενέργειά τους, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά.

η. Συμπερασματικά, η εμφάνιση αλλά και ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας, ενδεχομένως να μην οφείλεται σε έναν μόνο παράγοντα αλλά να δημιουργείται ή να οξύνεται από τον συνδυασμό των παραπάνω παραγόντων.

Υπό αυτό το πρίσμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο γεγονός ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά είναι κυρίως περιβαλλοντικοί-κοινωνικοί, χωρίς απαραίτητα να αποκλείουν τους ατομικούς παράγοντες .

Επιπρόσθετα, η έρευνα συμπεριλαμβάνει 3 ερωτήματα που το καθένα ξεχωριστά σκοπεύει να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διέπουν το παιδί θύτη, θύμα αλλά και το παιδί παρατηρητής, υπό την οπτική των εκπαιδευτικών. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι:

Α. Τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το προφίλ ενός παιδιού θύτη περιλαμβάνουν παιδιά που τα ίδια έχουν βιώσει ή έγιναν παρατηρητές κακοποιητικής συμπεριφοράς μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Θεωρούν ότι αυτά τα παιδιά δεν έχουν λάβει τα απαραίτητα αποθέματα αγάπης, είναι χειριστικά, ή τα ίδια ήταν κάποτε θύματα. Στα χαρακτηριστικά τους συγκαταλέγονται η σωματική τους διάπλαση, η αναγνώριση της δύναμής τους, το αίσθημα ανωτερότητας αλλά και η τάση τους για επιβολή. Ωστόσο, όπως μας αναφέρουν: *«Ο θύτης συνήθως είναι και τα λιγότερο ζωηρά παιδιά , το έχουν περάσει στην κοινωνία, δεν σημαίνει ότι και ένα ζωηρό παιδί θα κάνει κάτι». (++++)*

Β. Σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς, τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το προφίλ ενός παιδιού θύμα περιλαμβάνουν μια σειρά επιθέτων που τα προσδιορίζει όπως: παιδιά με ανασφάλειες, που έχουν ιδιαιτερότητες, τα συνεσταλμένα παιδιά, τους καλούς, συνεπείς και ευγενικούς μαθητές. Παιδιά που συνήθως φοβούνται. Όπως μας αναφέρουν: *«Παιδιά που έχουν μία αδύναμη αυτοπεποίθηση, μια έλλειψη αυτοπεποίθησης είναι αυτά που, είναι που νομίζω που πέφτουν κυρίως, θύματα, συνήθως. Συνήθως, παιδιά που έχουν βιώσει ή έχουν δει στο σπίτι τους βία ή εκφοβισμό, μπορεί να γίνουν θύτες ή θύματα, δηλαδή να πάρουν το μέρος ενός από τους δύο που είναι στο σπίτι, την πλευρά του θύτη ή την πλευρά του θύματος».*

Γ. Ακόμη, οι νηπιαγωγοί περιέγραψαν το προφίλ ενός παιδιού–παρατηρητή, ως τα παιδιά που συμπληρώνουν το τρίγωνο της βίας: *Φυσικά αυτό είναι το τρίγωνο. Κάποιος ασκεί τη βία, κάποιος είναι αυτός που τη δέχεται και κάποιος είναι αυτός παρατηρεί, που βλέπει και είναι αμέτοχος. Ουσιαστικά όμως με το να είναι αμέτοχος, είναι σαν να ενισχύει το φαινόμενο, δηλαδή συμμετέχει με τον τρόπο του με το να μη λέει και το να μην κάνει τίποτα».* Παράλληλα, πιστεύουν ότι είναι παιδιά που παραμένουν αμέτοχα και προτιμούν να ηγούνται από το «να ηγούν» την ομάδα. Ενώ από την άλλη πλευρά μας ανέφεραν ότι είναι παιδιά που προσπαθούν να βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό, λέγοντας του/της πάντα μία κατάσταση ή συμπεριφορά που τη θεώρησαν κακή.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, είναι μερικά από τα οποία συναντάμε πολύ συχνά στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο να αποτελούν το στερεοτυπικό μοντέλο του παιδιού θύμα, θύτη, ή παρατηρητή.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διάφορες πρακτικές για την πρόληψη και τη αντιμετώπιση φαινομένων της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, καθώς πιστεύουν ότι η πρόληψη ή η αντιμετώπιση δεν είναι μόνο προσωπική αλλά ολιστική. Για αυτό οι πρακτικές τους λαμβάνουν χώρα όχι μόνο στο Νηπιαγωγείο αλλά και σε συνεργασία με την οικογένεια.

Α. Στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συμβάλουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων με δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό, με παρατήρηση, συζήτηση και διάλογο, με ομαδικές δραστηριότητες: *«Δημιουργούμε ανομοιογενείς ομάδες, για να βοηθήσει το ένα το άλλο».* Ακόμη χρησιμοποιούν παραμύθια, βιωματικές δραστηριότητες όπως: θεατρικό παιχνίδι & παιχνίδι ρόλων: *«Προσπαθώ να κάνω παιχνίδια συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων για να τους αναπτύξω και το αίσθημα της ενσυναίσθησης επίσης το αίσθημα της ενσυναίσθησης, μπορείς να αναπτύξεις με τα μαθήματα παιδαγωγικού*

ενδιαφέροντος βέβαια για τα δικαιώματα των παιδιών... Αλλά και μέσα από παιχνίδια μέσα από βίντεο, μέσα από θεατρική παράσταση. Είναι πάρα πολύ σημαντικό, όταν ένας μαθητής παίζει ένα ρόλο στο παιχνίδι.../τα παιδιά ταυτίζονται με τους ρόλους. » αλλά και μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων, προγράμματα & παγκόσμιες ημέρες.

Β. Σε συνεργασία με την οικογένεια, οι νηπιαγωγοί προσπαθούν μέσα από συζήτηση να αντλήσουν πληροφορίες ώστε να σχηματίσουν μία πιο ολοκληρωμένη άποψη για το προφίλ των παιδιών. Παράλληλα διοργανώνουν σεμινάρια από ειδικούς τόσο για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων ενώ σε επίπεδο αντιμετώπισης προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί με τη συνεργασία νηπιαγωγείου–οικογένειας και ειδικών διαφόρων ειδικοτήτων.

Επομένως, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι αφού το νηπιαγωγείο αποτελεί πλέον την πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα συστηματικής εκπαίδευσης, προσεγγίζει τη μάθηση με ολιστικό τρόπο, καθώς η \φυσική περιέργεια των παιδιών για ανακάλυψη και παιχνίδι (ελεύθερο και οργανωμένο) συναπαρτίζουν τη βάση για την οργάνωση και τη λειτουργία του (Π.Σ., 2021). Αυτές οι συνιστάμενες σε συνάρτηση με παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες στα πλαίσια της ελεύθερης και της οργανωμένης μάθησης, προσφέρουν την ευκαιρία για αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη σχέσεων με θετικό ή αρνητικό πρόσημο (Βλάχου και συν., 2016). Κατά αυτόν τον τρόπο, η συνεργασία με την οικογένεια αποτελούν τους κύριους πυλώνες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

- Addington, L. A. (2009). Cops and cameras: Public school security as a policy response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52, 1424–1446.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου*. Επίκεντρο.
- Άντλερ, Α. (1974). *Το κοινωνικό ενδιαφέρον* (Μ. Γραμμένος, Μτφρ.). Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
- Alsaker, F.D., & Gutzwiller–Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully–victims, and bullies in kindergarten. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The Handbook of School Bullying: An International Perspective*. (pp. 87–99). Lawrence Erlbaum Associates.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Μεταίχμιο.

- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης Θ., & Νικολόπουλος, Β. Ι., (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.
- Βλάχου Μ., Botsoglou Κ., & Ανδρέου Ε. (2016). Πρώιμες μορφές σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 17–45. <https://doi.org/10.12681/hjre.9096>
- Elliott, D.S., Hamburg, B.A., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American schools*. Cambridge University Press.
- Feldman Robert S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη* (τόμ., α') (Ζ. Αντωνοπούλου, Μτφρ.). Εκδόσεις Gutenberg.
- Ζωγράφου–Τσαντάκη, Μ., & Ντολιοπούλου, Ε. (2016). Ο εκφοβισμός ανάμεσα σε μαθητές του νηπιαγωγείου. Στο Γρόσδος Σ., Κόπτσης Α., Ρουμπίδης Χ., Τσιβάς. (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική βία και Εκφοβισμός», 8–10 Απριλίου 2016 (σσ. 98–107). Περιφερειακή Δ/νση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.
- Georgiou, St., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully–victims: Psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29(5), 574–589
- Helgeland, A., Lund, I. (2017). Children’s voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Educ J* 45, 133–141 <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z>
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015). Stop bullying: Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf>
- Κοντογιάννης, Μ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός: Ενδοσχολική βία* (school bulling)–θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. Στο Παπαδάτος Γ., Πολυχρονοπούλου Σ., Μπαστέα Α. (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 20–22 Ιουνίου (σσ. 650– 662). ΕΚΠΑ.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011α). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Διάδραση.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Rigby, Κ. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις* (Β. Δόμπολα, Μτφρ.). Τόπος.
- Roseth, C.R., & Pellegrini, A.D. (2010). Methods for assessing involvement in bullying in preschool and middle school: Some empirical comparisons. In E. Vernberg, & B. Biggs 38 (Eds.), *Preventing and treating bullying and victimization*. Oxford University Press.
- UNESCO (2017). *School violence and bullying*. Global Status Report.

- Σταματάκου, Χ. (2019). *Απόψεις των γονέων για τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό στα πλαίσια του νηπιαγωγείου* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147579>
- Storey, K., & Slaby, R. (2013). *Eyes on Bullying in Early Childhood*. www.eyesonbullying.org
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο 2021*. ΥΠΕΘ.
- Χαμόγελο του Παιδιού (2022). *Ο εκφοβισμός στα παιδιά* <https://www.hamogelo.gr/gr/el/ta-neas-mas/ereina-tou-organismou-to-chamogelo-tou-paidiou-gia-to-bullying-me-tina-tropo-diamorfonetai-to-fainomeno-tou-scholiku-ekfovismou/>

Απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα

Ανδρεαδάκης Νικόλαος
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
nandread@aegean.gr

Κρητικού Ευανθία-Νεκταρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse19135@rhodes.aegean.gr

Μαυρογένης Παναγιώτης-Μιχαήλ
Προπτυχιακός Φοιτητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse19164@rhodes.aegean.gr

Ζαχαριάδη Άννα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse19071@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι ένα από τα πεδία εφαρμογής της επιστημονικής έρευνας. Μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα διερευνώνται ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής βαθμίδας, ώστε να επιλύονται εκπαιδευτικά προβλήματα και να αναπτύσσεται η γνώση στο ήδη υπάρχον οργανωμένο σύνολο γνώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Διάφορες μελέτες τονίζουν τη σημαντικότητα της ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την έρευνα, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα στη εκπαίδευση, εφαρμόζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε σχολικό επίπεδο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρόδου, για τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, το βαθμό αξιοποίησης των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη, το βαθμό εμπιστοσύνης τους στην εκπαιδευτική έρευνα κ.ά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Αναφορικά με τη χρησιμότητα της παρούσας έρευνας, μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι: α) η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (M 4,36) συμφωνεί αρκετά για τη σημαντικότητα της πραγματοποίησης εκπαιδευτικών ερευνών στο χώρο του σχολείου γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία και β) συμφωνούν αρκετά επίσης (M 4,08) για τη σημαντικότητα της συνεισφοράς των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας, γ) όσον αφορά την έλλειψη γνώσεων σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα και συγκεκριμένα αν οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να κατανοήσουν πλήρως τα στατιστικά αποτελέσματα των ερευνών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφωνούν αρκετά (M 2,20),

και, τέλος, δ) σε σχέση με την αξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι διαφωνούν επίσης αρκετά με το γεγονός ότι συναινούν ουσιαστικά για τη δημοσιοποίηση των προσωπικών τους δεδομένων χωρίς να χρειάζεται να ερωτηθούν σχετικά, κατά τη συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική έρευνα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και σε περαιτέρω εκπαιδευτικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: *Εκπαιδευτική έρευνα, εκπαιδευτικοί, απόψεις εκπαιδευτικών*

Abstract

Educational research is one field of application of scientific research. Through educational research, issues related to the operation, quality, and effectiveness of each school level are investigated, to solve educational problems and develop knowledge in the already existing organized set of knowledge of the educational system. Various studies emphasize the importance of teachers' engagement with research, to improve the quality of education, by implementing effective strategies for the utilization of research results at the school level. The purpose of this research is to investigate the views of teachers, specifically primary school teachers in Rhodes, on the importance of educational research in their professional development, the degree of utilization of the findings of educational research in educational practice, their degree of trust in educational research, etc. The research sample consisted of 25 teachers who were selected using the convenience sampling method. Regarding the usefulness of this research, some interesting conclusions that emerged are that: a) the vast majority of teachers (avg. 4.36) quite agree on the importance of carrying out educational research in the field of school because in this way teaching can be improved and b) they also quite agree (avg. 4.08) on the importance of the contribution of teachers in conducting an educational research, c) regarding the lack of knowledge about educational research and specifically if teachers are unable to fully understand the statistical results of research, teachers seem to disagree quite a bit (avg. 2.20), and, finally, d) about the reliability of educational research, its teacher's survey finds that they also disagree enough with the fact that they essentially consent to the release of their data without having to be asked about it, when participating in an educational survey. The findings of this research can be used in the context of improving the quality of education and in further educational research.

Keywords: *Educational research, teachers, teachers' views*

Εισαγωγή

Ο Kuan-Tzu Κινέζος ποιητής του 5ου αιώνα π.Χ. είχε πει: «*Αν έχεις σχέδια για ένα χρόνο, σπείρε σάρι.- Αν έχεις σχέδια για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρα.- Αν έχεις σχέδια για εκατό χρόνια, μόρφωσε το λαό, Όποιος σπέρνει σάρι, θερίζει μια χρονιά.- Όποιος φυτέψει δέντρα, μαζεύει καρπούς δέκα χρόνια.- Όποιος μορφώνει το λαό, απολαμβάνει καρπούς εκατό χρονιές.*»

Από το προαναφερθέν καταλαβαίνουμε τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης αλλά και του εκπαιδευτικού για την κοινωνία. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πόσο σημαντικός, πολυδιάστατος και πολυρολικός είναι ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού, όπου καλείται να πραγματοποιήσει στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Ένας εκπαιδευτικός για να μπορεί να επιτύχει την αποστολή που του έχει ανατεθεί θα μπορούσαμε να πούμε ότι θα πρέπει να έχει πλήρη συναίσθηση του δύσκολου έργου του, να αγαπά το επάγγελμα του και να έχει μία διεπιστημονική κατάρτιση διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Σχετικά με τη μόρφωση ο Τρούλης (1996), αναφέρει τέσσερις τομείς όπου πρέπει να έχει ένας ευρωπαίος εκπαιδευτικός (όπ. αναφ. στο Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004) « η γενική παιδεία, η επαγγελματική κατάρτιση, η μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η διαπολιτισμική μόρφωση είναι οι τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού» (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004: 6). Ο πολυσύνθετος και απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να έχει ως στόχο να λειτουργεί μέσα από το επιστημονικό, ερευνητικό, διδακτικό πρίσμα με αποτέλεσμα να οδηγεί στη διαμόρφωση ενός: «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού ερευνητή και μεταρρυθμιστή» (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 16-17).

Ο εκπαιδευτικός σήμερα, προκειμένου να ανταπεξέλθει στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων αλλά και στο πολύπλευρο έργο του, υποχρεούται το έργο αυτό να το αντιμετωπίσει επαγγελματικά. Στη βιβλιογραφία αρκετοί επισημαίνουν ότι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική έρευνα και η καλλιέργεια ερευνητικής κουλτούρας στο σχολείο, θα τον καταστήσουν ικανό για εφαρμογή νέων αποτελεσματικών μεθόδων, που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της διδακτικής εκπαιδευτικής πράξης. Η επαγγελματικοποίηση του εκπαιδευτικού (professionalisation) θα τον βοηθήσει στην ανάπτυξή του. Δεν θα αρκείται μόνο στο «πώς»; αλλά θα ερευνά για το «γιατί»; Σε όλο αυτό, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η εκπαιδευτική έρευνα διότι υποστηρίζει και ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την εκπαιδευτική έρευνα, την ερευνητική διάθεση στα σχολεία, και επίσης εάν τα ερευνητικά δεδομένα εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη.

Προτού προχωρήσουμε την παρούσα έρευνα θα κάνουμε μια εισαγωγή στην εκπαιδευτική έρευνα, την ταυτότητα, τα είδη, το πώς διαμορφώνεται, αλλά και τις ανάγκες όπου καλύπτει. Έτσι θα προσπαθήσουμε να δώσουμε κάποιες απαντήσεις σε ερωτήματα όπως:

- Τι είναι η επιστημονική έρευνα και ποια η θέση της εκπαιδευτικής έρευνας στο πεδίο των ερευνών;
- Ποια τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και ποια η συμβολή της στην εκπαιδευτική διδακτική πράξη;
- Ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική έρευνα;

Με αυτό τον τρόπο θα κατανοήσουμε τους βασικούς όρους που αφορούν την έρευνα στην εκπαίδευση. Για αυτό κρίνουμε ότι είναι απαραίτητο να προβούμε σε μία συνοπτική εννοιολογική αποσαφήνιση κάποιων λειτουργικών ορισμών και εννοιών που θα βοηθήσουν στην ουσιαστικότερη προσέγγιση ενός τόσο σημαντικού ζητήματος.

Ορισμοί

Εκπαιδευτικός: Για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού θα χρησιμοποιήσουμε τη σύνδεση του επαγγέλματος με τον λειτουργικό του ρόλο. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που σχετίζεται *«με την εκπαιδευτική διαδικασία, τη διδακτική πρακτική που αναπτύσσει και τον τρόπο που μαθαίνει να διδάσκει, το πώς αναπτύσσεται επαγγελματικά, τον τρόπο που προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές αλλαγές, την ποιότητα και καινοτομία στην εκπαιδευτική πρακτική* (Loughran et al., 2003· Alsup, 2006· Schenens et al., 2009· Sutherland et al., 2010· Irwin & Bolton, 2010· Irwin & Hramiak, 2010· Lamote & Engels, 2010 αναφορά Κώστας, 2015).

Σχετικά με τη μόρφωση του εκπαιδευτικού ο Τρούλης (1996), αναφέρει τέσσερις τομείς όπου πρέπει να έχει ένας ευρωπαίος εκπαιδευτικός *«η γενική παιδεία, η επαγγελματική κατάρτιση, η μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η διαπολιτισμική μόρφωση είναι οι τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού»* (αναφορά Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004: 6).

Βέβαια ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται ως επαγγελματίας επιστήμονας. Ο ρόλος του είναι περιορισμένος μόνο στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας, χωρίς οι ίδιοι να έχουν λόγο για τη διαμόρφωσή της. Η ανασύνθεση στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει μόνο *«με τον εκπαιδευτικό και δια του εκπαιδευτικού»* (Ματσαγγούρας, 2002: 44). Ο πολυσύνθετος και απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να έχει ως στόχο να λειτουργεί μέσα από την επιστημονική, ερευνητική, διδακτική σκοπιά με αποτέλεσμα να οδηγεί στη διαμόρφωση ενός: *«στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού ερευνητή και μεταρρυθμιστή»* (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 16-17). Ο Lucas αναφέρει *«είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι οι θεωρίες που προσφέρονται από τους ερευνητές στα βιβλία και*

στα άρθρα μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν από τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τα ίδια θέματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να διατυπώσουν θεωρίες με τη συστηματική μελέτη (έρευνα-δράση) των διεργασιών που πραγματοποιούνται στην τάξη τους» (Lucas, 1998: 61).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής θα μπορούσε να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και διδακτικής πράξης αλλά και το διαχωρισμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δράσης και στους ερευνητές της εκπαίδευσης. Για να γεφυρωθεί το χάσμα, αλλά και για να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα που σήμερα αντιμετωπίζει η εκπαίδευση, η σύγχρονη παιδαγωγική άποψη θεωρεί ότι είναι επιβεβλημένη η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα μέσω της συνεργατικής έρευνας-δράσης, η οποία απαιτεί την εξοικείωσή του, με τη θεωρία και την έρευνα διδασκαλίας (Kemmis, 1999:42). Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην έρευνα θεωρείται πλέον αναγκαία, είτε με το να πραγματοποιεί ο ίδιος έρευνα στην τάξη του είτε με το να συμμετέχει σε ομάδα έρευνας είτε με το να συνεργάζεται με άλλους ερευνητές είτε με το να ελέγχει και εφαρμόζει άλλα ερευνητικά στοιχεία. (Zeichner & Noffke, 2001: 306-307)

Έρευνα: Ο όρος έρευνα με μια πρώτη ματιά, φαίνεται να είναι πολύ γνωστός στους περισσότερους από εμάς, όμως υπάρχει δυσκολία να δοθεί συγκεκριμένη ερμηνεία για το περιεχόμενο και την έννοια του όρου έρευνα. Έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί οι οποίοι δεν συμφωνούν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός για την έρευνα (Δημητρόπουλος, 2001: 25-26). Θα αναφερθούμε σε μερικούς ορισμούς που βρίσκουμε κατά καιρούς στα λεξικά αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο (Μείζον Ελληνικό Λεξικό, 2005: 67) ορίζεται ως «αναζήτηση, ψάξιμο ή αλλιώς επιμελής εξέταση, λεπτομερειακή μελέτη» κατά των Μπαμπινιώτη (2002:119) υπάρχουν τρεις ορισμοί «η συστηματική εξέταση δεδομένων για την επιβεβαίωση, τον εμπλουτισμό ή την ανακάλυψη νέων στοιχείων», «η συστηματική ενασχόληση με την επίλυση επιστημονικού προβλήματος, την προώθηση της θεωρίας, την εύρεση δεδομένων κτλ.» και «η στατιστική καταγραφή και διερεύνηση δεδομένων, παραγόντων και διαπλεκόμενων σχέσεων στο πλαίσιο ενός συνόλου ατόμων». Στον όρο έρευνα μπορεί να δοθούν πολλές και διαφορετικές διαστάσεις και σημασίες. Ωστόσο, για τον σκοπό της εργασίας μας, θα δώσουμε βάση σε διαστάσεις και σημασίες που στόχο έχουν την ανάπτυξη των Επιστημών Αγωγής, δηλαδή, στην εκπαιδευτική έρευνα όπου με συστηματική μέθοδο αναζητά την γνώση, και προσπαθεί με συστηματικό τρόπο, να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Επιστημονική έρευνα: Ο άνθρωπος πάντοτε έχει την ανάγκη να εξηγήει τι συμβαίνει γύρω του και συνήθως οδηγείται σε συμπεράσματα χρησιμοποιώντας τις δικές του

εμπειρίες, αναλύοντας με τη δική του λογική τα δεδομένα όπως εκείνος τα αντιλαμβάνεται. Αντίθετα ο επιστήμονας διεξάγει επιστημονική έρευνα. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Βάμβουκας οπ. αναφέρει Πεδιαδίτης 2009: 30-31) «Η επιστημονική έρευνα είναι η διαδικασία που εκτός της εύρεσης με συστηματικό τρόπο νέων γνώσεων, αποφέρει και τρόπους επίλυσης προβλημάτων της ζωής». Επίσης όπως γράφεται στο Cohen και Manion (1999) ο Moully (1978) αναφέρει ότι «ο καλύτερος τρόπος για να συλλάβουμε την έρευνα είναι να τη δούμε ως πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Είναι ένα άκρως σημαντικό εργαλείο, που συμβάλλει στο να προχωρήσει η γνώση, να προωθηθεί η πρόοδος και να γίνει ικανός ο άνθρωπος να σχετιστεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του, και να αντιμετωπίσει τις αντιθέσεις του» (Moully, 1978 αναφορά Cohen & Manion, 1999:68).

Μετά τα προαναφερθέντα, διαπιστώνουμε ότι η έρευνα έχει μερικά βασικά γνωρίσματα όπως και όπου αυτή έχει διεξαχθεί. Όλες οι έρευνες προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπου απασχολούν τις επιστήμες μέσα από συστηματική συλλογή και ανάλυση στοιχείων. Ας δούμε μερικά από τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας όπου είναι τα εξής:

- « Η έρευνα είναι μια οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για συλλογή καινούριων πληροφοριών ή χρήση της υπάρχουσας γνώσης για έναν καινούριο σκοπό.
- Η έρευνα αναζητεί απαντήσεις σε αξιολογες και θεμελιώδεις ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές.
- Η έρευνα είναι λογική και αντικειμενική, χρησιμοποιώντας τα πιο κατάλληλα κριτήρια για να δικαιολογήσει τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν, τα δεδομένα που συλλέχτηκαν και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν.
- Το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας συμβάλλει στην απόκτηση νέας γνώσης και στην καλύτερη εκτίμηση των θεμάτων που εμπλέκονται σ' αυτήν.» (Verma & Mallick, 2004: 21).

Εκπαιδευτική έρευνα

Ένα πεδίο της επιστημονικής έρευνας είναι και η εκπαιδευτική έρευνα και είναι εντεταγμένη στο τομέα των κοινωνικών ερευνών. Ένας σχετικός ορισμός για την εκπαιδευτική έρευνα θα μπορούσε να είναι ο εξής: Ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι η συστηματική διαδικασία όπου συλλέγει και αναλύει δεδομένα με αποτέλεσμα την κατανόηση ζητημάτων όπως και την επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής φύσης. Η

εκπαιδευτική έρευνα, διερευνά ζητήματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση: τον θεσμό σχολείου, την εκπαιδευτική διαδικασία, τη διδακτική πράξη, τη ζωή στο σχολείο όπως και τη σχολική κουλτούρα, τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών/τριών.

Βέβαια, έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας ενιαίος και αποδεκτός ορισμός από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση για την εκπαιδευτική έρευνα. Θα αναφερθούμε παρακάτω σε μερικούς ορισμούς που βρίσκουμε κατά καιρούς στα λεξικά αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο Λεξικό της Παιδαγωγικής (2007: 222), η εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους και διαστάσεις της εκπαίδευσης από τις προϋποθέσεις της έως τα αποτελέσματά της» παρόμοιο ορισμό δίνει και ο Κασσωτάκης 1999 «Η εκπαιδευτική έρευνα με μια ευρεία έννοια ορίζεται ως η έρευνα που ασχολείται με ποικίλες πτυχές της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του σχολείου κάθε βαθμίδας και τη γενικότερη διαδικασία της αγωγής εντός και εκτός σχολικού χώρου» (Κασσωτάκης, 1999: 70).

Ο Biesta (2007) πιστεύει ότι «η έρευνα στην εκπαίδευση και η έρευνα για την εκπαίδευση» (Biesta, 2007: 299). Επίσης ο σκοπός και ο τρόπος της εκπαιδευτικής έρευνας όπου την καθιστά ξεχωριστή από κάθε άλλους είδους έρευνας είναι «να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης μέσω μιας συστηματικής αυτοκριτικής αναζήτησης», , αλλά και «η εύρεση αξιόπιστων λύσεων σε εκπαιδευτικά προβλήματα μέσα από τη συστηματική και προγραμματισμένη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων» (Stenhouse, 1981: 113). Ένας ακόμη ορισμός που δίνει ο Παπαναστασίου (2005) για τη εκπαιδευτική έρευνα είναι «μιας μορφής επιστημονικής έρευνας, που στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής` έχει σκοπό την προσθήκη νέων γνώσεων στο οργανωμένο σύνολο των επιστημονικών γνώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος...» (Παπαναστασίου, 2005: 13-15). Παλαιότερα κάποιοι ερευνητές προσδιόριζαν την εκπαιδευτική έρευνα και ως ψυχοπαιδαγωγική και αυτό γιατί ήθελαν να δείξουν πόσο σημαντική είναι η σχέση εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παιδαγωγικής με την ψυχολογία της μάθησης. Η εκπαιδευτική έρευνα ασχολείται με πέντε περιοχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας « (α) Τη γνώση του εκπαιδευόμενου, (β) τη γνώση του εκπαιδευτικού, (γ) τη γνώση της διδασκαλίας και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της, (δ) τη γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος και (ε) τη γνώση των λύσεων που έχουν δοθεί αλλού, άλλοτε και τώρα, σε παιδαγωγικά προβλήματα» (Βάμβουκας, 2002: 73-74).

Αρκετοί επιστήμονες, ζητάνε όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια να δοθεί η δυνατότητα να ασχοληθούν ενεργά με την έρευνα στους επαγγελματίες-ερευνητές και αυτοί

θα μπορούσαν να είναι οι εκπαιδευτικοί όπως «αυτό που είναι γνωστό και αξίζει να γίνει γνωστό για τη διδασκαλία, σχετίζεται με την πρακτική γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί και αφορά τον τρόπο και το χρόνο που δρουν σε πραγματικές καταστάσεις διδασκαλίας» (Cochran et al., 1993: 41). Για τον Γκότοβο η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα «είναι η διερεύνηση του φαινομένου της αγωγής σε θεσμικούς χώρους, δηλαδή εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στο μικροσκόπιο του ερευνητή μπαίνουν δομές και λειτουργίες, επαγγελματικοί ρόλοι και πρόσωπα, ιδέες και πρακτικές, εκπαιδευτικές πολιτικές και αλληλεπιδράσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης. Ο ερευνητής/τρια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ένας κατεξοχήν κοινωνικός επιστήμονας, ένας ερευνητής/τρια μιας περιοχής της κοινωνικής πραγματικότητας: της εκπαιδευτικής.» (Γκότοβος, 2016: 35).

Ανεξάρτητα από τους διάφορους ορισμούς και από τις διαφορές που προκύπτουν, το προφανές είναι ότι οι έρευνες, διενεργούνται στην εκπαίδευση για να διερευνηθούν θέματα εκπαιδευτικά και επίσης να δοθούν απαντήσεις σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Άρα για την εκπαιδευτική έρευνα δυνάμεθα να ορίσουμε ως σκοπό της: ότι πραγματεύεται με τρόπο επιστημονικό ζητήματα της εκπαίδευσης, διερευνά βάσει όλων των παραμέτρων όπου την επηρεάζουν. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει ως στόχο την ανάπτυξη, αναμόρφωση και ανατροφοδότηση των επιστημονικών γνώσεων που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Θα πρέπει να ακολουθηθούν συγκεκριμένα στάδια δια να πραγματευτούν με τρόπο επιστημονικό τα ερωτήματα που τίθενται, και έτσι η ανάλυση δεδομένων να οδηγεί σε ορθά αποτελέσματα.

Τα στάδια αυτά είναι τα παρακάτω:

1. «Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος.»
2. «Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.»
3. «Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας.»
4. «Συγκέντρωση των δεδομένων.»
5. «Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων»
6. «Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας» (Creswell, 2016: 8)

Είδη εκπαιδευτικής έρευνας

Οι ερευνητές/τριες για να προσεγγίσουν εκπαιδευτικά θέματα, τα διερευνούν από τη μια σύμφωνα με την άποψη που έχουν για την εκπαίδευση, και από την άλλη την προσέγγιση του με βάση το θεωρητικό πλαίσιο όπου θα τα προσεγγίσουν. Άρα ορίζονται

ανάλογοι στόχοι και τρόποι ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας. Πιο αναλυτικά, στην εκπαιδευτική έρευνα υπάρχουν δύο είδη: Η ποιοτική και η ποσοτική.

«Στη σύγχρονη έρευνα συνδυάζονται κυρίως ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Και ενώ οι πρώτες οι ποιοτικές μέθοδοι επιδεικνύουν ενδιαφέρον διότι έχουν ειδική απήχηση και επιπλέον δυνατότητες για την ανάλυση των ζητημάτων και των εξελίξεων που διαδραματίζονται σε αθέατες όψεις του κοινωνικού, οι δεύτερες οι ποσοτικές μέθοδοι (όπου θα πραγματευτεί και η δική μας εργασία) είναι αναγκαίες για τη χαρτογράφηση του υπό διερεύνηση πεδίου και την αναγνώριση σχέσεων μεταξύ διαφορετικών παραγόντων που σχετίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις και τους ερευνητικούς στόχους, με τη βοήθεια της στατιστικής και τη χρήση δομημένων πρωτοκόλλων.» (Παληός, 2016: 127)

Ερευνητικά ερωτήματα

Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου έναντι στη εκπαιδευτική έρευνα.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος του τετάρτου τριμήνου του σχολικού έτους 2022-2023 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από δασκάλους που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της πόλεως Ρόδου. Η επιλογή σχολείων και εκπαιδευτικών έγινε με βολική δειγματοληψία (convenience sampling). Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς ερευνητικούς και διαβεβαιώθηκε η ανωνυμία τους. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, τα εργασιακά και τα επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως και δηλώσεις απόψεων και στάσεων για την εκπαιδευτική έρευνα. Ο χρόνος για τη συμπλήρωσή του ήταν τα 30 λεπτά.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Η παρούσα εργασία θα είναι μια ποσοτική έρευνα. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με διαβαθμιστική Κλίμακα Likert όπου επιλέχτηκε καθώς «*επιτρέπει τη συλλογή απόψεων, τάσεων, αντιλήψεων, στάσεων από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων*» (Robson, 2010).

Για τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας /διαφωνίας γίνεται χρήση 5-βαθμης κλίμακας Likert όπου περιέχονται οι εξής δηλώσεις:

Συμφωνώ απόλυτα / Συμφωνώ αρκετά/ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ/ Διαφωνώ αρκετά/ Διαφωνώ απόλυτα/ Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου δομήθηκε με τη βοήθεια του καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη με δηλώσεις που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωριών και ερευνών.

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

- Το φύλο:
- Την ειδικότητα:
- Τη σχέση εργασίας
- Τα χρόνια της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας
- Μεταπτυχιακές σπουδές

Οι παραπάνω ερωτήσεις θα μπορούσαν να μας προσφέρουν πληροφορίες για πιθανή εμπάθυνση της εργασίας με σκοπό την αναλυτικότερη, εμπειριστατωμένη και πιο ολοκληρωμένη άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου επιδιώκεται να προσδιοριστεί ο βαθμός συμφωνίας/ διαφωνίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την άποψη και τη στάση τους έναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν, οι προτάσεις δηλαδή στις οποίες αντιστοιχούν οι παραπάνω βαθμίδες, είναι γραμμένα σε γλώσσα κατανοητή, σαφή και σύντομη, δεν εμπεριέχουν γενικολογίες και καλύπτουν όλο το εύρος το οποίο εξετάζουμε.

Δείγμα

Το μέγεθος του δείγματος στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 25 άτομα, και από αυτά, οι 9 ήταν άνδρες και οι 16 ήταν γυναίκες.

Ως προς την ειδικότητα: τα 17 άτομα, ήταν δάσκαλοι/ες και τα 7 άτομα, ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας και 1 όπου εγκατέλειψε την απάντηση.

Ως προς τη θέση υπηρεσίας: τα 11 άτομα που απάντησαν, ήταν αναπληρωτές/τριες, και τα 13 άτομα, ήταν διορισμένοι/ες και 1 όπου εγκατέλειψε την απάντηση.

Ως προς τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας: τα 12 άτομα, έχουν 1-10 συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τα 5 άτομα, έχουν 11-20 συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας τα 3 άτομα, έχουν 21-30 συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τέλος 5 άτομα έχουν περισσότερα από 30 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές: οι 16 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού, 6 εκπαιδευτικοί ότι δεν ήταν κάτοχοι και 3 όπου εγκατέλειψαν την απάντηση.

Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων. Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το πρόγραμμα (S.P.S.S.).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα (Πίνακας 1) η οποία αφορούσε «τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα» ως προς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, με βάση τον μέσο όρο διαμορφώθηκαν ως εξής:

Σε δύο δηλώσεις σημειώθηκαν οι υψηλότεροι μέσοι όροι που κατατάσσουν τους εκπαιδευτικούς στην κατηγορία του «*συμφωνώ αρκετά*» και είναι οι εξής: «*Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία*» (μ.ό.=4,36) και «*Είναι σημαντικό να συνεισφέρουν οι εκπαιδευτικοί στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας*» (μ.ό =4,08)

Στις παρακάτω δώδεκα δηλώσεις και πάλι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στην κατηγορία του «*συμφωνώ αρκετά*» αλλά με χαμηλότερους μέσους όρους και είναι οι εξής: «*Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά τους στην εκπαιδευτική πράξη*» (με μ.ό=3,96), «*Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να επιλύσουν εκπαιδευτικά προβλήματα*» (με μ.ό=3,96), «*Η εκπαιδευτική έρευνα είναι απαραίτητη για την επαγγελματική μου ανάπτυξη*» (με μ.ό=3,92), «*Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να βελτιώσουν την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής*» με (μ.ό=3,88), «*Κατά τη διάρκεια της καριέρας μου έχω πραγματοποιήσει ο ίδιος κάποια εκπαιδευτική έρευνα*» με (μ.ό=3,87), «*Η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας στηρίζεται σε πολιτικές αποφάσεις και όχι σε πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών*» (με μ.ό=3,84), «*Αξιοποιώ τα συμπεράσματα εκπαιδευτικών ερευνών για να επιλύσω προβλήματα στην τάξη*» (με μ.ό=3,78), «*Θεωρώ ότι έχω τις δεξιότητες για αξιοποίηση των ερευνητικών*

αποτελεσμάτων στην πράξη» (με μ.ό=3,77), «Αναζητώ ερευνητική βιβλιογραφία για να επιλύσω εκπαιδευτικά προβλήματα» (με μ.ό=3,75), «Μπορώ να κρίνω με τις γνώσεις που έχω αν μια δημοσιευμένη εκπαιδευτική έρευνα είναι αξιόπιστη και έγκυρη» (με μ.ό=3,63), «Είναι ευχάριστο να πραγματοποιεί κάποιος/α εκπαιδευτική έρευνα» (με μ.ό=3,58) και «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές έρευνες τους βοηθά να αναστοχαστούν πάνω στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους» (με μ.ό=3,52).

Στις παρακάτω εννέα δηλώσεις ο μέσος όρος τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς στη κατηγορία του «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» και είναι οι εξής: «Η αναζήτηση εκπαιδευτικών ερευνών στο διαδίκτυο για ένα θέμα που με ενδιαφέρει είναι μια εύκολη υπόθεση» (με μ.ό=3,48), «Οι ερευνητές/τριες συχνά «αντιγράφουν» έρευνες που έχουν γίνει στο διεθνή χώρο» (μ.ό.=3,26), «Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει μια έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας» (μ.ό.=3,25), «Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται συχνά από άτομα που δεν έχουν σχέση με τη σχολική πραγματικότητα» (μ.ό.=3,17), «Η δυνατότητα αξιοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών είναι μηδαμινή» (μ.ό.=3,13), «Θα συμμετείχα σε μια εκπαιδευτική έρευνα μόνο αν το θέμα της είχε ενδιαφέρον για εμένα» (μ.ό.=3,13), «Το βασικότερο κίνητρο που ωθεί κάποιον/α να πραγματοποιήσει μια εκπαιδευτική έρευνα είναι η ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και όχι η βελτίωση της εκπαίδευσης» (μ.ό.=3,08), «Προτιμώ να μελετήσω ένα άρθρο με πρακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία παρά ένα αντίστοιχο επιστημονικό ερευνητικό άρθρο» (μ.ό.=3,08) και «Για την υλοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών ξοδεύονται συχνά πολλά χρήματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πιο αποδοτικά για την εκπαίδευση» με (μ.ό.=3,04).

Στις παρακάτω έξι δηλώσεις και πάλι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στην κατηγορία του «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» αλλά με χαμηλότερους μέσους όρους και είναι οι εξής: «Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών είναι έγκυρα και αξιόπιστα» με (μ.ό.=2,96), «Η έλλειψη χρόνου καθιστά ανέφικτη την ενασχόλησή μου με την εκπαιδευτική έρευνα» (μ.ό.=2,96), «Οι εκπαιδευτικές έρευνες χαρακτηρίζονται συχνά από προχειρότητα» (μ.ό.=2,95), «Στις ηλεκτρονικές έρευνες μέσω διαδικτύου δεν διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων» (μ.ό.=2,88), «Η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζει τις αποφάσεις της στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών» (μ.ό.=2,80) και «Οι εκπαιδευτικές έρευνες γίνονται κυρίως για να δικαιολογηθούν τα χρήματα από κάποια προγράμματα» (μ.ό.=2,78).

Σε αυτή την κατηγορία σε τρεις δηλώσεις σημειώθηκαν οι χαμηλότεροι μέσοι όροι που κατατάσσουν τους εκπαιδευτικούς στην κατηγορία του «διαφωνώ αρκετά» και είναι οι

εξής: «Θα συμμετείχα σε μια εκπαιδευτική έρευνα μόνο αν την έκανε κάποιος/α συνάδελφος» (με μ.ό=2,48), «Αδυνατώ να κατανοήσω πλήρως τα στατιστικά αποτελέσματα των ερευνών» (με μ.ό=2,20) και «Ένας/μία εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική έρευνα συναινεί ουσιαστικά και στη δημοσιοποίηση των προσωπικών του δεδομένων και δεν χρειάζεται να ερωτηθεί σχετικά» (με μ.ό=2,05)

Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται κάποιοι περιορισμοί που αξίζει να ληφθούν υπόψη. Σκοπός της έρευνας, είναι η ανάδειξη των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της νήσου Ρόδος αναφορικά με την εκπαιδευτική έρευνα. Ένας περιορισμός για την ποσοτική έρευνα κατά τον Shkedi (1998) είναι ότι θεωρεί ότι η ποσοτική έρευνα συχνά έχει ως αποτέλεσμα να συλλέγονται αρεστές απαντήσεις. Επιπροσθέτως ένας άλλος περιορισμός είναι ότι η μέθοδος ευκολίας, ίσως να μη δώσει αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα (Robson, 2007). Το δείγμα μας είναι περιορισμένο, μόλις εικοσιπέντε εκπαιδευτικοί, όμως θα μας δείξει κάποιες τάσεις. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε εκπαιδευτικούς δημόσιου δημοτικού σχολείου της Ρόδου, καθώς έπρεπε να περιοριστεί η έκταση της έρευνας και να εξεταστεί μια συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, προκύπτουν και παρουσιάζονται παρακάτω τα εξής συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα όπως προαναφέρθηκε έθεσε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Ρόδου αναφορικά με την εκπαιδευτική έρευνα.

Οι δύο δηλώσεις που κατά μέσο ορό βρίσκονται στο υψηλότερο σημείο της κατηγορίας «*συμφωνώ αρκετά*» σχετικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι οι εξής: 1. «*Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία*» (με μ.ό=4,36) και 2. «*Είναι σημαντικό να συνεισφέρουν οι εκπαιδευτικοί στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας*» (με μ.ό=4,08) οι οποίες δηλώσεις έχουν σχέση με τον 2^ο άξονα, αυτόν της χρησιμότητας, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σαφώς θετική στάση.

Στη μεσαία κλίμακα συναντάμε δηλώσεις με χαμηλότερους μέσους όρους όπου οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στην κατηγορία του «*ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*». Επι

παραδείγματα: «Οι ερευνητές/τριες συχνά «αντιγράφουν» έρευνες που έχουν γίνει στο διεθνή χώρο» (με μ.ό=3,26), «Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει μια έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας» (με μ.ό=3,25), «Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται συχνά από άτομα που δεν έχουν σχέση με τη σχολική πραγματικότητα» (με μ.ό=3,17). Ως επί το πλείστον είναι δηλώσεις του 3^{ου} άξονα, ο οποίος εκφράζει, την αναξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας και την αδυναμία σύνδεσής της με τη διδακτική πράξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στον συγκεκριμένο άξονα διαπιστώθηκε μία ουδέτερη στάση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Στο τέλος, βρίσκονται οι δηλώσεις «Θα συμμετείχα σε μια εκπαιδευτική έρευνα μόνο αν την έκανε κάποιος/α συνάδελφος» (με μ.ό=2,48) «Αδυνατώ να κατανοήσω πλήρως τα στατιστικά αποτελέσματα των ερευνών» (με μ.ό=2,20) και «Ένας/μια εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική έρευνα συναινεί ουσιαστικά και στη δημοσιοποίηση των προσωπικών του δεδομένων και δεν χρειάζεται να ερωτηθεί σχετικά» (με μ.ό=2,05). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ηπλειονότητα των εκπαιδευτικών «διαφωνεί αρκετά» άρα κρατά θετική στάση ως προς τις συγκεκριμένες δηλώσεις.

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, διατηρούν θετική στάση απέναντι στη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτό λοιπόν, που προτείνεται είναι η εισαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας ως αντικείμενο στα εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Μέσα από επιμορφώσεις σε θέματα μεθοδολογίας ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, όπως προτείνεται από τους Kyle κ.ά. «η διαδικασία αναγνώρισης του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή θα πρέπει να ενταχθεί στις προπτυχιακές σπουδές του» (Kyle et al., 1991: 413– 418) αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της ερευνητικής διάθεσης των εκπαιδευτικών. Οι προπτυχιακές σπουδές μπορούν να ενισχύσουν το περιεχόμενο τους διότι χρειάζεται έναν δάσκαλο επαγγελματία, όπου με έμφαση στην έρευνα-δράση να στοχάζεται, με γνώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και εμπειρία στη διεξαγωγή της, διότι αποτελεί τη βασική διάσταση της επαγγελματικής του επάρκειας αλλά και του ρόλου του.

Βέβαια, μέσα σε ένα κλίμα δημιουργικότητας χρειάζεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εξετάζοντας τις δραστηριότητές τους, μέσα από το δημιουργικό κλίμα να αναστοχάζονται και τη δική τους πρακτική. Με αυτήν την τακτική οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετήσουν μία ερευνητική προσέγγιση της εργασίας τους και θα εργάζονται πλέον

βασισμένοι σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Θα δουλεύουν δηλαδή, ως εκπαιδευτικοί δράσης αλλά και ως ερευνητές της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5η εκδ.). Γρηγόρη.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance, *Educational Research and Evaluation*, 13.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Έκφραση.
- Γκότοβος, Α (2016). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Η μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, D., Kauchak, D., & Stevens, T. (1999). Pre-service teachers' thinking on research: implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*.
- Hamel, T., & Larocque, M. (2002). Observations from Quebec: the emergence of a research culture in education through legitimacy and universitarisation, 1940–2000, *European Educational Research Journal*.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Κ. Τζαννόμε-Τζώρτζη, Επιμ.). Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Kyle, W.C., Linn, M.C., Bitner, B.L., Mitchner, C.P., & Perry, B. (1991). The role of research in science teaching: An NSTA theme paper, *Science Education*.
- Δερμιτζάκης, Μ., & Ιωαννίδη, Β. (2004). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της προαγωγής της υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Ελ. Ανευλαβής & Αν. Γερμενής (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος Ομ. Καθηγητή Λουκά Σπάρου* (σσ. 329–339). Τμήμα Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ. Εκδόσεις Δ. Ζήκας.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας* (3η εκδ.). Έλλην.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας: Οι σκοποί της δημιουργίας του, το μέχρι σήμερα έργο του και οι προοπτικές του. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρούλακη & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*. Ατραπός.
- Kemmis, S. (1999). Έρευνα δράσης. Στο Ι. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα: Τρέχοντα θέματα*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κώστας, Α. (2015). *Ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης (e-ΚΠΑ): διερευνητική μελέτη περίπτωσης των κοινοτήτων πρακτικής με έμφαση στο στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων. Οι απόψεις τους για επιδιώξεις του σχολείου. Στο Ν. Πετρούλακης (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος*. Ατραπός.
- Παληός, Ζ. (2016). Το κανονιστικό στοιχείο και η φιλοσοφική έρευνα στην εκπαίδευση. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Η μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*. Πεδίο,
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αυτοέκδοση.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Gutenberg.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research : a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559– 577.
- Lucas, P. (1998). An approach to research based teacher education through collaborative inquiry. *Journal of Education for Teaching*.
- Stenhouse, L. (1981) What counts as research? . *British Journal of Educational Studies*, 29 (2).
- Van Zee, H. E. (1998). Preparing teachers as researchers in courses on methods of teaching science, *Journal of Research in Science Teaching*, 35.
- Χαλκίδου, Σ. (2019). *Αντιληπτή διαδραστική απόσταση και αυτονομία: Συγκριτική ανάλυση στις αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών παραδοσιακών και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. AERA.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη	Εγκατάλειψη ερώτησης	ΔΕΙΚΤΗΣ
	N	N	N	N	N	N	N	μ. ο.
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία	12	10	3	0	0	0	0	4,36
Είναι σημαντικό να συνεισφέρουν οι εκπαιδευτικοί στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας	7	13	5	0	0	0	0	4,08
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά τους στην εκπαιδευτική πράξη	6	12	5	1	0	1	0	3,96
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να επιλύσουν εκπαιδευτικά προβλήματα	5	14	6	0	0	0	0	3,96
Η εκπαιδευτική έρευνα είναι απαραίτητη για την επαγγελματική μου ανάπτυξη	4	15	6	0	0	0	0	3,92
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να βελτιώσουν την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής	5	12	8	0	0	0	0	3,88
Κατά τη διάρκεια της καριέρας μου έχω πραγματοποιήσει ο ίδιος κάποια εκπαιδευτική έρευνα	10	7	2	1	3	2	0	3,87
Η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας στηρίζεται σε πολιτικές αποφάσεις και όχι σε πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών	6	10	8	1	0	0	0	3,84
Αξιοποιώ τα συμπεράσματα εκπαιδευτικών ερευνών για να επιλύσω προβλήματα στην τάξη	4	11	7	1	0	1	1	3,78
Θεωρώ ότι έχω τις δεξιότητες για αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην πράξη	4	9	9	0	0	1	2	3,77
Αναζητώ ερευνητική βιβλιογραφία για να επιλύσω εκπαιδευτικά προβλήματα	5	12	4	2	1	1	0	3,75

Μπορώ να κρίνω με τις γνώσεις που έχω αν μια δημοσιευμένη εκπαιδευτική έρευνα είναι αξιόπιστη και έγκυρη	2	13	7	2	0	1	0	3,63
Είναι ευχάριστο να πραγματοποιεί κάποιος/α εκπαιδευτική έρευνα	3	10	9	2	0	1	0	3,58
Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές έρευνες τους βοηθά να αναστοχαστούν πάνω στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους	2	13	7	2	1	0	0	3,52
Η αναζήτηση εκπαιδευτικών ερευνών στο διαδίκτυο για ένα θέμα που με ενδιαφέρει είναι μια εύκολη υπόθεση	6	5	10	3	1	0	0	3,48
Οι ερευνητές/τριες συχνά «αντιγράφουν» έρευνες που έχουν γίνει στο διεθνές χώρο	1	9	9	3	1	2	0	3,26
Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει μια έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας	2	5	14	3	0	1	0	3,25
Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται συχνά από άτομα που δεν έχουν σχέση με τη σχολική πραγματικότητα	2	5	13	1	2	2	0	3,17
Η δυνατότητα αξιοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών είναι μηδαμινή	2	6	10	5	1	1	0	3,13
Θα συμμετείχα σε μια εκπαιδευτική έρευνα μόνο αν το θέμα της είχε ενδιαφέρον για εμένα	4	8	3	5	4	1	0	3,13
Το βασικότερο κίνητρο που ωθεί κάποιον/α να πραγματοποιήσει μια εκπαιδευτική έρευνα είναι η ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και όχι η βελτίωση της εκπαίδευσης	2	8	6	6	2	1	0	3,08
Προτιμώ να μελετήσω ένα άρθρο με πρακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία παρά ένα αντίστοιχο επιστημονικό ερευνητικό άρθρο	1	11	4	5	3	1	0	3,08
Για την υλοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών ξοδεύονται συχνά πολλά χρήματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πιο αποδοτικά για την εκπαίδευση	1	7	10	2	3	2	0	3,04
Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών είναι έγκυρα και αξιόπιστα	0	7	12	4	2	0	0	2,96
Η έλλειψη χρόνου καθιστά ανέφικτη την ενασχόλησή μου με την εκπαιδευτική έρευνα	0	10	6	7	2	0	0	2,96
Οι εκπαιδευτικές έρευνες χαρακτηρίζονται συχνά από προχειρότητα	1	4	10	5	1	3	1	2,95

Στις ηλεκτρονικές έρευνες μέσω διαδικτύου δεν διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων	1	6	6	11	0	1	0	2,88
Η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζει τις αποφάσεις της στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών	1	6	4	6	3	4	1	2,80
Οι εκπαιδευτικές έρευνες γίνονται κυρίως για να δικαιολογηθούν τα χρήματα από κάποια προγράμματα	2	5	7	4	5	2	0	2,78
Θα συμμετείχα σε μια εκπαιδευτική έρευνα μόνο αν την έκανε κάποιος/α συνάδελφος	1	2	9	6	5	2	0	2,48
Αδυνατώ να κατανοήσω πλήρως τα στατιστικά αποτελέσματα των ερευνών	0	4	6	6	9	0	0	2,20
Ένας/μια εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική έρευνα συναινεί ουσιαστικά και στη δημοσιοποίηση των προσωπικών του δεδομένων και δεν χρειάζεται να ερωτηθεί σχετικά	1	1	6	4	10	2	1	2,05

Ερωτηματολόγιο



Πανεπιστήμιο Αιγαίου / Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 / Εαρινό εξάμηνο
ΕΡΕΥΝΑ ΕΡΕΑ025: Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και
Εφαρμογές
Διδάσκων: Ν. Ανδρεαδάκης / Τηλ. Επικ.: 2241099136, Email: nandread@aegean.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

Αγαπητοί και αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, το οποίο σας παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε, αποτελεί μέρος της εργασίας που πραγματοποιούμε στο πλαίσιο ερευνητικού μαθήματος στο Πανεπιστήμιο. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα (χρησιμότητα, αξιοποίηση, συμμετοχή κ.λπ.).

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Σας υπενθυμίζουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση στο πλαίσιο του μαθήματος. Δεν υπάρχουν ορθές και λάθος απαντήσεις. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας άποψη

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση

Οι φοιτητές/τριες του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Κρητικού Ευανθία-Νεκταρία, Μαυρογένης Παναγιώτης-Μιχαήλ & Ζαχαριάδη Άννα

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-10 11 – 20 21 – 30 >30

ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια
 Ωρομίσθιος/α

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: Δάσκαλος/α Εκπαιδευτικός ειδικότητας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ (μεταπτυχιακό δίπλωμα, διδακτορικό): Ναι Όχι

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις;; (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δηλώσεις:	Συμφωνώ συνολικά	Συμφωνώ σχετικά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ σχετικά	Διαφωνώ	Δεν απαντώ -
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία						
Η εκπαιδευτική έρευνα είναι απαραίτητη για την επαγγελματική μου ανάπτυξη						
Οι εκπαιδευτικές έρευνες γίνονται κυρίως για να δικαιολογηθούν τα χρήματα από κάποια προγράμματα						
Η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζει τις αποφάσεις της στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών						
Αδυνατώ να κατανοήσω πλήρως τα στατιστικά αποτελέσματα των ερευνών						

Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών είναι έγκυρα και αξιόπιστα						
Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές έρευνες τους βοηθά να αναστοχαστούν πάνω στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους						
Η έλλειψη χρόνου καθιστά ανέφικτη την ενασχόλησή μου με την εκπαιδευτική έρευνα						
Είναι σημαντικό να συνεισφέρουν οι εκπαιδευτικοί στη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας						
Θεωρώ ότι έχω τις δεξιότητες για αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην πράξη						
Η αναζήτηση εκπαιδευτικών ερευνών στο διαδίκτυο για ένα θέμα που με ενδιαφέρει είναι μια εύκολη υπόθεση						
Η δυνατότητα αξιοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών είναι μηδαμινή						

Δηλώσεις:	συνολικά	Συμφωνώ	συνεπώς	Συμφωνώ	ούτε διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Δεν απαντώ -
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να επιλύσουν εκπαιδευτικά προβλήματα									
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να βελτιώσουν την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής									
Οι εκπαιδευτικές έρευνες χαρακτηρίζονται συχνά από προχειρότητα									
Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες στο χώρο του σχολείου γιατί μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά τους στην εκπαιδευτική πράξη									
Το βασικότερο κίνητρο που ωθεί κάποιον/α να πραγματοποιήσει μια εκπαιδευτική έρευνα είναι η ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και όχι η βελτίωση της εκπαίδευσης									
Οι ερευνητές/τριες συχνά «αντιγράφουν» έρευνες που έχουν γίνει στο διεθνή χώρο									
Στις ηλεκτρονικές έρευνες μέσω διαδικτύου δεν διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων									
Θα συμμετείχα σε μια εκπαιδευτική έρευνα μόνο αν το θέμα της είχε ενδιαφέρον για εμένα									
Θα συμμετείχα σε μια εκπαιδευτική έρευνα μόνο αν την έκανε κάποιος/α συνάδελφος									
Κατά τη διάρκεια της καριέρας μου έχω πραγματοποιήσει ο ίδιος κάποια εκπαιδευτική έρευνα									

Ένας/μια εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική έρευνα συναινεί ουσιαστικά και στη δημοσιοποίηση των προσωπικών του δεδομένων και δεν χρειάζεται να ερωτηθεί σχετικά						
Αξιοποιώ τα συμπεράσματα εκπαιδευτικών ερευνών για να επιλύσω προβλήματα στην τάξη						
Αναζητώ ερευνητική βιβλιογραφία για να επιλύσω εκπαιδευτικά προβλήματα						
Είναι ευχάριστο να πραγματοποιεί κάποιος/α εκπαιδευτική έρευνα						
Για την υλοποίηση εκπαιδευτικών ερευνών ξοδεύονται συχνά πολλά χρήματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν πιο αποδοτικά για την εκπαίδευση						
Μπορώ να κρίνω με τις γνώσεις που έχω αν μια δημοσιευμένη εκπαιδευτική έρευνα είναι αξιόπιστη και έγκυρη						
Προτιμώ να μελετήσω ένα άρθρο με πρακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία παρά ένα αντίστοιχο επιστημονικό ερευνητικό άρθρο						
Η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας στηρίζεται σε πολιτικές αποφάσεις και όχι σε πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών						
Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει μια έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας						
Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται συχνά από άτομα που δεν έχουν σχέση με τη σχολική πραγματικότητα						

Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της Θεματικής της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα εργαστήρια δεξιοτήτων του δημοτικού

Κολοκυθά Μαγδαληνή
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
mkolokitha@uth.gr

Τσέτσου Μαρία-Ελένη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
marialenatsetsou@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας εκπονώ μια έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η Εκπαιδευτική Πολιτική σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή σε δημοτικά σχολεία της Μαγνησίας. Η παρούσα έρευνα βασίζεται στο νομοθετικό πλαίσιο για την εισαγωγή της σεξουαλικής αγωγής στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα (Ν. 4692/2020, ΦΕΚ 3791/Β/13 - 8 - 2021), αλλά και στο πως αυτή ερμηνεύεται αυτό από τους εκπαιδευτικούς. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αν είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή, αλλά και η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την πραγμάτωσή της. Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας διερευνούν το ποιά είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την προσέγγιση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για τη σεξουαλική αγωγή μέσα από τα προγράμματα που προτείνει στην ιστοσελίδα του <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs/1658-3-seksoualiki-diapaidegisi>, πως προσεγγίζουν τη διδασκαλία ενός τέτοιου μαθήματός και ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτή την προσπάθεια. Θεωρητικά η έρευνα βασίζεται στη διερεύνηση των δυνατοτήτων και περιορισμών των εκπαιδευτικών κατά την πραγμάτωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, αντλώντας στοιχεία από τη χρήση του Foucault στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 2021). Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη Στ' της τάξης. Ενώ σαν τρόπο ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Από τη μέχρι τώρα από τη θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2014, 2018) των δεδομένων προκύπτουν κάποια σημαντικά αποτελέσματα και συμπεράσματα. Ένα από αυτά είναι ότι θεωρούν ως θετικό βήμα την εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά εκφράζουν την άποψη ότι οι ίδιοι δεν νιώθουν έτοιμοι να αναλάβουν ένα τέτοιο μάθημα και αναζητούν τη βοήθεια κάποιου ειδικού, όπως

είναι οι γυναικολόγοι, οι μαίες, και οι ψυχολόγοι. Τέλος, προκύπτει ανασφάλεια που από την έλλειψη παρεχόμενου κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού γεγονός που τους ωθεί στο να αναζητήσουν δικό τους υλικό, το οποίο αν είναι κατάλληλο για να το διδάξουν στην τάξη, αλλά και από την ελλιπή επιμόρφωση που πήραν για τη διδασκαλία της θεματικής.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική ρολιτική, σεξουαλική αγωγή, εργαστήρια δεξιοτήτων, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

In the context of my MA dissertation, I am researching how the Sexual Education Education Policy regarding is realised within the school classroom. The context is the legislative framework for the introduction of Sexual Education in the school timetable (Law 4692/2020, Official Gazette 3791/B/13 - 8 - 2021), but also on how this policy is interpreted by the teachers. Therefore, the purpose of this research is to investigate the opinions of Primary Education teachers on whether they are able to realise the Educational Policy on Sexual Education, but also to investigate the difficulties they face during its realisation. The main research questions are, what are the teachers' opinions of the approach of the Institute's of Educational Policy for the course of Sexual Education through the programs it proposes on its website <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/1658-3-seksoualiki-diapaidagogisi>, how do the teachers approach the teaching of such a course and the difficulties they are facing in this effort. Theoretically, the research is based on the investigation of the possibilities and limitations that teachers meet during the realisation of an educational policy, drawing notions from the use of Foucault in the analysis of educational policy (Ball, 2021). To conduct the research, semi-structured interviews were used as a data collection tool. The interviews were conducted with Primary education teachers who teach the Skills Workshops course in Grade 6. As a way of analyzing the data, thematic analysis was used. From the thematic analysis (Tsiolis, 2014, 2018) of the data so far, some important results and conclusions emerge. One of them is that the teachers consider the introduction of Sexuality Education in Primary Education as a positive step, but they express the opinion that they themselves do not feel ready to undertake such a course and seek the help of an expert, such as gynecologists, midwives, and psychologists, insecurity arises from the lack of appropriate educational material from the Ministry, which pushes them to look for their own material, which's suitability to teach in the classroom, is questioned, but also from the insufficient training they have received.

Keywords: Education policy, sexuality education, skills workshops, primary education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η καθημερινή ειδησεογραφική επικαιρότητα κατακλύζεται από γυναικοκτονίες και κακοποίησης, σεξουαλικής φύσεως και μη σε παιδιά και εφήβους. Οι καταγγελίες που βγήκαν στο φως της δημοσιότητας για κακοποιήσεις στον χώρο του αθλητισμού και της τέχνης έδωσαν την αφορμή στο Υπουργείο Παιδείας να εισάγει τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση στο σχολικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Η εισαγωγή της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης έγινε μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα όποια τη σχολική χρονιά 2020 - 2021 με τον Ν. 4692/2020, εντάχθηκαν πιλοτικά σε 217 σχολεία σε όλη την επικράτεια της χώρας και την επόμενη χρονιά με το ΦΕΚ 3791/Β/13 - 8 - 2021 εντάχθηκε επίσημα σε όλα τα σχολεία της χώρας. Αυτή η εισαγωγή με το πειραματικό της στάδιο να γίνεται εν μέσω τηλεκπαίδευσης, το ίδιο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οδήγησε στη συγκεκριμένη έρευνα.

Σκοπός, της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αν είναι σε θέση να πραγματώσουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ο στόχος της εργασίας είναι το να διερευνηθούν για το αν είναι σε θέση να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη Στ τάξη και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την προσέγγιση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη σεξουαλική αγωγή;
- Πώς προσεγγίζουν τη διδασκαλία της σεξουαλικής αγωγής;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την προετοιμασία και την υλοποίηση του μαθήματος της σεξουαλικής αγωγής;

Το άρθρο συγκροτείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος της έρευνας και ειδικότερα την ορολογία γύρω από τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, την Εκπαιδευτική Πολιτική που ισχύει στην Ελλάδα για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Επίσης θα παρουσιαστούν τα προτεινόμενα προγράμματα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για να εφαρμοστούν στην Στ' τάξη του δημοτικού. Το τελευταίο μέρος του θεωρητικού μέρους θα αποτελέσει η ανάλυση της εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από τη θεωρία του Foucault και του λόγου (discourse). Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας, θα γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων, καθώς και η διεξαγωγή των συμπερασμάτων, που βγαίνουν έπειτα από την ανάλυση των

δεδομένων, και η συζήτησή τους. Τέλος θα παρουσιαστεί η βιβλιογραφία της εργασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η ορολογία της

Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας έτσι όπως εμφανίζεται στην ιστοσελίδα του Κυπριακού Συνδέσμου Οικογενειακού Προγραμματισμού (<https://www.familyplanning.org.cy/srhr/sexuality-education/>) ορίζεται « Ως η μάθηση σε σχέση με τις γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, διαδραστικές και σωματικές πτυχές της σεξουαλικότητας». Η ηλικία έναρξης των παιδιών με θέματα ξεκινάει κατά τα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας και συνεχίζει μέχρι την εφηβική και ενήλικη ζωή. Η στοχοθεσία που μπορεί να τεθεί για τα παιδιά είναι η υποστήριξη και η προστασία της ανάπτυξης της σεξουαλικότητας τους. Αυτό μπορεί να γίνει με τη σταδιακή πληροφόρηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων και αξιών από το παιδιά και τους νέους. Με απώτερο σκοπό να βιώσουν με υπεύθυνο και ασφαλές τρόπο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις είτε τις φιλικές, είτε τις ερωτικές, να είναι σε θέση να παίρνουν την ευθύνη των επιλογών τους και να μπορούν να προστατεύουν τόσο τη δικιά τους σεξουαλική υγεία, όσο και των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε επαφή.

Στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ ο ορισμός που συναντάμε είναι ο εξής: «Η σεξουαλική υγεία είναι μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας σε σχέση με τη σεξουαλικότητα, δεν είναι απλώς η απουσία ασθένειας, δυσλειτουργίας, η αναπηρίας. Η σεξουαλική υγεία απαιτεί μια θετική και με σεβασμό προσέγγιση στη σεξουαλικότητα και τις σεξουαλικές σχέσεις, καθώς και τη δυνατότητα να έχουμε ευχάριστες και ασφαλείς σεξουαλικές εμπειρίες, χωρίς εξαναγκασμούς, διακρίσεις και βία. Για να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η σεξουαλική υγεία, θα πρέπει τα σεξουαλικά δικαιώματα όλων των ατόμων να γίνονται σεβαστά, να προστατεύονται και να εκπληρώνονται» (ΠΟΥ, 2006α, αναφορά ΙΕΠ, χ.η.).

Ένας ακόμα ορισμός για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση που βρίσκεται στην ιστοσελίδα του Χαμόγελου του Παιδιού αναφέρει ότι «*Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση παραπέμπει στην έννοια της σεξουαλικότητας, που είναι κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Μέσα σε αυτήν περιλαμβάνονται έννοιες όπως είναι το φύλο και ο ρόλος του, η ταυτότητα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η ερωτική έλξη, η αγάπη και η διαδικασία της αναπαραγωγής*». Η σεξουαλικότητα ξεκινάει από τη στιγμή που έρχεται στη ζωή ένας άνθρωπος και διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια των ετών, ενώ επηρεάζεται από διάφορους

παράγοντες όπως είναι οι βιολογικοί, ψυχολογικοί, κοινωνικοί - οικονομικοί, πολιτισμικοί, ηθικοί, θρησκευτικοί και πνευματικοί παράγοντες (Χαμόγελο του Παιδιού, χ.η.). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση έχει δύο βασικούς άξονες ο πρώτος είναι η πληροφόρηση των παιδιών σχετικά με το σώμα τους και τις βιολογικές λειτουργίες που συντελούνται σε αυτό, και δεύτερον η πληροφόρηση σχετικά με όλων των ειδών τις σχέσεις που συνάπτονται ανάμεσα στα φύλα. Το δεύτερο σημείο σχετίζεται και με την προετοιμασία των παιδιών σχετικά με τους κινδύνους που μπορούν να συναντήσουν κατά τη διάρκεια της ερωτικής τους ζωής. Κατ' επέκταση σαν στόχος της Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης μπορεί να οριοθετηθεί η καλλιέργεια δεξιοτήτων στα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν τους τρόπους επικοινωνίας που χρειάζονται ώστε να επικοινωνούν με τους ανθρώπους που συναναστρέφονται και να είναι σε θέση να λάβουν υπεύθυνα αποφάσεις που αφορούν τη σεξουαλική ζωή τους (Χαμόγελο του Παιδιού, χ.η.).

Τέλος, ο ορισμός που δίνει το Συμβούλιο Πληροφοριών και Σεξουαλικής Αγωγής των ΗΠΑ (SIECUS) και αναφέρει η Γερούκη (2011) έχει ως εξής: *« Η σεξουαλική αγωγή και η αγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων είναι μια μακροχρόνια, δια βίου διαδικασία προβληματισμού, κατάκτησης, πληροφοριών και διαμόρφωσης συμπεριφορών, πεποιθήσεων και αξιών γύρω από την ταυτότητα του φύλου, τις σχέσεις και την οικειότητα. Αναφέρεται σε θέματα σεξουαλικής ανάπτυξης, αναπαραγωγής και υγείας, διαπροσωπικών σχέσεων, οικειότητας, αυτο - αντίληψης και εικόνας του σώματος, καθώς και θέματα που αφορούν τους ρόλους των φύλων. Αγγίζει τις βιολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πνευματικές διαστάσεις της σεξουαλικότητας, που σχετίζονται με τον πνευματικό και τον συναισθηματικό τομέα και την ευρύτερη επίδραση της συμπεριφοράς»*. Ενώ, ο στόχος και ο σκοπός της σεξουαλικής αγωγής είναι το να προάγει τη σεξουαλική υγεία.

Η εκπαιδευτική πολιτική

Ο ορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ο Σαϊτής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΟΑΕΔ, (2008), ορίζει την εκπαιδευτική πολιτική ως: *«Το σύνολο των επιλογών, ενεργειών και μέσων που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων»*. Πιο συγκεκριμένα αφορά ένα σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης, που δίνει τις γενικές κατευθύνσεις και ενέργειες με απώτερο σκοπό την υλοποίηση ορισμένων στόχων. Επίσης ο συγκεκριμένος όρος αφορά τη φιλοσοφία γύρω από την εκπαιδευτική διοίκηση και τους τρόπους αντιμετώπισης διαφόρων θεμάτων της εκπαίδευσης. Τέλος, ο Σαϊτής (2008)

αναφέρει ότι όσο πιο καλά έχει οριστεί η εκπαιδευτική πολιτική τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται σε κραταίες βάσεις και διεξάγεται πιο ομαλά και αποτελεσματικά.

Ο Ball, το 2012, αναφέρει ότι η Εκπαιδευτική Πολιτική επηρεάζεται σημαντικά από την οικονομική και κοινωνική πολιτική. Επίσης η μορφοποίηση γίνεται κάτω από ιδεολογικές συγκρούσεις, εθνικές ιδιαιτερότητες και αντιπαραθέσεις μεταξύ κομμάτων. Η εκπαίδευση επιβάλλεται να προσαρμόζεται στις κοινωνικές αλλαγές και να προετοιμάζει τους ανθρώπους να δεχτούν τις κυρίαρχες αξίες. Η Εκπαιδευτική Πολιτική είναι οι πρακτικές που υλοποιούνται για να πετύχει τον στόχο της η εκπαίδευση. Τέλος, η Εκπαιδευτική Πολιτική απεικονίζει τη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων και επιτρέπει την άνιση κατανομή προνομίων.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδος για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση

Με τον Νόμο 4692/2020 γίνεται η πιλοτική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα πειραματικά σχολεία της Ελλάδος. Ένα χρόνο αργότερα με το ΦΕΚ 3791/Β/13 - 8 - 2021 γίνεται η επίσημη εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε αντικατάσταση του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης. Στο συγκεκριμένο ΦΕΚ γίνεται και η οριοθέτηση των στόχων του μαθήματος, των θεματικών, των τάξεων στις οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν οι θεματικές, τους εκπαιδευτικούς που μπορούν να υλοποιήσουν το συγκεκριμένο μάθημα και τις ώρες που θα διδάσκεται σε κάθε τάξη.

Για τη θεματική της σεξουαλικής αγωγής το ΦΕΚ ορίζει ότι στο δημοτικό θα γίνεται στη Γ' και στην Στ' τάξη. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές της Γ' τάξης θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν το σώμα τους, ενώ στην Στ' θα ασχοληθούν με τα διάφορα είδη σεξουαλικότητας που υπάρχουν και τα δικαιώματα που έχει ο κάθε άνθρωπος σε αυτό τον τομέα.

Τα προτεινόμενα προγράμματα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Στ' τάξη

Για τους σκοπούς του μαθήματος το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Στ' τάξη προτείνει 2 προγράμματα. Το πρώτο είναι το «Προχωρώντας μπροστά» από το Πολύχρωμο Σχολείο και το δεύτερο είναι το «Διαμορφώνοντας Υγιείς Σχέσεις ανάμεσα στα Φύλα» από τη Αγωγή Υγείας ΔΔΕ Α' Αθήνας.

Πρόγραμμα: «Προχωρώντας μπροστά»

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από το Πολύχρωμο σχολείο το έτος 2018. Οι στόχοι του είναι η υπεράσπιση και η προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού, της γυναίκας και της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, η ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού, η κατανόηση της διαφορετικότητας,

η πρόληψη και αντιμετώπιση της έμφυλης και σχολικής βίας ή εκφοβισμού, η ύπαρξη μιας συμπεριληπτικής κοινότητας και τέλος η προαγωγή της σεξουαλικής υγείας τόσο σε ατομικό, όσο και σε δημόσιο επίπεδο. Το υλικό δημιουργήθηκε με βάση τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τις Κατευθυντήριες Γραμμές της Παγκόσμιας και Ευρωπαϊκής Περιφερειακής Στρατηγικής για τη Σεξουαλική και Αναπαραγωγική Υγεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, τον Διεθνή Τεχνικό Οδηγό για τη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση σε σχέση με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης της UNESCO και τέλος το Πλαίσιο Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό, τον οδηγό δραστηριοτήτων, την ταυτότητα του προγράμματος και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.

Πρόγραμμα: «Διαμορφώνοντας υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα φύλα»

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ένα δίωρο εργαστήριο που αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών πάνω σε ζητήματα Σεξουαλικής Αγωγής. Η δημιουργία του προγράμματος βασίστηκε στα θέματα της Περιεκτικής Σεξουαλικής Αγωγής, δηλαδή στα δικαιώματα και το φύλο. Ως στόχος του είναι η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που θα τους ωφελήσουν έτσι ώστε να δομήσουν μια θετική οπτική για τη σεξουαλικότητα τους, αλλά και να αναπτυχθούν τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά. Τέλος το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει μια επιστολή προς τους γονείς, την ταυτότητα του προγράμματος, ενδεικτική βιβλιογραφία που μπορεί να συμβουλευτεί ο εκπαιδευτικός, φύλλο αξιολόγησης για το τέλος του προγράμματος, οδηγός για τον εκπαιδευτικό, εκπαιδευτικό υλικό και μια εκπαιδευτική πρόταση για το πως μπορεί να υλοποιηθεί το πρόγραμμα μέσα στην τάξη.

Η εκπαιδευτική πολιτική μέσα από τον Foucault και τον λόγο (discourse)

Ο Ball στο βιβλίο του που εξέδωσε το 2021 και αφορούσε τον Foucault και τη θεωρία του σχετικά με την εξουσία και την εκπαίδευση αναφέρει στην εισαγωγή του για τον «κύκλο της πολιτικής, ο οποίος αφορά το μεθοδολογικό σύνολο των κατευθυντήριων γραμμών για την ανάλυση της πολιτικής». Ο συγκεκριμένος κύκλος έχει δύο οπτικές, που μπορεί να τον δει κανείς. Η πρώτη οπτική είναι το να δούμε την πολιτική ως κείμενο, ενώ η δεύτερη οπτική είναι το να τη δούμε ως λόγο. Ως λόγος νοούνται οι πρακτικές που σχηματίζουν συστηματικά αντικείμενα για τα οποία μιλάνε. Οι λόγοι δεν σχετίζονται με τα αντικείμενα αυτά καθ' αυτά ούτε τα ταυτόποιουν, αλλά αντιθέτως τα συγκροτούν με αποτέλεσμα να αποκρύπτουν τη δική τους δημιουργία. Ακόμα οι λόγοι σχετίζονται με αυτά που μπορούν να λεχθούν και

να αποτελέσουν αντικείμενα σκέψης, αλλά και με το ποιο είναι το κατάλληλο πρόσωπο για να μιλήσει, το πότε μπορεί να γίνει αυτό και με το ποια είναι οι εξουσία του (Ball, 2021: 13-14).

Ακόμα γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι ο λόγος μπορεί να αναλυθεί και εντοπιστεί και σε μακρό - επίπεδο και σε μικρό - επίπεδο. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του λόγου είναι ότι μπορεί να κατασκευάσει με περιοριστικό τρόπο ένα δρων υποκείμενο. Αυτό συμβαίνει λόγω της μη ανακλαστικής παραγωγής των θέσεων των υποκειμένων εντός του και μιας δύναμης που επιτρέπει σε αυτό να ελιχθεί ενώ διαμορφώνεται σε καθένα από τα επίπεδα (Ball, 2021). Με τον ίδιο τρόπο κινείται συνήθως και η πολιτική καθώς η πολιτική όπως και ο λόγος αλλάζει και διαμορφώνεται ανάλογα με το επίπεδο, που απευθύνεται καθώς και με τη δράση του υποκειμένου.

Ο Ball (2021) κάνει μια διάκριση ανάμεσα στον λόγο και στον χαρακτήρα που του προσδίδεται στο έργο του Foucault, στο οποίο ο λόγος έχει έναν κανονιστικό χαρακτήρα, και στο χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχει κατά τον Ball, δηλαδή έναν χαρακτήρα ισχυρισμού της αλήθειας, που επιδιώκει να υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στα αντικείμενα και στα υποκείμενα όσον αφορά τη γνώση με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μια σχέσης αλήθειας. Αντίθετα ο τρόπος που ο Foucault παρουσιάζει τον λόγο δείχνει το πως ο λόγος μπορεί να αποκτήσει μια επιστημονικότητα και το πως μέσα από τον τρόπο όπου λειτουργεί δημιουργεί τις συνθήκες έτσι ώστε αυτό να εκλαμβάνεται ως αληθινός.

Στη θεωρία του Foucault ο όρος λόγος αφορά τις δομές και τους κανόνες που τον δημιουργούν και δεν σχετίζεται με τα κείμενα και αυτά που δημιουργούνται σε αυτόν. Ο λόγος για τον Foucault δεν εμφανίζεται στα αντικείμενα, αλλά δίνεται η δυνατότητα να εμφανιστεί σε αυτό και δημιουργεί τις συνθήκες έτσι ώστε κάποιες εκφράσεις και δηλώσεις να μπορούν να φαίνονται αληθινές (Ball, 2021). Στο βιβλίο του Αρχαιολογία της γνώσης το τεκμηριώνει ακόμα περισσότερο αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«ο λόγος βασίζεται κρυφά σε κάτι που «έχει ειπωθεί ήδη» και ότι αυτό που «έχει ειπωθεί ήδη» δεν είναι απλώς μια φράση που έχει εκφραστεί ήδη λεκτικά ή ένα κείμενο που έχει γραφτεί, αλλά κάτι που «ποτέ δεν ειπώθηκε», ένας άυλος λόγος, μια φωνή τόσο σιωπηλή όσο μια ανάσα, μια γραφή που είναι απλώς το κενό του ίδιου του αποτυπώματός της.» (1974: 25).

Συνεχίζονται για τον λόγο αναφέρει ότι εμφανίζεται και δημιουργείται δια μέσω των ατόμων που τον χειρίζονται. Ένω στην παρουσίαση των διαδικασιών, που τον περιορίζουν, αναφέρει ότι αυτό που πρέπει να εντοπιστεί αρχικά είναι το πλαίσιο, από ποιον, το που, και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται (Ball, 2021). Το discourse για τον Foucault έχει μια αυτονομία σχετικά με το γεγονός ότι εξαιτίας της δύναμης που έχει είναι σε θέση να

συρικνοθεί και να εμφανιστεί σε άλλες δυνάμεις τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και κατ' επέκταση αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κάνει τα υποκείμενα ή αυτόν που το χειρίζεται να μην μπορεί να σκεφτεί εκτός των ορίων των πρακτικών που τον παράγουν και οι πρακτικές αυτές συνδέονται με την εξουσία, η οποία τις ασκεί (Ball, 2021).

Μια σύνδεση που εντοπίζεται στη θεωρία του Foucault είναι η σύνδεση του λόγου με την επιστήμη. Πιο συγκεκριμένα η επιστήμη για τον Foucault έχει μια πρακτικό - γνωστική δομή και βασίζεται σε μια δόση αληθείας, μια αλήθεια που δίνει τη δυνατότητα σε επεξηγηματικές έννοιες και φράσεις να μπορούν να ενταχθούν σε ένα καθεστώς αλήθειας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μπορεί να εκφραστεί η άποψη ότι και οι λόγοι μπορούν να ενταχθούν σε μια επιστήμη, που με τη σειρά της τους δίνει την ιδιότητα του να είναι αληθής (Ball, 2021).

Μεθοδολογία

Στρατηγική υλοποίησης της έρευνας

Ως μεθοδολογία της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν για να αναδειχθούν οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, το πως την αντιλαμβάνονται, την υλοποιούν αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Για τη διεξαγωγή της και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη δημιουργήθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, που έγιναν οι 4 άξονες στους οποίους κινήθηκε η συνέντευξη. Τα ερωτήματα που τέθηκαν για κάθε άξονα είναι δημιούργημα της γραφούσας. Έπειτα από την έρευνα σε παλαιότερες αντιστοιχίες ή παρεμφερής μελέτες που είχαν γίνει. Για την καταγραφή των δεδομένων και την επεξεργασία των δεδομένων οι συνεντεύξεις αρχικά ηχογραφήθηκαν, έπειτα από τη συμφωνία του συνεντευξιαζόμενου, και στη συνέχεια απομαγνητοφώνηθηκαν.

Πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης που γινόταν σε μέρος και ώρα που συμφωνούνταν από κοινού με τον/την εκπαιδευτικό, του/της δίνονταν ένα έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης, με το οποίο ενημερωνόταν για τον σκοπό της έρευνας και για την ηθική και δεοντολογία της έρευνας. Επίσης στο συγκεκριμένο έγγραφο μπορούσαν να επιλέξουν αν η συνέντευξη ήθελαν να ηχογραφηθεί ή όχι. Στην περίπτωση που ο/η συνεντευξιαζόμενος δεν ήθελε να ηχογραφηθεί η συνέντευξη, τότε κρατιόντουσαν χειρόγραφες σημειώσεις από τη φοιτήτρια.

Δείγμα

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίζονται όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που μπορούν να υλοποιήσουν το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, ενώ σαν δείγμα ορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν το συγκεκριμένο μάθημα στην Στ' τάξη του δημοτικού στον Ν. Μαγνησίας.

Ανάλυση δεδομένων

Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν ήταν 7. Το δείγμα των συνεντεύξεων προήλθε από τον Νομό Μαγνησίας και πιο συγκεκριμένα από την πόλη του Βόλου, τα προάστια της και από τα νησιά των Σποράδων. Το διάστημα διεξαγωγής τους ήταν από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2023. Από τις συνεντεύξεις οι 3 ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, ενώ στις υπόλοιπες 4 κρατήθηκαν χειρόγραφες σημειώσεις. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 30 λεπτά έως 1:30 ώρα. Η διαφορά αυτή οφείλεται στο ότι δεν απαντήθηκαν όλα τα ερωτήματα ή δεν έγιναν ερωτήσεις από κάποιον άξονα, κυρίως τον 3ο άξονα που αφορούσε τον τρόπο υλοποίησής του μαθήματος.

Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή των σημειώσεων σε ηλεκτρονικά έγγραφα. Για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων (Τσιώλης, 2018), η οποία θα παρουσιαστεί παρακάτω.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικά	Απαντήσεις
Δείγμα	2 άνδρες / 5 γυναίκες
Δάσκαλοι	3 ειδικότητας/ 4 γενικής
Ηλικία	38 - 60 έτη
Χρόνια Υπηρεσίας	16 - 39 έτη
Άλλοι τίτλοι σπουδών	3 Μεταπτυχιακό, 2 μετεκπαίδευση, 2 δεν κατέχουν άλλο τίτλο σπουδών
Επιμόρφωση	6 έχουν κάνει επιμόρφωση/ 1 δεν έχει κάνει
Ασχολία με τη σεξουαλική αγωγή	3 έχουν ξανά ασχοληθεί/ 4 δεν έχουν ξανα ασχοληθεί

Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο

Ο πρώτος άξονας έχει πέντε βασικά ερωτήματα, που θα διερευνήσουν: το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η σεξουαλική αγωγή, ποια μπορεί να είναι τα οφέλη και οι αρνητικές της συνέπειες, ποια είναι η άποψή τους για τη ηλικία έναρξης της ενασχόλησης των παιδιών με τη συγκεκριμένη θεματική, το ποιος/οι θεωρούν ότι είναι κατάλληλοι να την προσφέρουν, το αν θα πρέπει να γίνεται στο σχολείο και σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης, ποιος θα είναι ο καταλληλότερος τρόπος εισαγωγής της στο σχολείο. Τέλος, διερευνάται η άποψη τους για την εισαγωγή της μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, για το ποια μπορεί να είναι τα αποτελέσματα της, πως κρίνουν τη χρονική στιγμή που μπήκε και πως αποτιμάται το γεγονός ότι στο δημοτικό η σεξουαλική αγωγή γίνεται μόνο σε δύο τάξεις.

Σχετικά με το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η σεξουαλική αγωγή, οι περισσότεροι απάντησαν ότι σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων από τους/τις μαθητές/τριες σε βιολογικό και ψυχολογικό επίπεδο σχετικά με τη λειτουργία του σώματος τους, το πως μπορούν να προστατεύονται από διάφορους κινδύνους, να μάθουν για θέματα που αφορούν τις σχέσεις των δύο φύλων και θέματα που αφορούν το όλο κομμάτι της σεξουαλικότητας.

Συνέντευξη 5: «Η ενημέρωση και η εκπαίδευση πάνω σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις των 2 φύλων ψυχικά και σωματικά»

Συνέντευξη 7: « Η συμπεριφορά απέναντι στο θέμα της σεξουαλικότητας.»

Οι συγκεκριμένες απόψεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με τους ορισμούς που δίνονται στο πρώτο κεφάλαιο. Ειδικότερα οι ορισμοί που παρατίθενται αναφέρουν ότι η σεξουαλική αγωγή σχετίζεται με το σώμα, τη σεξουαλικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ενώ καταλήγουν ότι απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς σεξουαλικότητας και σεξουαλικής ζωής.

Όσον αφορά στις αρνητικές συνέπειες τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν αρνητικές συνέπειες από την ενασχόληση με τη σεξουαλική αγωγή, τρεις ότι υπάρχουν συνέπειες αλλά κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις όπως είναι το ποια θα είναι η πηγή που θα την προσφέρει, αν θα έχει τον κατάλληλο τρόπο για να μεταδώσει τις γνώσεις και αν θα μπορεί να απαντήσει με σωστό τρόπο στις απορίες των παιδιών. Άλλη μια προϋπόθεση είναι οι πληροφορίες που θα δοθούν να μην είναι σωστές με αποτέλεσμα να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα στο άτομο. Ενώ ένα από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι θα υπάρχουν αρνητικές συνέπειες όπως το να περάσουν λάθος μηνύματα και να ωθηθούν οι μαθητές αυτά που έμαθαν να τα κάνουν πράξη.

Συνέντευξη 4: «Μονάχα, αν δεν του δοθούν οι σωστές πληροφορίες και φτάνει στο σημείο αυτό που θα έπρεπε να τον κάνει να ανοιχτεί, να το κάνει να ντραπεί, να αισθανθεί άσχημα ή να του δημιουργήσει άγχος και ανάμεικτα συναισθήματα για τον εαυτό του.»

Συνέντευξη 5: «Να πάρουν τα παιδιά λάθος μηνύματα και να προσπαθήσουν να ερωτοπήσουν.[..]»

Από προγενέστερες έρευνες καμία δεν αναφέρει ότι υπάρχει καποια αρνητική συνέπεια από την ενασχόληση με τη σεξουαλική αγωγή.

Σχετικά με τις θετικές συνέπειες τα κυριότερα οφέλη που αναδείχθηκαν είναι καταρχάς η γνωριμία των παιδιών με το σώμα τους και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτό, η σωστή ενημέρωση και πληροφόρηση τους σε θέματα που άπτονται στο συγκεκριμένο αντικείμενο, η προστασία των παιδιών και μετέπειτα ενηλίκων από λανθασμένες συμπεριφορές και πράξεις, η αποφυγή φαινομένων βίας και τέλος η καλλιέργεια του σεβασμού στην προσωπικότητα και στις επιθυμίες του άλλου.

Συνέντευξη 1: «Θα γνωρίσουν το σώμα τους, θα τους βοηθήσει να βρουν τη σεξουαλική τους ταυτότητα και θα τους κάνει υπεύθυνους στις σχέσεις τους με τους άλλους»

Συνέντευξη 3: « Καταρχήν, δεν θα τον αγχώσουν οι αλλαγές που παρατηρεί στο σώμα του, στα συναισθήματα και την αναστάτωση που νιώθει σε αυτήν την ηλικία. Πράγματα που μπορούν να συμβαίνουν ακούσια και που μπορεί να τον κάνουν να διστάζει, να ντρέπονται, αρχίζει να τα δέχεται ως φυσιολογικά. Άρα, υπάρχει μια ανακούφιση κυρίως συναισθηματική, λιγοστεύει το άγχος και από την άλλη γνωρίζει όποτε ότι του τύχη και ότι προσεγγίζει θετική, αρνητική, την προσεγγίζει με γνώση»

Σε παλαιότερες έρευνες γίνεται αναφορά στα οφέλη από την ενασχόληση με τη σεξουαλική αγωγή. Η Μπερετζίκη (2021) αναφέρει ότι η ενασχόληση αυτή θα έχει σαν αποτέλεσμα τα άτομα να αναπτύξουν μια καλή σεξουαλική υγεία και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό απέναντι στην προσωπικότητα και τον σεξουαλικό προσανατολισμό των άλλων, ενώ η μη ενασχόληση θα είχε σαν αποτέλεσμα την ύπαρξη κινδύνων, όπως είναι οι ασθένειες ή η κάποια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη. Ένα ακόμα αποτέλεσμα είναι η ενημέρωση τους να γίνεται από άτομα και μέσα που δεν είναι αρμόδιοι να ενημερώσουν για τέτοια θέματα, ενώ τέλος υπάρχει η πιθανότητα να συνεχίζεται να διαιωνίζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Μπερετζίκη, 2021). Τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την έρευνα της Γερούκης (2011) δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά από αυτά της Μπερετζίκης, καθώς τα οφέλη που θα αποκτήσει κάποιος από

την ενασχόληση με τη σεξουαλική αγωγή είναι τόσο σε επίπεδο υγείας όσο και σε επίπεδο ανθρώπινων ιδανικών και αξιών.

Όσον αφορά στην ηλικία και τη σχολική βαθμίδα, που μπορεί να ξεκινήσει η Σεξουαλική Αγωγή στα παιδιά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διέφεραν. Πιο συγκεκριμένα τρεις από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ως κατάλληλη σχολική βαθμίδα και ηλικία Νηπιαγωγείο και τη νηπιακή ηλικία, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως κατάλληλη βαθμίδα το δημοτικό και πιο συγκεκριμένα τις δύο - τρεις τελευταίες τάξεις του. Ενώ, ένα συμμετέχοντας δήλωσε ότι θεωρεί ως καταλληλότερη ηλικία, την ηλικία των δεκαπέντε ετών και το Γυμνάσιο ως κατάλληλη σχολική βαθμίδα. Τέλος, ένα εκπαιδευτικός δεν έδωσε σαφής ηλικία και βαθμίδα έναρξης.

Συνέντευξη 1: «Από το νηπιαγωγείο. Ξεκινάει η κοινωνικοποίηση των παιδιών.»

Συνέντευξη 5: «Μετά τα 15. Ωριμάζουν περισσότερο νοητικά τα παιδιά και σωματικά/Γυμνάσιο.»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο τομέα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ενδεικτικά στην έρευνα του Κερίμι (2021) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κατάλληλη ηλικία έναρξης της Σεξουαλικής Αγωγής την ηλικία μεταξύ έξι - δώδεκα χρονών, γιατί τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τα ζητήματα αυτά. Στις έρευνες των Μυλώνα (2021), Μπερετζική (2021), και Γερούκη (2011) ως καταλληλότερες σχολικές βαθμίδες αναδείχθηκαν το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Τέλος, οι Τζιετζής (2022), Κουβατσίδου (2022) και Παπαβασιλείου (2020) ανέφεραν ότι η Σεξουαλική Αγωγή θα έπρεπε να ενταχθεί σαν μάθημα σε όλες τις σχολικές μονάδες τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και τις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο ερώτημα σχετικά με το ποιοί θεωρούν ότι μπορούν να προσφέρουν τη σεξουαλική αγωγή, οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν διέφεραν πολύ μεταξύ τους. Αναλυτικότερα οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν την οικογένεια, το σχολείο, διάφορους φορείς που ασχολούνται με τέτοια προγράμματα και τους ειδικούς, όπως οι ψυχολόγοι, οι μαίες, οι νοσηλεύτες.

Συνέντευξη 4: «Πιστεύω στην οικογένεια, ότι μπορεί να πει πολλά πράγματα. Αμέσως μετά πιστεύω ότι το σχολείο πρέπει οπωσδήποτε να μιλάει για τέτοια θέματα και όχι απλά να μιλάει και να το αφήνει, δηλαδή να ασχολείται και όχι να ασχολείται ένα δίμηνο, 7 εργαστήρια όπως κάνουμε πια στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.»

Συνέντευξη 7: Καλό θα ήταν ψυχολόγοι, νοσηλεύτες και μετά οι δάσκαλοι, αλλά επιμορφωμένοι»

Και στο συγκεκριμένο θέμα οι απόψεις που εκφράστηκαν συμφωνούν με τη βιβλιογραφία. Ειδικότερα ο Κερίμι (2021) αναφέρει ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο πρέπει να προσεγγίζεται, κυρίως, από ειδικούς επιστήμονες, έπειτα από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Στην έρευνα του Πλουμίδη (2022) αναφέρεται ότι η οικογένεια προσφέρει τα βασικά ερεθίσματα που διαμορφώνουν τη σεξουαλική συμπεριφορά ενός ατόμου. Αλλά και ότι μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ του σχολείου και άλλων επιστημονικών κλάδων για την καλύτερη υλοποίηση του. Σε άλλη έρευνα το αποτέλεσμα ήταν ότι την ενημέρωση για τη σεξουαλική αγωγή πρέπει να την αναλαμβάνουν άτομα που έχουν εξειδίκευση στον τομέα αυτό, ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν ένα συναισθηματικό επίπεδο, με στόχο οι μαθητές να δημιουργηθούν αληθινές σχέσεις (Παπαβασιλείου, 2020). Τέλος η Μπερετζίκη (2021) στην έρευνα της ορίζει ως κατάλληλο πρόσωπο κάποιων που έχει ειδικευτεί στον συγκεκριμένο τομέα, και τον δάσκαλο της τάξης, με την προϋπόθεση, να έχει επιμορφωθεί.

Τα δύο τελευταία ερωτήματα αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η σεξουαλική αγωγή θα έπρεπε να γίνεται σαν μάθημα στο σχολείο. Αναλυτικότερα σχετικά με το αν θα έπρεπε να αγγίζεται στο σχολείο σαν μάθημα τέσσερις από τους επτά συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. ένα συμμετέχοντας/ούσα απάντησε ότι θα μπορούσε να συμβεί αλλά με δυσκολία, ένα απάντησε ότι αυτό θα μπορούσε να συμβεί για παιδιά που είναι δεκαπέντε χρονών και άνω, ενώ, τέλος, ένα δεν έδωσε καμία απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Συνέντευξη 4: «Πολύ δύσκολα. Με τρομάζει.[...]»

Συνέντευξη 5: «Από την ηλικία των 15 και πάνω.»

Σχετικά με το αν θα έπρεπε να ενταχθεί σαν αυτόνομο μάθημα 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν θα έπρεπε να γίνεται έτσι, ένα απάντησε ότι δεν έχει σημασία ο τρόπος που θα γίνει το μάθημα, ένα απάντησε θετικά σε αυτήν την προοπτική και ένα δεν έδωσε σαφής απάντηση για το συγκεκριμένο θέμα.

Συνέντευξη 2: «Όχι. Ο τρόπος που μπήκε. Μια σταδιακή ένταξη»

Συνέντευξη 4: «Εννοείτε! Να ξεκινήσει από τα απλά από τη γνώμη τον εαυτού. Εννοείτε ότι φτάνουμε και σε εγκυμοσύνες, εννοείτε μισή χρόνια μπορείς να μιλάς για την ανάπτυξη του εμβρύου εμπλέκονται και διαστροφές μέσα πως θα είναι το σώμα μας υγιές, πως θα αναπτυχθούν σωστά σεξουαλικά και φτάνουμε μετά και στα αισθήματα.»

Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν θεωρούν καλό να γίνεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού ή όχι και σε ποιές θα έπρεπε να γίνεται οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν θα έπρεπε να γίνεται σε όλες τις τάξεις, άλλα

ότι θα έπρεπε να γίνεται σε κυκλούς ή να μην γίνεται καθόλου ή να ξεκινάει από τις δύο - τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Ακόμα δύο απάντησαν θετικά στο να γίνεται σε όλες τις τάξεις. Τέλος, ένα απαντήσες θετικά, αλλά με επιφυλάξεις και ένα δεν απάντησε καθόλου.

Συνέντευξη 1: «Όχι. Είναι υπερβολικό, θα μπορούσε να γίνει σε κύκλους, 3 φορές, Α- Β τάξη, Γ-Δ τάξη, Ε- Στ τάξη»

Συνέντευξη 2: «Όλες. Ύπαρξη μιας συνέχειας.»

Στην ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών εμφανίζεται η θετικότητα των εκπαιδευτικών για να εισαχθεί η σεξουαλική αγωγή στο σχολικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα ο Κερίμι (2021) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ χρήσιμη τη σεξουαλική αγωγή στα σχολεία και ότι τα παιδιά χρειάζονται αυτού του είδους τα προγράμματα. Το ίδιο αποτέλεσμα ανέδειξε και η έρευνα της Μυλωνά (2021) που έγινε σε νηπιαγωγούς, καθώς, επίσης, και η έρευνα του Τζιέτζη (2022) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν ένα πολύ σημαντικό γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να γίνεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Στην έρευνα της Μπερετζική (2021) οι ερωτηθέντες εξέφρασαν την επιθυμία τους για να εισαχθεί η σεξουαλική αγωγή στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά και πως ο καταλληλότερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτή η εισαγωγή είναι είτε μέσα από τη θεματική της Αγωγής Υγείας, που γινόταν στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, είτε σαν αυτόνομο μάθημα. Τέλος, η Γερούκη (2011) αναφέρει ότι το δημοτικό σχολείο είναι ένα από τα περιβάλλοντα που μπορεί να ασχοληθεί και να παρέχει τη σεξουαλική αγωγή.

Σχετικά με την εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια θετική άποψη για αυτό, ένα εξέφρασε την άποψη ότι είναι και μεν κάτι το θετικό αλλά υπάρχει θέμα με την καταλληλότητα τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του υλικού, ένα απάντησε ότι η συγκεκριμένη θεματική είχε μπει νωρίτερα μέσα από το μάθημα των Φυσικών της Στ' τάξης και το κεφάλαιο του αναπαραγωγικού συστήματος και τέλος δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια αρνητική άποψη απέναντι στην εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Συνέντευξη 1: «Υπάρχει μεγάλο έλλειμμα στην καταλληλότητα εκπαιδευτικών και υλικό».

Συνέντευξη 4: «Ήταν θετικό βήμα.»

Όσον αφορά στα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από την εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι από το συγκεκριμένο γεγονός θα υπάρχουν αρνητικές συνέπειες, δύο δεν απάντησαν στην ερώτηση,

ένα δεν έχει μεγάλες προσδοκίες από αυτό και ένα απάντησε ότι θα υπάρξουν θετικά αποτελέσματα.

Συνέντευξη 5: «Να μπερδευτούν τα παιδιά.»

Συνέντευξη 6: «Θα 'ναι στραβό. Αν ας πούμε ότι τα κάνουμε με την ίδια δομή που έχουν γίνει μέχρι τώρα στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Δεν θα καταφέρει να τους κάνει ανεξάρτητους και ήρεμους ανθρώπους σε σχέση με το σώμα τους, είτε με αυτά που νιώθουν. Θα υποσκάψει την πορεία τους, αλλά τίποτα δεν θεωρώ ότι είναι τελεσίδικο. Θεωρώ ότι θα έχει αρνητικά, αλλά μπορεί να έχει και ουδέτερα ή να συνεχίζει να διαιωνίζει αυτό που γίνεται τώρα που δεν υπάρχει τίποτα και δεν γίνεται συστηματικά.»

Αναφορικά με τη χρονική στιγμή που εντάχθηκε στο σχολείο τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτό έπρεπε να γίνει νωρίτερα, δύο θεωρούν ότι σαν θεματική είχε μπει ήδη στο σχολείο μέσα από το μάθημα των Φυσικών της Στ' τάξης και το κεφάλαιο που αφορά το αναπαραγωγικό σύστημα, ένα θεωρεί ότι η χρονική στιγμή ήταν καταλλή για να γίνει η ένταξη της. Τέλος, ένα αναφέρει ότι η σεξουαλική αγωγή θα έπρεπε να εισαχθεί αργότερα στο σχολικό πρόγραμμα.

Συνέντευξη 1: «Κατάλληλη. Έχει ωριμάσει η κοινωνία για να το δεχτεί»

Συνέντευξη 5: «Να γίνει αργότερα»

Στην τελευταία ερώτηση, που αφορούσε την άποψη τους για το γεγονός ότι η σεξουαλική αγωγή πραγματοποιείται σε δύο τάξεις του δημοτικού (Γ' & Στ'). Ειδικότερα τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι διαφωνούν, ένα αναφέρει ότι συμφέρει, ένα δεν είναι σίγουρος και ένα δεν απάντησε στην ερώτηση.

Συνέντευξη 5: «Δεν έπρεπε να μπει καθόλου.»

Συνέντευξη 6: «Δειγματοληπτικό, αψυχολόγητο σαν αυτά που κάνει το ΙΕΠ και τα κάνει εκτός προγράμματος. Πιστεύω ότι πρέπει να γίνει σε όλες τις τάξεις. Αντίστοιχα με την ηλικία του. »

Για το όλο θέμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Σεξουαλικής Αγωγής μέσα από αυτά δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία λόγω του ότι σαν μάθημα εισήχθη στο σχολικό πρόγραμμα το 2021 με το ΦΕΚ 3791/Β/13 - 8 - 2021.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την προσέγγιση του ΙΕΠ

Ο δεύτερος άξονας αφορά την Εκπαιδευτική Πολιτική που ακολουθεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τη σεξουαλική αγωγή στο σχολείο και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Τα ερωτήματα κυμαίνονταν γύρω από το να εκφράσουν την άποψή τους για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, το τι τους αρέσει από το μάθημα,

το τι θα άλλαζαν, τις θεματικές, τους στόχους, το περιεχόμενο του μαθήματος. Τέλος, εκφράζουν την άποψη τους για τα δύο προγράμματα που προτείνει το ΙΕΠ για την υλοποίηση της Σεξουαλικής Αγωγής στην Στ' τάξη.

Στο ερώτημα της εισαγωγής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων τέσσερις από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν μια θετική άποψη για αυτή την εισαγωγή, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν μια θετική άποψη, αλλά εντοπίζουν και μερικά αρνητικά στοιχεία, ενώ, τέλος, ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε μια αρνητική άποψη για το συγκεκριμένο γεγονός. Σχετικά με το τι θα μπορούσε να αλλάξει στο μάθημα, δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα μπορούσε να αλλάξει η χρονική διάρκεια που γίνονται οι θεματικές, δύο απάντησαν ότι θα μπορούσε να υπάρξει μεγαλύτερη ελευθερία στις θεματικές που γίνονται ανά τάξη, ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι θα μπορούσε να υπάρχει μια θεματική που να αφορά τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Τέλος, άλλες αλλαγές που ειπώθηκαν ήταν η διδασκαλία του να γίνεται από ψυχολόγο και το να καταχωρηθεί εκπαιδευτικό υλικό.

Συνέντευξη 1: «Θετική./Να διδάσκεται από ψυχολόγο.»

Συνέντευξη 7: «Ενδιαφέρον, αλλά δεν υπάρχει η απαραίτητη επιμόρφωση. Εναπόκειται στον καθένα να ψάξει ή να ακολουθήσει πακέτα άλλων//Να έχω μία ενότητα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών αφού τα διερευνήσω. ».

Το δεύτερο ερώτημα αφορά τις θεματικές που έχει ορίσει το Υπουργείο. Οι πέντε εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι θεματικές είναι ικανοποιητικές και ενδιαφέρουσες, δύο τις βρίσκουν κάλες αλλά εντοπίζουν θέματα ως προς την ελευθερία υλοποίησης τους και ότι δεν αποκτούν ουσιαστικές γνώσεις.

Συνέντευξη 1 & 5: «Ικανοποιητικά/Ενδιαφέρουσες»

Συνέντευξη 6: «Ανήκω σε ένα ρεύμα που αμφισβητούμε όλη την Εκπαιδευτική Πολιτική κυρίως σε αυτό τον τομέα. Θεωρούμε ότι έχουμε μπει σε μια εποχή που διεθνώς και στη χώρα μας, προωθούνται οι δεξιότητες σε βάρος της βαθείας και σταθερής γνώσης. [...]»

Στο ερώτημα της συσχέτισης των θεματικών με τους στόχους του ΙΕΠ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι θεματικές ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία που έχει θεσπίσει το ΙΕΠ, ένας ανέφερε ότι ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία με την προϋπόθεση ότι υπάρχει καλή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην ερώτηση

Συνέντευξη 1 & 5: «Ναι»

Συνέντευξη 7: «Ανταποκρίνονται, αν και εφόσον ο εκπαιδευτικός βρει το τι θα κάνει.»

Στην ερώτηση για την υλοποίηση των θεματικών μέσα στα πλαίσια του σχολείου υπάρχει σχεδόν ομοφωνία στις απόψεις των συμμετεχόντων με τρεις στους εφτά να

δηλώνουν ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο, λόγω έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών και τρεις στους εφτά να δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να υλοποιηθούν κάτω από προϋποθέσεις, όπως είναι οι υποδομές του σχολείου και το να γίνονται δράσης εντός και εκτός σχολείου, ενώ ένας δεν απάντησε στην ερώτηση.

Συνέντευξη 1: «Όχι, υπάρχουν τεχνικές δυσκολίες σε θέματα, εξοπλισμού, υποδομών.»

Συνέντευξη 4: «Επειδή δουλεύω και σε ένα σχολείο που είναι τώρα υπο ανέγερση είναι γκρεμισμένο[...]. Μου είναι δύσκολο στο δικό μου σχολείο όμως με καλή διάθεση και με όρεξη να δουλέψω δεν μπορώ να μπω μέσα να κάθομαι και επειδή το θεωρώ πραγματικά πολύ σημαντικό να καλύπτουμε και τέτοια θέματα με τους/τις μαθητές/τριες. Νομίζω ότι αυτές οι τυχούσες δυσκολίες μπορούν να παρακαμφθούν και να μην τις βλέπεις καν. Βλέπω επίσης άλλους συναδέλφους μου για τα πλαίσια Εργαστηρίων Δεξιοτήτων κατευθύνονται σε ΚΔΑΠ και φτιάχνουμε τέτοια προγράμματα, δηλαδή μπορείς αν θέλεις να πας και κάπου αλλού να κάνεις μια επίσκεψη και να δουλέψεις και μέσα από την επίσκεψη σου τη θεματική σου.»

Στο ερώτημα που αφορά την άποψη τους για τη στοχοθεσία του μαθήματος εμφανίζεται η μεγαλύτερη ποικιλομορφία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς ο καθένας εξέφρασε τη δικιά του άποψη και οπτική.

Συνέντευξη 3: «Εν μέρει γιατί για μένα μου λείπουν λίγο οι κοινωνικοί και ανθρωπιστικοί στόχοι. Έχουμε εστιάσει περισσότερο σε επιχειρηματικούς στόχους, σε δεξιότητες να γίνουμε σωστοί επιχειρηματίες. Αλλά λείπουν λίγο στόχοι που αφορούν την ψυχολογία, τα συναισθήματα, δηλαδή τέτοιοι στόχοι πως θα γίνω ενεργός πολίτης, που θα μαθαίνω μόνος μου να προσεγγίζω τη γνώση και την πληροφορία.»

Συνέντευξη 5: «Η ηλικία των παιδιών τους κάνει ανέφικτο.»

Σχετικά με το αν τους θεωρούν εφικτούς ένας εκπαιδευτικός απάντησε αρνητικά, ένας απάντησε εν μέρει αρνητικά λόγω του ελλείπου χρόνου για την υλοποίηση του μαθήματος, ένας δεν έδωσε σαφής απάντηση και δύο δεν απάντησαν καθόλου.

Συνέντευξη 2: «Εφικτοί, με προσαρμογή παίζει ρόλο η τάξη και οι δυνατότητες του σχολείου»

Συνέντευξη 1 & 3: «Χρειάζεται παραπάνω χρόνος για να αναπτυχθούν σωστά τέτοιου είδους προγράμματα και δραστηριότητες.»

Όσον αφορά το αν το σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στους στόχους ένας εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να απαντήσει με σιγουριά, ένας απάντησε θετικά, ένας απάντησε ότι υπάρχει μερική ανταπόκριση του σχολείου, ένας απάντησε εντελώς αρνητικά

και δύο δεν απάντησαν καθόλου. Τώρα σε σχέση με τη δικιά τους ετοιμότητα ανταπόκρισης στους στόχους οι απαντήσεις τους χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, δύο αρνητικά, δύο δεν μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, ενώ ένας δεν απάντησε.

Συνέντευξη 2 & 3 : «Όχι. Σίγουρα χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση.»

Συνέντευξη 4: « Στο 20%, στο 20%. Πολύ λίγο και γιατί έχω την καλή διάθεση. Αν δεν είχα και καλή διάθεση δεν θα ανταποκρινόμουν καθόλου. Ήταν πολύ λίγη η επιμόρφωση. Θέλει πάρα πολύ διάβασμα, θέλει πάρα πολύ ψάξιμο. Είχα ξεχάσει πως είναι να πρέπει να διαβάσεις και να προετοιμάσεις πράγματα από την προηγούμενη μέρα. Πραγματικά στο μάθημα της ειδικότητας μου η προετοιμασία μου είναι μηδενική, για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων έπρεπε να διαβάσω και πάλι δεν είμαι σίγουρη ότι κάνω και απολύτως σωστά.»

Στην ερώτηση που αφορούσε αν συμφωνούν με τη στοχοθεσία που υπάρχει για τη Στ' τάξη. Από τους συμμετέχοντες οι τρεις συμφωνούν με τη στοχοθεσία, ένας συμφωνεί μερικώς, ένας δεν συμφωνεί, ενώ δύο δεν έδωσαν καμία απάντηση. Σε σχέση με το αν είναι υλοποιήσιμοι ένας εκπαιδευτικός απάντησε θετικά, ένας απάντησε μερικώς υλοποιήσιμοι, ένας ότι δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμοι και τέσσερις δεν απάντησαν. Τέλος, στη ερώτηση αν η συγκεκριμένη στοχοθεσία τους έχει βοηθήσει για να δομήσουν το δικό τους μάθημα, οι απαντήσεις που δόθηκαν έχουν ως εξής: ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι τον έχουν βοηθήσει μερικώς, δύο δεν ξέρουν αν τους βοήθησαν, ένας τους βρίσκει βοηθητικούς, αλλά εντοπίζει ότι δεν έχουν τόσο καλή δομή και ένας δεν απάντησε.

Συνέντευξη 1: «Ναι. Κατάλληλη στιγμή για να γίνει στα παιδιά./Μερικώς.Πιο καλογραμμμένες οδηγίες και καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό.»

Συνέντευξη 4: «Δύσκολα. Και σε αυτό μένουμε οι περισσότεροι σε απλά εργαστήρια, δηλαδή να μιλήσουμε για το σώμα και άντε με το να φτάσουμε και σε ένα κανόνα του εσώρουχου.// Ναι, αναγκαστικά, δηλαδή πως να κάνεις χωρίς να δεις τους στόχους και σε βοηθάνε για τη ανεύρεση του υλικού σου, θέλω να δουλέψω αυτό, άρα να βρω κάτι ανάλογο είτε κείμενο, είτε βίντεο, είτε φωτογραφία, είτε εικόνα.»

Συνέντευξη 5 & 7: «Όχι πολύ. Θεωρώ ότι είναι, πιάνουν ένα μεγάλο εύρος αλλά δεν είναι συγκεκριμένο»

Σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος της Σεξουαλικής Αγωγής για την Στ' τάξη και αν αυτό το περιεχόμενο που υπάρχει είναι σαφές, πέντε εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχει σαφές περιεχόμενο, ένας θεωρεί ότι είναι επαρκής και ένας δεν απάντησε καθόλου. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη τους για το αν οι μαθητές έχουν γνώσεις γύρω από τα θέματα της σεξουαλικής αγωγής και ποιες μπορεί να είναι οι πηγές

πληροφορίες τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν θετικά απάντηση στο ότι οι μαθητές έχουν γνώσεις Σεξουαλικής Αγωγής, ένας έδωσε αρνητική απάντηση και ένας θεωρεί ότι έχουν κάποιες γνώσεις, αλλά είναι θολές. Σαν κύριες πηγές πληροφόρησης τους αναδείχθηκαν το διαδίκτυο, οι παρέες, οι γονείς και η τηλεόραση.

Συνέντευξη 2: «Ναι, επαρκές// Πολύ διάσπαρτα, όχι σαφής αντίληψη.// Παρέες, γονείς, διαδίκτυο, τηλεόραση.»

Συνέντευξη 3: «Δεν υπάρχει περιεχόμενο. Στα Εργαστήρια Δεξιότητων ουσιαστικά βρήκα υλικό που το είχα τις προηγούμενες χρονιές που δεν είχαμε Εργαστήρια Δεξιότητων. [...]// Έχουν κάποια γνώση κυρίως σκόρπιες πληροφορίες είτε από την οικογένεια αλλά και πολλές πληροφορίες από το διαδίκτυο και γνώση που δεν είναι πάντα έγκυρη και ορθή»

Η παλαιότερη βιβλιογραφία έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Στην έρευνά τους οι Λιακόπουλος και Μπάρδα (2012) αναφέρουν ότι οι νέοι σε τέτοια θέματα συνήθως ενημερώνονται από τους φίλους, την οικογένεια, το σχολείο και τα ΜΜΕ. Σχεδόν ίδια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα της Μπερετζίκη (2021) που αναφέρει ως κυριότερους φορείς ενημέρωσης των νέων την τηλεόραση και το διαδίκτυο.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν θα χρησιμοποιούσαν τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές για να υλοποιήσουν το συγκεκριμένο μάθημα δύο απάντησαν ότι θα τις χρησιμοποιούσαν, δύο απάντησαν ότι δεν θα τις χρησιμοποιούσαν, ένας απάντησε ότι εξαρτάται, ένας δεν έδωσε ξεκάθαρη απάντηση και ένας δεν απάντησε καθόλου.

Συνέντευξη 3: « Εγώ θα τις χρησιμοποιούσα ακόμη και αυτές που δεν είναι ορθές για να απορριφθούν και να φτάσουμε στο ορθό. Ναι μπορεί να χρησιμοποιηθεί, δηλαδή πάντα ξεκινάς από το τι γνωρίζουμε, τι έχουμε ακούσει, τι πιστεύουμε, γιατί βοηθάει και κυρίως επειδή κάποιες πληροφορίες υπάρχουν από πολύ νωρίτερα και μπορεί να υπάρχουν με λανθασμένο ενσωματωμένες πρέπει να αποδομηθούν αυτές για να δομηθεί η καινούργια γνώση. Οπότε είναι πάντα χρήσιμες οι πληροφορίες πρέπει να το διερευνήσεις αυτό όταν ξεκινάς το μάθημα. Τι γνωρίζουν τα παιδιά είναι λίγο δύσκολο, γιατί τα παιδιά είναι αρχή και δεν ξεκουμπώνονται τόσο εύκολα εκεί είναι λίγο λεπτές οι ισορροπίες.»

Συνέντευξη 7: «Όχι, γιατί μπορούν να ακουστούν πράγματα ανάρμιστα.»

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στο αν υπάρχουν παρανοήσεις γύρω από το όλο κομμάτι της Σεξουαλικής Αγωγής. Και σε αυτή την ερώτηση υπήρχε μια ομοφωνία στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, οι οποίοι τέσσερις απάντησαν θετικά, ενώ τρεις δεν απάντησαν καθόλου.

Συνέντευξη 1: «Από όλους υπάρχουν παρανοήσεις»

Συνέντευξη 3: «Ναι, υπάρχουν παρανοήσεις που έρχονται από ένα βομβαρδισμό πληροφοριών πια, που δεν έχουμε τη δεξιότητα εμείς οι ενήλικες να οριοθετούμε τι ταιριάζει σε κάθε ηλικία, να ελέγχουμε την ορθότητα πολλές φορές που μπορεί και εμείς να μην τη γνωρίζουμε. Οπότε ναι, εκεί υπάρχει μια σύγχυση.»

Μια από τις τελευταίες ερωτήσεις αφορούσε αν θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να συνδυάσουν τη συγκεκριμένη θεματική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με άλλα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος. Στη συγκεκριμένη ερώτηση πέντε στους επτά απάντησαν θετικά. Μερικά από αυτά είναι τα Φυσικά, η Γλώσσα, η λογοτεχνία και την Ιστορία.

Συνέντευξη 4: «Με όλα! »

Συνέντευξη 5: «Όχι»

Η τελευταία ερώτηση σχετίζεται με τα προγράμματα που έχει προτείνει το Υπουργείο προς υλοποίηση. Ως κυριότερη απάντηση αναδείχθηκε ότι τα προγράμματα δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμα στο σχολείο, αλλά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν μερικά στοιχεία τους. Άλλη απάντηση που δόθηκε είναι ότι τα προγράμματα είναι υλοποιήσιμα, ενώ δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν.

Συνέντευξη 1: «Όχι εύκολα εφαρμόσιμα σαν προγράμματα»

Συνέντευξη 2: «Υλοποιήσιμα»

Υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Πριν ξεκινήσει η ανάλυση του τρίτου άξονα πρέπει να επισημανθεί ότι τρεις από τους συνεντευξιαζόμενους δεν απάντησαν στις ερωτήσεις του.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τη στοχοθεσία που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για το μάθημα. Για τρεις εκπαιδευτικούς η στοχοθεσία του μαθήματος ορίζεται γύρω από τη γνωριμία με το σώμα, το αναπαραγωγικό σύστημα και τη γνώση των συναισθηματικών και ψυχολογικών αλλαγών που συμβαίνουν, τέλος, ένας απάντησε ότι η στοχοθεσία του αφορά το να μάθουν τι πρέπει να περιμένουν από τις σχέσεις τους, να είναι σε θέση να προστατέψουν τον εαυτό τους σε μια κακοποιητική σχέση, αλλά και που μπορούν να απευθυνθούν αν πέσουν θύματα κακοποίησης και εκμετάλλευσης.

Συνέντευξη 3: «Εγώ επειδή το συνδιάσα με τη φυσική ήταν να γνωρίσουν το σώμα τους και τις αλλαγές που γίνονται σε αυτή την ηλικία, να γνωρίσουν το αναπαραγωγικό σύστημα και από εκεί και πέρα να αρχίσουμε να κατανοούμε τα συναισθήματά μας και ψυχοσωματικές αλλαγές που βιώνουμε, γιατί αυτές βγαίνουν και μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών και να μπορέσουμε να τα εξηγήσουμε και να τα δώσουμε όνομα, να μπορέσουμε να κατανοήσουμε πως συμβαίνει, πως αναπτυσσόμαστε και τέλος λίγο να έχουμε ανοιχτά τα

μάτια μας ότι η σεξουαλικότητα μας αφορά εμάς, τα θέλω μας ότι μόνο με την άδεια μας και με το δικό μας θέλω να γίνει οτιδήποτε για να κόψουμε και λίγο τον κίνδυνο που υπάρχει γύρω μας.»

Συνέντευξη 4: «[...]Πρέπει να μάθουν τι πρέπει να περιμένουν από τα ζευγαρώματα τους, πρέπει να σταματήσει η όποια εκμετάλλευση από το ζευγάρι τους. Θα πρέπει αυτό το όχι να ξέρουν γιατί το λένε και να το προασπίζονται και όταν το όχι τους δεν γίνεται αποδεκτό εύκολα από το ζευγάρι τους πως θα μπορέσουν να ζητήσουν βοήθεια.»

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τους τρόπους που ανακαλύψανε τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές τους στο συγκεκριμένο τομέα, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τη συζήτηση, ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο, ένας απάντησε ότι πρώτα θα προσπαθούσε να χτύσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/τριες τους και έπειτα θα μιλούσε μαζί τους, να ζωγραφίσουν, να κατασκευάσουν, να φέρουν δικές τους ερωτήσεις, ένας ανέφερε ότι δεν μπορεί να ξέρει πριν την ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο, τέλος, ένας εκπαιδευτικός δεν ξέρει πως να ανακαλύψει τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Συνέντευξη 1: «Δεν ξέρω πως να ανακαλύψω τις ανάγκες των μαθητών/τριών.»

Συνέντευξη 3: «Κυρίως μέσα από συζητήσεις αρχικά και ένα μικρό ερωτηματολόγιο, αλλά ήρθε εκ των υστέρων. Κυρίως ξεκίνησα με συζητήσεις για να εντοπίσω και να αρχίσω να στήνω»

Στη συνέχεια οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν στον τρόπο υλοποίησης του μαθήματος. Ειδικότερα αφορούσαν τις δραστηριότητες που έκαναν οι μαθητές, την ορολογία που χρησιμοποίησαν και τα μέσα για την υλοποίηση της διδασκαλίας τους. Σε σχέση με την εύρεση δραστηριοτήτων δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν μια δυσκολία στο να βρουν δραστηριότητες λόγω τόσο της φύσης του μαθήματος, όσο και λόγω το ότι δεν υπάρχουν δραστηριότητες. Όσον αφορά στη θεματολογία των δραστηριοτήτων είναι κυρίως ομαδικές και αφορούσαν την έκφραση, την καταγραφή αντιδράσεων σε διάφορες καταστάσεις και υποθετικά σενάρια και παιχνίδι, η ζωγραφική και η δημιουργία αφίσων. Επίσης θα μπορούσε να υπάρχει κάποια συνεργασία με κάποιον ειδικό, και να γίνει μια παρουσίαση στην τάξη, Ενώ η ορολογία σχετιζόταν γύρω από το αναπαραγωγικό σύστημα και τη σεξουαλικότητα. Τέλος, η αξιολόγηση του μαθήματος γινόταν είτε με ερωτηματολόγιο και ελεύθερες ερωτήσεις, είτε με την ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Συνέντευξη 3: «Ήταν δύσκολο να βρεθούν δραστηριότητες, Κυρίως οι δραστηριότητες είναι να εκφράσουν πως νιώθουν, πως αντιλαμβάνονται κάποιες εικονικές καταστάσεις, όπου έπρεπε τα παιδιά μες στην ομάδα να καταγράψουν πως θα αντιδρούσαν. // Κυρίως, με να επαναληφθεί με κάποιες προσθήκες ένα ερωτηματολόγιο, που έχει δοθεί αρχικά με τη

διερεύνηση, ώστε να φανεί η διαφορά και τι έχει από τις λανθασμένες απόψεις έχει βελτιωθεί. Κυρίως μέσω αυτό και εντάξει με κάποιες «πείτε μου τη γνώμη σας για αυτό» και κάποιες πιο ελεύθερες ερωτήσεις.»

Συνέντευξη 7: «Εικόνες του σώματος και βιντεάκια.// Να φτιάξουμε ένα χαρτόνι που θα βρίσκαμε τον παράγοντα που επηρεάζουν τη ζωή της οικογένειας. Μετά ένα σας project με διάφορες δουλειές του σπιτιού με το να τσεκάρουν ποιες δουλειές έκαναν εκείνη την εβδομάδα. Σε ομάδες να παίξουν ένα θεατρικό που παρουσιάζονται 3 εικόνες του πως είναι να γυρίζει ο πατέρας στο σπίτι . 1) παραδοσιακό η γυναίκα φέρνει τις παντόφλες και τα σχετικά 2) νορμάλ γυρνάει και μοιράζονται τις δουλειές 3) η γυναίκα να ζητάει να είναι όλα έτοιμα.// Από την πλήρη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους στις δραστηριότητες».

Για το όλο θέμα της υλοποίησης του μαθήματος της Σεξουαλικής Αγωγής η παλαιότερη βιβλιογραφία αναφέρει ότι ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών έχουν αναφερθεί ξανά σε ζητήματα σεξουαλικής αγωγής (Κερίμι, 2021· Μυλωνά, 2021). Επίσης, η Ροδούλα (2020) αναφέρει ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι τα παιχνίδια ρόλων, η μίμηση προτύπου, τα υποθετικά σενάρια κάποιων καταστάσεων, η συζήτηση και ο διάλογος με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ σαν κυριότερα υλικά αναδείχθησαν τα οπτικοακουστικά και τα μέσα αισθητικής αγωγής. Τέλος, η Γερούκη (2011) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να ασχοληθούν με θέματα Σεξουαλικής Αγωγής από τις απορίες των μαθητών/τριών και έπειτα από συζητήσεις που γίνονται με τους/τις μαθητές/τριες.

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση της σεξουαλικής αγωγής

Ο τελευταίος άξονας αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι ερωτήσεις ξεκινούν με τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Στη συνέχεια προσπάθησαν να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρέασαν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επειτα διερευνάται ο παράγοντας του εκπαιδευτικού υλικού και η προσβασιμότητα που υπάρχει σε αυτό. Ακόμα μελετάτε ο παράγοντας του γονέα. Ένα ακόμη κομμάτι που εξετάζεται είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το κατά πόσο νιώθουν έτοιμη να υλοποιήσουν το μάθημα, για το αν τους βοήθησε η επιμόρφωση που έκανε το Υπουργείο. Άλλος ένας παράγοντας που διερευνάται είναι οι μαθητές και η αντίδραση που έχουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, αν νιώθουν άνετα και αν έχουν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα δύο τελευταία ερωτήματα αφορούν τη σύνδεση του μαθήματος με καταστάσεις και γεγονότα από την επικαιρότητα,

αλλά και το κατά πόσο τα Παιδαγωγικά Πανεπιστημιακά Τμήματα μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς.

Η πρώτη ερώτηση αφορά το δυσκολότερο κομμάτι της όλης διαδικασίας τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους δυσκόλεψε η υλοποίηση του μαθήματος, ένας από αυτούς μαζί με την υλοποίηση απάντησε και το στήσιμο της διδασκαλίας, δύο απάντησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε με κάποιον αιφνιδιασμό, είτε με κάποια δύσκολη στιγμή που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια της, ενώ ένας δεν απαντησε.

Συνέντευξη 2: «Η υλοποίηση και το στήσιμο της διδασκαλίας.»

Συνέντευξη 4: «Όχι το πριν, γιατί δεν το είχα ξανά κάνει τόσο πολύ και δεν ήξερα πόσο θα μπορέσω να ανταποκριθώ και εγώ και οι μαθητές.»

Συνέντευξη 6: «Το να αιφνιδιαστώ σε μια ερώτηση που παρόλο που νιώθω ότι είμαι προχωρημένος, τα έχω γνωρίσει, τα έχω διαβάσει, δεν τα έχω δοκιμάσει όλα, αλλά έχω δει ταινίες ή έχω ακούσει για αυτά. Πάντα τα παιδιά έχουν το στοιχείο της έκπληξης. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, το να βρεθώ απροετοίμαστος. Αλλά αν έχεις αποκτήσει μια καλή επαφή «Παιδιά δεν είμαι έτοιμος».»

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία η Αυγερινού (2010) αναφέρει ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου δεν βοηθάει στην υλοποίηση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενώ υπάρχει διδακτικός χρόνος για την υλοποίηση της, αλλά δεσμεύεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ το πως είναι η δομή της σχολικής τάξης δεν βοηθάει στην υλοποίησή της.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά είναι το διαδίκτυο, οι γονείς και οι παρέες. Άλλη απάντηση που δόθηκε είναι τα υλικά και οι γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός, ένας εκπαιδευτικός ανέδειξε τις αντιδράσεις που έχουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης επηρεάζεται από τον δάσκαλο, τους γονείς, τους/τις μαθητές/τριες, το περιβάλλον και γενικότερα το κοινωνικό πλαίσιο.

Συνέντευξη 5: «Η ηλικία των παιδιών, η δυνατότητα επιλογής επιστημόνων υγείας στο πρόγραμμα δεν μπορεί ο καθένας να μιλάει για αυτά τα θέματα»

Συνέντευξη 6: «Ο δάσκαλος, οι μαθητές, το περιβάλλον, οι γονείς, η κοινωνία ολόκληρη. Τα ακραία περιστατικά που άπτονται του θέματος και έχουν συμβεί»

Συνέντευξη 7: «Η νοστροπία των γονέων - μαθητών/τριών, η έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων, η δυσκολία του διευθυντή να καλέσει ψυχολόγο - νοσηλεύτη»

Ο Τζιέτζης (2022) ως κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα αναδεικνύει το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο θέμα με ταμπού. Ένας ακόμα

ανασταλτικός παράγοντας αναδείχθηκε είναι το γεγονός ότι τα ελληνικά εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να αναθεωρηθούν (Κουβασιδίου, 2022). Τέλος, η έρευνα της Μπερτζική (2021) έρχεται και επιβεβαιώνει τα προαναφερθείσα καθώς ως κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας του μαθήματος αναδείχθηκε η κοινωνικά και ο συντηρητισμός που υπάρχει ακόμα σε αυτήν.

Ένας ακόμα παράγοντας που μελετήθηκε ήταν οι γονείς και οι αντιδράσεις που είχαν με την εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής στο σχολικό πρόγραμμα καθώς επίσης αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου - οικογένειας. τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν συνάντησαν καμία αντίδραση από τους γονείς σχετικά με την υλοποίηση του μαθήματος δύο απάντησαν ότι οι γονείς δεν είναι ακόμα έτοιμοι να δεχτούν τη σεξουαλική αγωγή. Όσον αφορά στην ερώτηση για τη συνεργασία σχολείου - οικογένεια μόνο τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχει δύσκολα στη συνεργασία αυτών των δύο.

Συνέντευξη 1: «Δεν έγινε ενημέρωση στους γονείς, ούτε υπήρχαν αντιδράσεις από αυτούς.»

Συνέντευξη 6: «Δεν είναι έτοιμοι νομίζω. Έχει να κάνει με τη μόρφωση του καθενός και πέρα από τη μορφή, τη φιλοσοφική τους αντίληψη... πόσο έχει καταλήξει σε θέματα και είναι καλά με το σώμα τους, με τις επιλογές τον άλλον διπλά. Άρα και τη φιλοσοφία του, για το παιδί τους. [...]Που έχει να κάνεις σαφώς με τι πως θα τον αντιμετωπίσει η κοινωνία ένα παράγοντα, αλλά ο δεύτερος παράγοντας είναι τον ίδιο ότι δεν θεωρεί ότι μπορεί να είναι και επιτρεπτό. Απλώς δεν το ομολογούν μερικές φορές γιατί θα φανεί ότι είσαι τόσο πίσω που θα σε κοιτάζουν όλοι με μισό μάτι. Δεν νομίζω να είναι τόσο έτοιμοι να το αντιμετωπίσουν στο δικό τους, το παιδί.»

Στη βιβλιογραφία του μελετήθηκε για την υλοποίηση της πτυχιακής σε καμία έρευνα δεν γίνεται αναφορά στις αντιδράσεις των γονέων για τη υλοποίηση ενός τέτοιου θέματος στο σχολείο, ούτε και για το αν μπορεί να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα τους για την υλοποίηση της συγκεκριμένης θεματικής.

Ο επόμενος παράγοντας που διερευνήθηκε αφορούσε τους εκπαιδευτικούς για την ετοιμότητα τους, το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι, το πως θα διαχειριζόταν καταστάσεις ή ερωτήσεις που θα τους δυσκόλευαν κατά της διάρκειας της διδασκαλίας. Στην ερώτηση που τέθηκε περί ετοιμότητας τους για την υλοποίηση του μαθήματος τρεις απάντησαν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους έτοιμο, δύο τον θεωρούν έτοιμο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, όπως είναι η επιμόρφωση, ένας απάντησε θετικά και ένας δεν έδωσε απάντηση. Στο κομμάτι της επιμόρφωσης που έγινε από το Υπουργείο τρεις παρακολούθησαν την επιμόρφωση, αλλά δεν τους βοήθησε καθόλου, δύο τους βοήθησε

ελάχιστα στον τομέα της εύρεσης πληροφοριών και δύο δεν την παρακολούθησαν καθόλου. Όσον αφορά τα εφόδια που πρέπει να έχει οποίος διδάσκει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής: τρεις απάντησαν να νιώθει άνετα να συζητήσει και να μιλήσει για αυτά, δύο να έχει γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο και ένας από τους δύο πρόσθεσε και το κατάλληλο υλικό και να υπάρχει συνεργασία με ειδικούς και δύο δεν απάντησαν καθόλου. Τέλος, σε σχέση με τη διαχείριση των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς δύο απάντησαν ότι θα έπαιρναν χρόνο για διερεύνηση, δύο θα δυσκολευοντουσαν και θα προσπαθούσαν να τις αποφύγουν, δύο θα προσπαθούσαν να τους εξηγήσουν, αλλά ο ένας ανέφερε ότι θα το εξηγούσε σε προσωπικό επίπεδο και ο άλλος θα το έφτανε μέχρι εκεί που μπορούσε.

Συνέντευξη 3: «Ειδικά για το συγκεκριμένο ελάχιστα// Είπαμε τις σωστές γνώσεις, πρόσβαση σωστό υλικό και δυνατότητα συνεργασίας με ομάδα ειδικών και φορείς.// Σε ερωτήσεις που δεν θα είχα την απάντηση με ειλικρίνεια, ότι αυτό πρέπει να το ψάξουμε, να ρωτήσουμε ειδικούς που ξέρουν τη σωστή απάντηση. Το καταγράφουμε το κρατάμε και το βλέπουμε. Τώρα για να με φέρουν σε δυσκολία λίγο δύσκολο γιατί και τα παιδιά στο δημοτικό δεν κάνουν τόσο δύσκολες ερωτήσεις. Κάνουν ερωτήσεις γιατί θέλουν απαντήσεις»

Συνέντευξη 5: «Όχι// Ναι, λίγο, Στην αναζήτηση πληροφοριών// Γνώση της ψυχολογίας των παιδιών και ιατρικές γνώσεις// Θα δυσκολευτούν»

Και σε παλαιότερες έρευνες έχει θιχτεί το κομμάτι της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για να διδάξουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και πως διαχειρίζονται ερωτήσεις των μαθητών/τριών που μπορεί να τους φέρουν σε δύσκολη θέση. Μια από τις έρευνες που έκανε αναφορά στο συγκεκριμένο κομμάτι ήταν αυτή του Κερίμι (2021) στην οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη αναφερθεί σε ζητήματα Σεξουαλικής Αγωγής, νιώθουν μια άνεση να συζητήσουν τέτοια θέματα, αλλά και ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και κατάρτιση στον συγκεκριμένο τομέα με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία του. Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα επισημάνθηκε το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Κερίμι, 2021). Με το τελευταίο ευρύμα του Κερίμι (2021) σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έρχεται να συμφωνήσει και η έρευνα της Μυλωνά (2021), στην οποία τονίζεται έντονα η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς, επίσης, και μια υποστηρικτική στάση από το Υπουργείο Παιδείας σε σχέση με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Αντίθετα αποτελέσματα σε σχέση με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ανέδειξε η μελέτη του Τζιέτζης (2022) στην οποία ένα από τα αποτελέσματα που αναδείχθηκε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι γνωστικά έτοιμοι να ανταποκριθούν στη

διδασκαλία του συγκεκριμένου θέματος. Επίσης, τονίστηκε, η επιθυμία τους για κατάρτιση στον συγκεκριμένο τομέα. Ο Πλουμίδα (2022) ανέδειξε τα εξής αποτελέσματα καταρχάς οι συμμετέχοντες δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στους μηχανισμούς λειτουργίας της κοινωνίας, για να οργανώσουν και να διαχειριστούν τη διδασκαλία ενός τέτοιου αντικειμένου, και εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για τη μέριμνα που έχει επιδείξει η πολιτεία στον σχεδιασμό, στη δημιουργία και την ένταξη τέτοιων προγραμμάτων. Το τελευταίο αποτέλεσμα που αναδείχθηκε είναι η θέληση των εκπαιδευτικών για παροχή πληροφοριών και γνώσεων στους/τις μαθητές/τριες για τη σεξουαλική αγωγή (Πλουμίδης, 2022). Σε άλλη έρευνα αυτή τη φορά από τον Παπαβασιλείου (2020) αναφέρεται ότι για τους εκπαιδευτικούς η διδακτική τους εμπειρία δεν αποτελεί σημαντικό εφόδιο, πιο σημαντικό σαν εφόδιο θεωρήθηκε η επιμόρφωση και η παρακολούθηση προγραμμάτων Σεξουαλικής Αγωγής. Η Αυγερινού (2010) ανέδειξε την αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών για την προώθηση τέτοιων προγραμμάτων, καθώς δεν γνωρίζουν στρατηγικές και μεθόδους κατάλληλες για να μπορέσουν να υλοποιήσουν. Επίσης εκφράστηκε η επιθυμία τους για εξειδίκευση στο συγκεκριμένο τομέα. Ακόμα παρουσιάστηκε μια διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας, εμπειρίας και που έχουν ξανά κάνει τέτοια προγράμματα καθώς εντοπίζουν λιγότερα προβλήματα για τη διεξαγωγή τέτοιων προγραμμάτων. Τέλος, αναδεικνύεται για άλλη μια φορά η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο τομέα. Η Μπερετζίκη (2021) σχετικά με τα εφόδια του εκπαιδευτικού αναφέρει ότι θα πρέπει να έχει γνώσεις σχετικά με την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού και της βιολογίας, επίσης πρέπει να αισθάνεται άνετα στο να συζητάει τέτοια θέματα με τους/τις μαθητές/τριες. Ένα ακόμα στοιχείο που ξανά εμφανίζεται και σε αυτή την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν ελλιπής γνώσεις και χρειάζονται τη βοήθεια των ειδικών για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν. Τέλος, η Γερούκη (2011) αναφέρει ότι υπάρχει μια άνεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να συζητούν με τους/τις μαθητές/τριες τους, τέτοια θέματα, αλλά επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει κατάλληλο υλικό για να δώσουν στους/τις μαθητές/τριες τους.

Ακόμα διερευνήθηκαν και οι μαθητές και το πως συμπεριφέρονται στο μάθημα και στην ενασχόληση τους με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν διαφορετικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών στην υλοποίηση του μαθήματος τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αρχικά αισθάνονται μια αμηχανία, ντροπή και κάποια γελάκια, αλλά μετά υπάρχει μια σοβαρότητα, μια θετική αντίδραση των μαθητών/τριών. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές γελάνε κρυφο

μιλούν, πειράζονται μεταξύ τους, ενώ από την αρχή της σχολικής χρονιάς ανυπομονούν να γίνει η συγκεκριμένη θεματική. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός ανέδειξε την ανισότητα που υπάρχει ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και εμφανίζεται στη σχολική τάξη.

Συνέντευξη 2: «Μπορεί στην αρχή να γελάνε, μετά θα σοβαρέψουν»

Συνέντευξη 5: «Γελάνε, κρυφομιλούν, πειράζονται μεταξύ τους. Από την αρχή που πήραν τα βιβλία πήγαν σε αυτό το κεφάλαιο το περιμένουν πως και πως.»

Σχετικά με το αν τα παιδιά νιώθουν άνετα με το όλο θέμα οι τρεις εκπαιδευτικοί, που απάντησαν στην ερώτηση, ανέφεραν σχεδόν το ίδιο, να κάτω από κάποιες προϋποθέσεις όπως είναι το κλίμα της τάξης, η διαχείριση του θέματος από τον εκπαιδευτικό, και η σχέση εμπιστοσύνης που θα έχει καλλιεργηθεί ανάμεσα τους. Όσον αφορά το αν ενδιαφέρει το συγκεκριμένο θέμα τους/τις μαθητές/τριες, οι 3 απαντήσεις που δόθηκαν ήταν θετικές, ενώ στην ερώτηση αν υπάρχει ενεργή συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι τέσσερις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν πάλι θετικές.

Συνέντευξη 2: «Ναι, όμως παίζει ρόλο και το κλίμα στην τάξη.// Ναι»

Συνέντευξη 6: «Σε ένα τμήμα όπου το έχεις σε βάθος χρόνου και έχεις αρκετές ώρες σε αυτό νιώθουν.[...] Μόνο μια καλή σχέση και εμπιστοσύνη με τον εκπαιδευτικό μπορεί να το δώσει αυτό. Αλλιώς δε θα το δώσει ποτέ. Όσο γνώσεις και να έχεις, δεν θα το πάρεις ποτέ αν δεν έχεις την εμπιστοσύνη.// Ναι και ακούς και πράγματα που δεν τα περιμένεις. Ίσως, θα έλεγα θα ήταν πιο καλό να κάνουν τέτοια μαθήματα ηλικιακά άνθρωποι πιο κοντά στην ηλικία των παιδιών, που τα έχει και πιο φρέσκα. [...]»

Για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία.

Οι δύο τελευταίες προσπάθησαν να κάνουν μια σύνδεση με τα σχεδόν καθημερινά φαινόμενα σεξουαλικής βίας που ήρθαν στο φως της δημοσιότητας το προηγούμενο χρονικό διάστημα και το αν μπορεί η εισαγωγή του μαθήματος να μειώσει την εμφάνιση αυτών των φαινομένων. Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στο αν τα Παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη υλοποίηση του μαθήματος.

Στην πρώτη ερώτηση όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν ότι θα μπορούσε να είναι ένας παράγοντας που να το κάνει αυτό, αλλά κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν θα βοηθούσε ένα τέτοιο μάθημα. Τέλος, στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η τελευταία ερώτηση με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να απαντάνε ότι θα έπρεπε να γίνεται μάθημα στο Πανεπιστήμιο, ενώ ένας δεν μπορούσε να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση.

Συνέντευξη 2: « Ναι, θα μπορούσαμε να τους μάθουμε πως να χρησιμοποιούν το σώμα τους, να εξωτερικεύσουν αν συμβεί τίποτα και που να μιλήσει// Θα έπρεπε να γίνει μάθημα στο Πανεπιστήμιο»

Συνέντευξη 5: «Δεν θα βοηθήσει// Δεν ξέρω»

Σε προγενέστερη βιβλιογραφία η έρευνα της Ρίζου (2022) που ασχολήθηκε με τη χρησιμότητα της Σεξουαλικής Διαπαιδαγώγησης στο σχολείο για την πρόληψη φαινομένων Σεξουαλικής Κακοποίησης, αναφέρει ότι οι μαθητές στην αρχή είχαν μια μπερδεμένη εικόνα στο μυαλό τους, που μετά το πέρας του μαθήματος κατάφεραν να ξεδιαλύνουν πράγματα και καταστάσεις γύρω από το τι είναι σεξουαλική κακοποίηση, το πως καταλαβαίνεις τις προθέσεις κάποιου κ.λ.π.. Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι της εισαγωγής του Πανεπιστημιακού μαθήματος η έρευνα της Αυγερινού (2010) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα στο Πανεπιστήμιο αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση του μαθήματος.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στο τελευταίο κεφάλαιο του άρθρου θα γίνει η παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας, έτσι όπως αναδείχθηκαν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων. Επίσης στο κεφάλαιο αυτό θα αναδειχθούν τα κενά που έχει η έρευνα και θα δοθούν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα γίνει άνα άξονα.

Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν ότι εκφράζουν την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων και το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας πάρθηκε μόνο από μια Περιφερειακή ενότητα, Μαγνησία, είναι στοιχεία που απαγορεύουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Από τον πρώτο άξονα τα συμπεράσματα που διεξάγονται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση του τι είναι η σεξουαλική αγωγή και οι απόψεις τους συμβαδίζουν με τους ορισμούς που παρατίθενται στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας. Όσον αφορά στις συνέπειες που υπάρχουν από την ενασχόληση των παιδιών με τη σεξουαλική αγωγή οι συμμετέχοντες εκφράζουν και θετικές και αρνητικές συνέπειες, κάτι που έρχεται σε μερική αντίθεση με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία όπου στις έρευνες των Παπαβασιλείου (2020), Μπερετζίκη (2021), και Γερούκη (2011) αναφέρονται μόνο θετικές συνέπειες. Σε σχέση με τη βαθμίδα έναρξης της Σεξουαλικής Αγωγής ως καταλληλότερη αναδείχθηκε η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την αντίστοιχη ηλικιακή βαθμίδα να αναδεικνύεται ως αυτή που πρέπει να ξεκινάει η

ενασχόληση του παιδιού με το συγκεκριμένο θέμα. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Κερίμι (2021), Μυλωνά (2021), Μπερετζική (2021), Γερούκη (2011), Τζιέτζης (2022), Κουβατσίδου (2022), και Παπαβασιλείου (2020).

Όσον αφορά αυτούς που πρέπει να αναλάβουν τη διεξαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την οικογένεια, το σχολείο, διάφορους φορείς που ασχολούνται με τέτοια προγράμματα και τους ειδικούς, ως τα κυριότερα πρόσωπα που μπορούν να διεξάγουν τη σεξουαλική αγωγή και το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμφωνεί με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, και πιο συγκεκριμένα με τις έρευνες των Κερίμι (2021), Πλουμίδα (2022) και Μπερετζική (2021). Σχετικά με την εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν θετικό να διεξαχθεί ένα τέτοιο μάθημα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά να μην γίνει με τη μορφή του αυτόνομου μαθήματος, ενώ σαν προτεινόμενος τρόπος εισαγωγής αναδείχθηκε ο κύκλος ανά δύο τάξεις. Για το όλο θέμα της εισαγωγής της Σεξουαλικής Αγωγής στο σχολείο η παλαιότερη βιβλιογραφία συμφωνεί με την άποψη των εκπαιδευτικών όπως αναφέρεται στις έρευνες των Κερίμι, (2021), Μυλωνα (2021), Τζιέτζης (2021), Μπερετζική (2021) και Γερούκη (2011), όμως σχετικά με τον τρόπο υλοποίηση της δεν υπάρχει προγενέστερη βιβλιογραφία και θα μπορούσε να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είδαν θετικά την εισαγωγή της μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, παρά το γεγονός ότι θεωρούν ότι μπορεί να υπάρχουν και κάποιες αρνητικές συνέπειες από αυτό, ενώ διαφωνούν με το γεγονός ότι η συγκεκριμένη θεματική μπήκε μόνο σε δύο τάξεις στο Δημοτικό. Τέλος, σε σχέση με τη χρονική στιγμή που έγινε η εισαγωγή του οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να είχε γίνει νωρίτερα. Επειδή τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι ένα μάθημα που μπήκε στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα το 2021 (ΦΕΚ 3971/ Β/ 13 - 08 - 2021) θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο μάθημα.

Τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν από τον 2ο άξονα είναι τα ακόλουθα. Αρχικά εκφράστηκε μια θετική άποψη για το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αν και επισημαίνουν κάποιες αλλαγές που θα μπορούσαν να συμβούν, όπως είναι η μεγαλύτερη ελευθερία και χρονική διάρκεια των θεματικών. Επίσης στο συγκεκριμένο μάθημα βρίσκουν τις θεματικές που υλοποιούνται καλές και ότι έρχονται σε συνάφεια με τη στοχοθεσία που υπάρχει. Το μόνο αρνητικό στοιχείο που αναδείχθηκε σχετικά με τις θεματικές είναι το γεγονός ότι δεν μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν στο σχολείο. Όσον αφορά τη στοχοθεσία εκφράστηκαν διαφορετικές απόψεις ως προς το πως τη βλέπουν, αν και θεωρούν πως ούτε οι ίδιοι, ούτε το σχολείο μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως σε αυτήν. Σχετικά με τη στοχοθεσία που υπάρχει για την Στ' τάξη για τη θεματική της Σεξουαλικής

Αγωγής, συμφωνούν μαζί της, παρότι ότι δεν τους έχει βοηθήσει αρκετά ώστε να δομήσουν το δικό τους μάθημα,. Επίσης κάτι που αναδείχθηκε είναι ότι δεν υπάρχει σαφές περιεχόμενο για τη συγκεκριμένη θεματική.

Σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν γνώσεις γύρω από τη σεξουαλική αγωγή, και οι κύριες πηγες των γνώσεων τους είναι το διαδίκτυο, οι παρέες, η τηλεόραση και η οικογένεια. Η συγκεκριμένη άποψη έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις έρευνες των Λιακόπουλο και Μπάρδα (2012) και Μπερετζίκη (2021). Σχετικά με το αν θα χρησιμοποιούσαν τις γνώσεις των μαθητών/τριών μερικοί από αυτούς θα τις χρησιμοποιούσαν και άλλοι όχι. Κάτι ακόμα που αναδείχθηκε είναι η πεποίθηση ότι υπάρχουν παρανοήσεις γύρω από το όλο κομμάτι της Σεξουαλικής Αγωγής. Επίσης, οι συνεντευξιαζόμενοι θα προσπαθούσαν να συνδέσουν τη συγκεκριμένη θεματική με άλλα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος. Τέλος, σχετικά με τα προγράμματα που δίνει το Υπουργείο προς υλοποίηση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν στα πλαίσια του σχολείου, αλλά η εφαρμογή τους γίνεται αποσπασματικά.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι ένα καινούργιο μάθημα που δεν υπάρχει ακόμα αρκετή βιβλιογραφία γύρω από αυτό, Επομένως, μια ερευνητική πρόταση θα ήταν η διεξαγωγή έρευνας για το συγκεκριμένο μάθημα ή για τις θεματικές τους ή για τη στοχοθεσία του ή για τα προγράμματα που προτείνει το Υπουργείο.

Ο τρίτος άξονας που αφορούσε τον τρόπο υλοποίησης της Σεξουαλικής Αγωγής θα μπορούσε να διερευνηθεί πιο διεξοδικά και με άλλου τύπου μελέτες όπως είναι η εθνογραφική μελέτη και η μελέτη περίπτωσης.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα καταρχάς η στοχοθεσία των δασκάλων επικεντρώνεται στη γνωριμία των μαθητών/τριών με το σώμα τους και το αναπαραγωγικό σύστημα. Επίσης ως κυριότεροι τρόποι για την ανάδειξη των αναγκών, αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών αναδείχθηκαν η συζήτηση, οι ερωτήσεις, τα ερωτηματολόγια και η ελεύθερη έκφραση τους μέσα από τη δημιουργία κειμένου. Ένω, ως κυριότερες δραστηριότητες κατά την υλοποίηση αναδείχθηκαν οι ομαδικές δραστηριότητες, η ελεύθερη έκφραση, το θεατρικό παιχνίδι, η ζωγραφική και η δημιουργία αφίσων. Για το όλο κομμάτι των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μια δυσκολία ως προς την εύρεση τους.

Επιπρόσθετα η ορολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση του μαθήματος αφορά το αναπαραγωγικό σύστημα και τη σεξουαλικότητα. Τέλος, σχετικά με την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τη σεξουαλική αγωγή έχει αναφερθεί και σε

παλαιότερες μελέτες όπως του Κερίμι (2021) και της Μυλωνά (2021), ενώ σχετική αναφορά στο κομμάτι των δραστηριοτήτων έχει κάνει η Ροδούλα (2020), στη δική της έρευνα.

Από τον τελευταίο άξονα της έρευνας εξήχθησαν τα εξής αποτελέσματα. Εντοπίζεται μια δυσκολία των εκπαιδευτικών τόσο κατά την προετοιμασία, όσο και κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας της σεξουαλικής αγωγής. Δυσκολίες σχετικά με την υλοποίηση της θεματικής αυτής αναφέρει και η Αυγερινού (2010) στη δική της έρευνα. Από την έρευνα αναδείχθηκαν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της όπως το περιβάλλον που πλαισιώνει τους/τις μαθητές/τριες, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες συνάδουν μερικώς με αυτούς που αναδείχθηκαν από τις έρευνες των Τζιέτζη (2022), Κουβατσίδου (2022) και Μπερετζίκη (2021).

Στο όλο κομμάτι γονείς και τις αντιδράσεις που έχουν κατά την υλοποίηση της Σεξουαλικής Αγωγής αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ότι δεν αντιμετώπισαν καμία αντίδραση από αυτούς, ενώ επισήμαναν πως είναι ακόμα δύσκολο να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια. Το όλο κομμάτι γονείς και πως θα μπορέσει να επιτευχθεί η συνεργασία τους στη συγκεκριμένη θεματική είναι ένα πεδίο που θα μπορούσε να υπάρξει περαιτέρω έρευνα. Σχετικά με το όλο κομμάτι των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν ότι δεν είναι έτοιμοι ή είναι μερικώς έτοιμοι για τη διδασκαλία της, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολία στη διαχείριση των ερωτήσεων των μαθητών/τριών. Επίσης η επιμόρφωση που έγινε από το Υπουργείο δεν τους βοήθησε καθόλου, ενώ σε σχέση με τα εφόδια που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός είναι το να νιώθει άνετα να έχει γνώσεις, και το κατάλληλο υλικό. Για το όλο κομμάτι των εκπαιδευτικών και την ενασχόλησή τους με τη σεξουαλική αγωγή έχουν ασχοληθεί και παλαιότερες έρευνες όπως αυτές των Κερίμι (2021), Μυλωνά (2021), Τζιέτζη (2022), Πλουμίδη (2022), Παπαβασιλείου (2020), Αυγερινού (2010), Μπερετζίκη (2021) και Γερούκη (2011).

Σχετικά με τους/τις μαθητές/τριες και τις αντιδράσεις του στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία αποδείχθηκε ότι αρχικά οι μαθητές αισθάνονται μια αμηχανία και ντροπή, αλλά όσο περνάει η εκπαιδευτική διαδικασία έχουν μια θετική αντίδραση και ενεργή συμμετοχή, αν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Και για το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσε να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση καθώς δεν υπάρχουν στοιχεία στην προγενέστερη βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα ένα από τα αποτελέσματα είναι το ότι το μάθημα θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξάλειψη φαινομένων σεξουαλικής βίας και κακοποίησης. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Ρίζου (2022), που αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες καταλαβαίνουν καλύτερα το τι είναι η σεξουαλική

κακοποίηση και πώς να την αντιλαμβάνονται. Το συγκεκριμένο θέμα είναι πολύ ενδιαφέρον για περισσότερη διερεύνηση.

Τέλος, το τελευταίο συμπέρασμα που εξήχθη είναι ότι στην καλύτερη υλοποίηση της συγκεκριμένης θεματικής θα μπορούσαν να βοηθήσουν και τα Παιδαγωγικά Πανεπιστημιακά τμήματα. Στην έρευνα της η Αυγερινού αναφέρει πως όσοι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα στο Πανεπιστήμιο αντιμετώπισαν λιγότερα προβλήματα στη διεκπεραίωση του δικού τους μαθήματος στο σχολείο. Και σε αυτό τον τομέα θα μπορούσε να υπάρξει περισσότερη μελέτη ως προς τον τρόπο που θα μπορούσε το Πανεπιστήμιο να βοηθήσει, αν υπάρχει η επαρκής χρηματοδότηση για ένα τέτοιο εγχείρημα, αν το προσωπικό του Πανεπιστημίου κατέχει την επαρκή γνώση γύρω από τη σεξουαλική αγωγή.

Βιβλιογραφία

- Ball, S.J. (2021), *Ο Foucault, η εξουσία και η εκπαίδευση* (Ρ. Βασιλάκη, Μτφρ. & Κολοκυθά, Μ., Επμ.). Gutenberg.
- Αυγερινού, Ι. (2010). *Σεξουαλική αγωγή: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τις δυσκολίες εφαρμογής και αξιολόγησης σχετικού παιδαγωγικού υλικού στα νηπιαγωγεία του Δήμου Βόλου* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/4521>
- Γερούκη, Μ. (2011). *Η σεξουαλική αγωγή στο σχολείο. Ανοικη βιβλιοθήκη* <https://www.openbook.gr/i-sexoualiki-agogi-sto-scholeio/>
- Δρακωνάκη, Μ., & Σιάμου, Ε. (2003). *Η αναγκαιότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στην εφηβική ηλικία* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης. <https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/1331/2003Drakonaki.pdf?sequence=1>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.η.) Εργαστήρια δεξιοτήτων/Σεξουαλική αγωγή <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/1658-3-seksoualiki-diapaidagogisi>
- Κερίμι, Ν. (2021). *Η διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου των παιδιών σχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ιδρυματικό καταθετήριο DSpace <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2596>

- Κουβατσίδου, Δ. (2022). *Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το περιεχόμενο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυνόη <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1767>
- Κυπριακός Σύνδεσμος Οικογενειακού Προγραμματισμού (χ.η.) Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. <https://www.familyplanning.org.cy/srhr/sexuality-education/>
- Λιακόπουλος, Ζ., & Μπάρδα, Σ. (2012). *Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των νέων σήμερα*. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καβάλα. <http://digilib.teiimt.gr/jspui/bitstream/123456789/3973/1/DIDZ01Z0158.pdf>
- Μπερετζίκη, Α. (2021). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σεξουαλική αγωγή στο ελληνικό σχολείο: η περίπτωση των εκπαιδευτικών - μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΑΠ* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Αποθετήριο Ανοιχτού Πανεπιστημιού https://apothesis.eap.gr/archive/search?department%5B1%5D=%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82+%28%CE%95%CE%9A%CE%A0%29%E2%80%A1129&work_type%5B1%5D=dissertation_msc&work_type%5B2%5D=dissertation_bcs&dm=129&keywords%5B4%5D=%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7&supervisor%5B39%5D=%CE%93%CE%BA%CF%8C%CF%86%CE%B1%2C+%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B1
- Μυλωνά, Σ. (2021). *Παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση της σεξουαλικότητας στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής). Ιδρυματικό αποθετήριο Πολυνόη <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/196>
- Νόμος 4692 του 2020, ΦΕΚ 111, τεύχος Α', Αθήνα, 12 - 6 - 2020. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html>
- Παπαβασιλείου, Μ. (2020). *Απόψεις εκπαιδευτικών γυμνασίων του Δήμου Τρικκαίων αναφορικά με το πρόγραμμα σεξουαλικής αγωγής στο σχολείο* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/53823/21477.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Πλουμίδης, Χ. (2022). *Η σεξουαλική αγωγή ως μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - απόψεις εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο

- Πανεπιστήμιο. Αποθετήριο Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/14558>
- Ρίζου, Θ. (2022). *Η χρησιμότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο και η διασύνδεση της με την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/24346>
- Ροδούλα, Λ. (2020). *Μελέτη προγραμμάτων σεξουαλικής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία: απόψεις επαγγελματιών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ψηφιακή βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο «ΨΗΦΙΔΑ». <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23767?mode=full>
- Σαϊτής, Χ. (2008). Εκπαιδευτική πολιτική & διοίκηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf
- Τζιτζιής, Σ. (2022). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τη σεξουαλική αγωγή στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Απόψεις δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο. Αποθετήριο Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/14877>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές συμβουλές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 99-125). Πανεπιστημιακές Εκδοσεις Κρήτης.
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 94214/Δ2/2021. ΦΕΚ 3791, τεύχος Β', 13 - 08 - 2021. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94214-d2-2021.html>
- Χαμόγελο του Παιδιού (χ.η.) *Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση*. <https://www.hamogelo.gr/gr/el/ta-nea-mas/seksoualiki-diapaidagogisi-paidion-kai-efivon/>

Κινούμενο σχέδιο: Ο ρόλος στη ζωή παιδιών 4-6 ετών και οι παιδαγωγικές δυνατότητες του

Λέτσιου Μαρία
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
mletsiou@nured.auth.gr

Χιονίδου Σουλτάνα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
chionidou@nured.auth.gr

Περίληψη

Τα κινούμενα σχέδια είναι μια μορφή οπτικής αφήγησης που χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό σχεδίων, εικόνων, κειμένου και ήχου για να αφηγηθεί μια ιστορία ή να μεταφέρει ένα μήνυμα. Μπορούν να απευθύνονται τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες. Η χρήση των κινουμένων σχεδίων μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Παρακολουθώντας κινούμενα σχέδια, τα παιδιά μπορούν να εκτεθούν σε νέες λέξεις και φράσεις οι οποίες μπορούν να τα βοηθήσουν στη διεύρυνση του λεξιλογίου τους. Επίσης, μέσω των κινουμένων σχεδίων τα παιδιά μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ιστορία, τη μυθολογία, κ.ά. Χρησιμοποιώντας ένας εκπαιδευτικός κινούμενα σχέδια στην τάξη του ως μέθοδο διδασκαλίας, μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές του (Farmer, 2023). Η παρούσα πτυχιακή εργασία ερευνά τον ρόλο και τον τρόπο ύπαρξης των κινουμένων σχεδίων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης και το πώς ένα κινούμενο σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο και αν εν τέλει η λειτουργία του συμβάλλει στη μάθηση των μικρών παιδιών. Προκειμένου, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα υλοποιήθηκαν συνεντεύξεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας και νηπιαγωγούς. Τέλος, η μελέτη προσεγγίζει το κοινό της μέσα από το κινούμενο σχέδιο που δημιούργησε χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία.

Λέξεις κλειδιά: *Κινούμενο σχέδιο, παιδαγωγικό εργαλείο, μέθοδος διδασκαλίας*

Abstract

Animation is a form of visual narration which can include drawings, images, texts and sounds to tell a story or convey a message. They concern both children and adults. Using animation as a learning tool in the kindergarten classroom can help children to develop their language skills. By watching animations, they are being exposed to new words and phrases which will help them enrich their vocabulary. Also, through animations, they can learn lots of interesting facts about history, mythology

etc. By using animation as a learning tool in his/her classroom, the teacher can create a more attractive and effective environment for students (Farmer, 2023). This paper investigates the role and the way that animations can be a part of a preschool children's life and ultimately if they can be beneficial for their learning possesses. In order for the researcher to answer her own question of interest, she implemented interviews with preschool children and kindergarten teachers. Finally, the study approaches her audience (viewers) through the animation she created using digital tools.

Keywords: Animation, learning tool, teaching method

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί .. Είναι προφανές, πως τα κινούμενα σχέδια έχουν μεγάλη επιρροή στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αυτή η επιρροή δεν είναι απαραίτητα κακή, αλλά χρήσιμη. Τα κινούμενα σχέδια καταφέρνουν να διασκεδάζουν τα παιδιά, αλλά και να τα ενημερώνουν για διάφορα θέματα, όπως για παράδειγμα, για θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η παρούσα έρευνα εκπονείται στα πλαίσια του μαθήματος της εικαστικής αγωγής και κύριος σκοπός της είναι να διερευνήσει την ποικιλομορφία του οπτικού πολιτισμού στην προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των κινουμένων σχεδίων στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του κινουμένου σχεδίου στη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίδειξη εννοιών και διαδικασιών που μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τα παιδιά μόνο μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου ή μόνο μέσα από την προβολή ακίνητων εικόνων. Με αφορμή τα παραπάνω, η ερευνήτρια θέτει τρία ερωτήματα για διερεύνηση, τα οποία απαντώνται μέσα από μια σειρά συνεντεύξεων και δημιουργεί ένα κινούμενο σχέδιο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο για την εκμάθηση των γραμμών σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Επιπλέον, μέσω αυτού προτείνει νέα ερευνητικά ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μάθηση μέσω των εικαστικών τεχνών

Οι εικαστικές τέχνες παίζουν σημαντικό ρόλο στην μάθηση των μικρών παιδιών, καθώς είναι ένα θεμελιώδες μέσο μάθησης και όχι μόνο μια απλή μορφή ψυχαγωγίας (Freedman, 2011). Μέσω διαφόρων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (όπως για παράδειγμα το σχέδιο, η ζωγραφική, ο πυλός) τα παιδιά καταφέρνουν να εκφράζονται, να αναπτύσσουν τις λεπτές κινητικές τους δεξιότητες (όπως

για παράδειγμα τη λαβή, για να προχωρήσουν αργότερα και στο στάδιο της γραφής), μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, να θέτουν ερωτήματα, να αναπτύσσουν δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων κ.ά. (Μαραβέλη, και συν., 2014).

Βασικό στοιχείο της εικαστικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση είναι η γνωριμία των παιδιών με διάσημους καλλιτέχνες. Η γνωριμία των παιδιών με γνωστούς καλλιτέχνες θα τα βοηθήσει να μάθουν τις τεχνικές και τα στυλ που χρησιμοποιούν αυτοί για να δημιουργήσουν τα έργα τους. Για παράδειγμα, από τον Βίνσεντ βαν Γκογκ τα παιδιά μπορούν να μάθουν για τη χρήση του χρώματος και από τον Πάμπλο Πικάσο για τη χρήση του κυβισμού (Wright, 2007).

Εισάγοντας τα παιδιά στην ιστορία της τέχνης και ενθαρρύνοντας τα να πειραματιστούν με τις τεχνικές και τα στυλ που μαθαίνουν από τα έργα των διασήμων καλλιτεχνών, τα βοηθάμε να καλλιεργήσουν το δικό τους καλλιτεχνικό στυλ. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών, καθώς αυτά εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματα τους μέσω της τέχνης (Kaimal, Ray, & Muniz, 2016).

Οι εικαστικές τέχνες ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, τα βοηθούν να εκφράζονται, να διασκεδάζουν κ.ά. Ωστόσο, στα μαθήματα τέχνης στα νηπιαγωγεία παρουσιάζονται κάποιες προβληματικές καταστάσεις. Μερικές από αυτές είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά, η δυσκολία να διατηρήσουν την προσοχή τους, η έλλειψη υλικών κ.ά. Για να ξεπεραστούν αυτές οι προβληματικές καταστάσεις πρέπει οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν πιο ελκυστικές και αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας. Δεδομένου, ότι στη σημερινή εποχή τα περισσότερα παιδιά περνούν τη μέρα τους ασχολούμενα με την ψηφιακή ψυχαγωγία, τα κινούμενα σχέδια θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ελκυστική και αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών. Προκειμένου, να αποφευχθούν οι προβληματικές καταστάσεις που παρουσιάζονται στα μαθήματα τέχνης. Τα κινούμενα σχέδια εκτός από το να απλοποιούν πολύπλοκες έννοιες στα παιδιά μπορούν να τα βοηθήσουν επίσης να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για την τέχνη και τον οπτικό πολιτισμό.

Ορισμός της διδασκαλίας του οπτικού πολιτισμού

Ο οπτικός πολιτισμός αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι οπτικές εικόνες και οι αναπαραστάσεις σε διάφορες πτυχές της κοινωνίας, όπως η τέχνη, η διαφήμιση και ο λαϊκός πολιτισμός (Najafi & Abbas, 2014). Ο οπτικός πολιτισμός αποτελείται από εικόνες που δημιουργήθηκαν σκόπιμα για αισθητικούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς και από εικόνες που παράγονται και διαδίδονται μέσω της καθημερινής πρακτικής και

εμπειρίας. Ο οπτικός πολιτισμός μπορεί να διαμορφώσει τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο και τη θέση μας σε αυτόν και μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης μας, τον τρόπο με τον οποίο αισθανόμαστε και τέλος τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε.

Το κινούμενο σχέδιο στη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού

Τα κινούμενα σχέδια αποτελούν ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας του οπτικού πολιτισμού. Η χρήση των κινουμένων σχεδίων στη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού μπορεί να προσεγγίσει πιο πολλά παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία από ότι αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε κάποια παραδοσιακή μορφή μάθησης. Επιπλέον, η χρήση των κινουμένων σχεδίων ως στρατηγική διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν πιο σύνθετες έννοιες και ιδέες παρουσιάζοντας τις με έναν πιο διαδραστικό ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο. Μέσω των κινουμένων σχεδίων αυτές οι σύνθετες έννοιες και ιδέες μπορούν να γίνουν πιο συγκεκριμένες προς τα παιδιά, δημιουργώντας έτσι ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (Farmer, 2023).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί πριν χρησιμοποιήσουν τα κινούμενα σχέδια ως στρατηγική διδασκαλίας να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι τα κινούμενα σχέδια μπορούν να απλοποιήσουν ή να διαστρεβλώσουν αυτές τις σύνθετες έννοιες και ιδέες. Επομένως, για να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν πληροφορίες για το κοινωνικό, αλλά και το πολιτισμικό πλαίσιο των κινούμενων εικόνων ούτως ώστε να ενθαρρύνεται η αξιοποίηση της κριτικής σκέψης από τους/τις μαθητές/τριες.

Διδακτικές εφαρμογές του κινουμένου σχεδίου

Η διδακτική στρατηγική της αφήγησης

Η αφήγηση ιστοριών μπορεί να θεωρηθεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο εμπλέκει τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στη μετατροπή των αφηρημένων εννοιών σε συγκεκριμένες έννοιες. Βοηθώντας έτσι τα παιδιά να τις κατανοήσουν καλύτερα και να τις διατηρήσουν στη μνήμη τους (Noddings & Witherell, 1991), όπως ακριβώς και τα κινούμενα σχέδια.

Δημιουργία κινουμένου σχεδίου από τον διδάσκοντα

Μετά την αφήγηση μιας ιστορίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα κινούμενο σχέδιο το οποίο θα συνδέεται με το θέμα της ιστορίας που διάβασαν προσαρμόζοντας το οι ίδιοι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική για τα παιδιά (Liu & Elms, 2019). Επιπλέον, δημιουργώντας οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους κινούμενα σχέδια και ενσωματώνοντας μέσα σε αυτά το δικό τους στυλ προωθούν τη σημασία της δημιουργικότητας στα παιδιά.

Δημιουργία κινουμένου σχεδίου από τα παιδιά

Σαν προέκταση δραστηριότητας μετά την αφήγηση ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από τα παιδιά να δημιουργήσουν εκείνα ένα κινούμενο σχέδιο βασισμένο στο θέμα της ιστορίας που διάβασαν. Η δημιουργία κινουμένου σχεδίου θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς αυτά θα πρέπει να δουλέψουν για συγκεκριμένες έννοιες, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα, τα οποία τα παιδιά θα κλιθούν να λύσουν.

Η δημιουργία του κινουμένου σχεδίου προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα, καθώς είναι μια δράση η οποία θα δυσκολέψει τα παιδιά να δουλέψουν ατομικά. Επομένως, για να δημιουργήσουν τα παιδιά το δικό τους κινούμενο σχέδιο θα χρειαστεί να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν ιδέες, να δεχτούν και να απορρίψουν κάποιες από αυτές προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος τους. Τέλος, δημιουργώντας τα παιδιά ένα κινούμενο σχέδιο θα αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στον παιδαγωγικό ρόλο των κινουμένων σχεδίων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για τη διερεύνηση της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Επιπλέον, στην έρευνα εντάχθηκαν οι καλλιτεχνικές ερευνητικές πρακτικές και συγκεκριμένα, η εικαστική πρακτική, καθώς μέσω των καλλιτεχνικών ερευνητικών πρακτικών κατανοείται καλύτερα η λειτουργία της ποιοτικής έρευνας (Leavy, 2020).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνα είναι να διερευνήσει τη θέση που έχουν τα κινούμενα σχέδια στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εξερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους αυτά υπάρχουν στη ζωή των μικρών παιδιών. Επίσης, διερευνά το πώς και το πόσο καλά τα κινούμενα σχέδια μπορούν να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικό εργαλείο.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο ρόλος των κινουμένων σχεδίων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
2. Ποιος είναι ο τρόπος ύπαρξης των κινουμένων σχεδίων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
3. Πώς τα κινούμενα σχέδια μπορούν να χρησιμεύσουν ως παιδαγωγικό εργαλείο και κατά πόσο η εφαρμογή τους ενισχύει αποτελεσματικά τις ικανότητες και την αναπτυξιακή πρόοδο των παιδιών

Η σημασία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν σημαντικό να διεξαχθεί, προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως ο τρόπος και ο ρόλος ύπαρξης των κινουμένων σχεδίων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης να ερευνηθεί και το πώς ένα κινούμενο σχέδιο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μια τάξη νηπιαγωγείου ως στρατηγική διδασκαλίας και κατά πόσο η εφαρμογή του θα βοηθήσει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η απόφαση της ερευνήτριας να δημιουργήσει ένα κινούμενο σχέδιο το οποίο θα λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο έγινε διότι, μέσω αυτού επιδιώκει να εντάξει στην έρευνα της τη συμπερίληψη ενός δημιουργικού προϊόντος.

Δείγμα

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη δειγματοληψία σκοπιμότητας και συγκεκριμένα τη στρατηγική δειγματοληψία ευκολίας διότι, η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιείται για πρόσωπα που είναι εύκολο να προσεγγιστούν από τον/την ερευνητή/τρια (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 83). Συγκεκριμένα, δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εννέα (9) παιδιά προσχολικής ηλικίας του οικογενειακού περιβάλλοντος της ερευνήτριας και δεκατρείς (13) νηπιαγωγοί ιδιωτικού και δημόσιου τομέα που εργάζονται σε νηπιαγωγεία του νομού της Θεσσαλονίκης με τις οποίες η ερευνήτρια είχε συνεργαστεί στα πλαίσια της πρακτικής της άσκησης.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων. Η ημιδομημένη συνέντευξη για τα παιδιά και τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τις νηπιαγωγούς. Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης που απευθύνονταν στα παιδιά αφορούσαν:

- Τον λεπτομερή σχολιασμό των αγαπημένων τους κινουμένων σχεδίων, έτσι ώστε η ερευνήτρια να εκμαιεύσει πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των κινουμένων σχεδίων που τα γοητεύουν, αλλά και για τα συναισθήματα που τους προκαλεί ένα κινούμενο σχέδιο.
- Το χρόνο και τον τρόπο αφιέρωσης και παρακολούθησης των κινουμένων σχεδίων από τα παιδιά στο σπίτι και στο σχολείο.

Οι ερωτήσεις των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στις νηπιαγωγούς αφορούσαν:

- Τις λεπτομερείς απόψεις τους για τα κινούμενα σχέδια και για τον τρόπο ύπαρξης των κινουμένων σχεδίων στη ζωή των μικρών παιδιών.
- Τον διδακτικό τρόπο χρήσης του μέσα στη σχολική τάξη από τον/την εκπαιδευτικό.

Πλάνο επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στην επαγωγικό μέθοδο και συγκεκριμένα στη θεματική ανάλυση. Για την ανάλυση των δεδομένων η ερευνήτρια δημιούργησε δύο πίνακες θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018), μέσω της κωδικοποίησης τα θέματα που πρόεκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτέλεσαν την τελική ερμηνεία των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα συνεντεύξεων παιδιών

Από τις απαντήσεις των παιδιών η ερευνήτρια διαπίστωσε, πως τα κινούμενα σχέδια έχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών προσχολικής και εμφανίζουν τις ατομικές διαφορές των παιδιών για το πώς αυτά αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Σε ορισμένες ερωτήσεις κάποια παιδιά έδωσαν ίδιες απαντήσεις μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα στην ερώτηση «ποιο είναι το αγαπημένο σου κινούμενο σχέδιο;». Ωστόσο, το κάθε παιδί έδωσε τη δική του ερμηνεία για το πώς αυτό αντιλαμβάνεται την υπόθεση του κινουμένου σχεδίου και τον ρόλο των κινούμενων ηρώων. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών η ερευνήτρια

διαπίστωσε επίσης, πως τα χαρακτηριστικά που γοητεύουν τα παιδιά στα κινούμενα σχέδια είναι τα έντονα και ευχάριστα χρώμα, οι αστείοι και χαρούμενοι χαρακτήρες και οι χαρακτήρες που πολεμούν το κακό. Αντίθετα, διαπίστωσε πως δεν υπάρχει τουλάχιστον στα αγαπημένα κινούμενα σχέδια των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα κάποιο χαρακτηριστικό το οποίο να μην αρέσει στα παιδιά και να θέλουν να το αλλάξουν. Επιπλέον, η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι τα παιδιά παρακολουθούν καθημερινά κινούμενα σχέδια σε διάφορες ηλεκτρονικές συσκευές (τηλεόραση, υπολογιστής, tablet). Σχετικά, με τον τρόπο παρακολούθησης των κινουμένων σχεδίων από τα παιδιά η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος με τον οποίο παρακολουθεί το κάθε παιδί το κινούμενο σχέδιο που του αρέσει διαφέρει. Κάποια παιδιά προτιμούν να είναι ξαπλωμένα στον καναπέ, ενώ άλλα καθιστά και κάποια άλλα όρθια, κάποια προτιμούν να έχουν παρέα, ενώ άλλα θέλουν να είναι μόνα τους. Οι τελευταίες ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσαν τα συναισθήματα που “ξυπνάνε” τα κινούμενα σχέδια στα παιδιά. Μερικά συναισθήματα που ανέφεραν τα παιδιά ότι αισθάνονται κατά τη διάρκεια προβολής ενός κινουμένου σχεδίου, αλλά και στο τέλος αυτού είναι χαρά, χαλάρωση, ευχαρίστηση, γέλιο, στεναχώρια όταν τελειώνει, ενώ ορισμένα ανέφεραν ότι δεν αισθάνονται κάτι όταν παρακολουθούν και όταν τελειώνει ένα κινούμενο σχέδιο. Στις συνεντεύξεις των παιδιών υπήρχαν και κάποιες ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των κινουμένων σχεδίων. Στις ερωτήσεις αυτές απάντησαν μόνο δύο (2) από τα εννέα (9) παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τις απαντήσεις των δύο αυτών παιδιών φαίνεται πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν τα κινούμενα σχέδια στην τάξη τους, τα χρησιμοποίησαν ως διδακτικό εργαλείο και όχι ως μέσο για να κρατήσουν τα παιδιά ήσυχα και απασχολημένα.

Αποτελέσματα ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων νηπιαγωγών

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών η ερευνήτρια διαπιστώνει πως οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα κινούμενα σχέδια μπορούν να είναι διασκεδαστικά για παιδιά και ενήλικες, μπορούν να θεωρηθούν ως ένα χρήσιμο εργαλείο διαπαιδαγώγησης, ως ένα ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό μέσο, ως ένα είδος τέχνης για όλες τις ηλικίες και ως ένα προϊόν το οποίο εξελίσσεται συνεχώς. Γενικότερα, η πλειονότητα των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στη έρευνα είχαν μια θετική στάση για τα κινούμενα σχέδια. Τα δεδομένα που σύλλεξε η ερευνήτρια δείχνουν πως αρκετές νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τα κινούμενα σχέδια ως μέθοδο διδασκαλίας στη τάξη τους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τα κινούμενα σχέδια ως έναρξη μιας θεματικής ή ως κλείσιμο στο τέλος της θεματικής, ως μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας, ως μέσο κατανόησης εννοιών, ως μέσο ενίσχυσης σε δύσκολες θεματικές

ενότητες, ως αφόρμηση για τη έναρξη ενός θέματος, αλλά όχι ως βασικό κομμάτι του μαθήματος. Μέσα από αυτές τις απαντήσεις γίνεται κατανοητό ότι οι νηπιαγωγοί, όχι μόνο χρησιμοποιούν τα κινούμενα σχέδια ως διδακτικό εργαλείο στη τάξη τους, αλλά και ότι η λειτουργία τους συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών, καθώς οι νηπιαγωγοί στις απαντήσεις τους αναφέρουν και τα θετικά αποτελέσματα που είχε η μέθοδος που χρησιμοποίησαν.

Δημιουργία κινούμενου σχεδίου και ανάλυση του στα πλαίσια της έρευνας

Η ερευνήτρια δημιούργησε ένα κινούμενο σχέδιο χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία. Βλέποντας κανείς το κινούμενο σχέδιο μπορεί να το παρομοιάσει με παιδική ζωγραφιά. Ο λόγος που η ερευνήτρια το σχεδίασε με αυτό τον τρόπο έγινε επειδή, ήθελε να προσεγγίσει τα παιδιά με έναν πιο οικείο και διασκεδαστικό τρόπο. Επιπλέον, η ερευνήτρια επέλεξε να δώσει ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά στους κινούμενους χαρακτήρες, καθώς σύμφωνα με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget και μιλώντας συγκεκριμένα, για την προλογική περίοδο (2-7 ετών) τα παιδιά συνηθίζουν να δίνουν ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά σε άψυχα αντικείμενα στα σχέδια τους (Coppie, & Bredenkamp, 2011). Η ερευνήτρια εμπνεύστηκε την ιδέα αυτή, στα πλαίσια της πρακτικής της, όταν βρέθηκε μπροστά σε μια συζήτηση της νηπιαγωγού με τα παιδιά. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός πάνω σε μια δραστηριότητα ζήτησε από τα παιδιά να της πούνε τις ονομασίες των γραμμών, αλλά τα παιδιά προσδιόριζαν όλες τις γραμμές ως “ευθείες” ή “ίσιες”. Με αφορμή αυτό, η ερευνήτρια εμπνεύστηκε το κινούμενο σχέδιο στο οποίο παρουσιάζεται μια κάθετη ως προς το χορτάρι γραμμή να είναι στην εξοχή και να μετράει λουλούδια, καθώς όμως τα μετράει αφαιρείτε και πέφτει πάνω σε μια πέτρα με αποτέλεσμα, να γίνεται πρώτα πλάγια ως προς το χορτάρι γραμμή και έπειτα οριζόντια. Όταν όμως σηκωθεί ξανά όρθια παύει να είναι κάθετη και γίνεται Ζικ Ζακ ως προς το χορτάρι γραμμή.

Ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά έχουν αποδοθεί στον ήλιο ο οποίος έχει και τον ρόλο του αφηγητή, στη γραμμή η οποία έχει και το πρωταγωνιστικό ρόλο και τέλος στην πέτρα. Βλέποντας τα παιδιά το συγκεκριμένο σύντομο κινούμενο σχέδιο μπορούν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τις ονομασίες των γραμμών με έναν πιο ευχάριστο, δραστήριο και ψυχαγωγικό τρόπο. Το συγκεκριμένο κινούμενο σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια τάξη νηπιαγωγείου για τη διδακτική των γραμμών. Η ερευνήτρια στα πλαίσια της πρακτικής της άσκησης, την περίοδο Μάιο-Ιούνιο 2023 σε ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης, χρησιμοποίησε το συγκεκριμένο κινούμενο σχέδιο σε μια τάξη προ-νηπίων και είχε θετικά αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν κάποια συμπεράσματα, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η ερευνήτρια στην αρχή της έρευνας και παρουσιάζονται στο κεφάλαιο “Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα”.

Εν ολίγοις, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο ρόλος των κινουμένων σχεδίων είναι να προσφέρουν στα παιδιά χαρά, ευχαρίστηση, χαλάρωση, γέλιο. Εκτός όμως, από τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα των κινουμένων σχεδίων φαίνεται πως ο ρόλος τους είναι και παιδαγωγικός καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι προωθούν κοινωνικές και ηθικές αξίες όπως παραδείγματος χάρη το αίσθημα του καλού και κακού. Οι έρευνες των Wijethilaka (2020) και Habib & Soliman (2015) συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ότι τα κινούμενα σχέδια μπορούν να ψυχαγωγήσουν τα παιδιά και ταυτόχρονα να τα διαπαιδαγωγήσουν, βοηθώντας τα, να μάθουν για νέους πολιτισμούς, για τους κινδύνους του περιβάλλοντος κ.ά.

Ο τρόπος ύπαρξης των κινουμένων σχεδίων στη ζωή του κάθε παιδιού διαφέρει. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κάποια από τα παιδιά προτιμούν να βλέπουν κινούμενα σχέδια μόνα τους ξαπλωμένα στον καναπέ του σαλονιού, ενώ άλλα με παρέα καθισμένα στο πάτωμα. Κάποια προτιμούν να βλέπουν κινούμενα σχέδια αποκλειστικά και μόνο στην τηλεόραση, ενώ κάποια άλλα και στο tablet. Τέλος, κάποια βλέπουν κινούμενα σχέδια για να χαλαρώσουν, ενώ άλλα για να διασκεδάσουν.

Τα κινούμενα σχέδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια τάξη νηπιαγωγείου, προκειμένου να εισάγει ο/η εκπαιδευτικός ένα θέμα ή για να υλοποιήσει το κλείσιμο ή την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας. Επίσης, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τα κινούμενα σχέδια ως μέθοδο διδασκαλίας, για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν δύσκολες έννοιες, όπως για παράδειγμα τα μέρη του σώματος ή μυθολογικά γεγονότα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και με βάση τις έρευνες των Harness & Drossman (2011), Κοζακ, & Göktas, (2021) και των Nuñez, Medina, & Cubides (2018) τα παιδιά παρακολουθώντας κινούμενα σχέδια μπορούν να αναπτύξουν περαιτέρω τις γνώσεις τους. Συγκεκριμένα, μέσα από τα κινούμενα σχέδια μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να ευαισθητοποιηθούν ως προς τα προβλήματα που προβάλλονται μέσα από το κινούμενο σχέδιο κ.ά.

Προτάσεις

Η ερευνήτρια προτάσσει δύο ερευνητικά ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες.

1. «Πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί μαζί με τα παιδιά να φτιάξουν ένα κινούμενο σχέδιο, το οποίο θα λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο».
2. «Πως η δημιουργία του κινουμένου σχεδίου από τα ίδια τα παιδιά συμβάλλει στην ανάπτυξη των καλλιτεχνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων».

Βιβλιογραφία

- Copple, C., & Bredekamp, S. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Μ. Μαλαθράκη, Μτφρ.) Εκδόσεις Πεδίο.
- Farmer, K. (2023, January 20). *The benefits of using animation for learning and development*. <https://boldcontentvideo.com/2021/06/29/the-benefits-of-using-animation-for-learning-and-development/>
- Freedman, K. (2011). Αναδομώντας την καλλιτεχνική εκπαίδευση: Η αναζήτηση των πνευματικών και συναισθηματικών μονοπατιών στη μάθηση. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ. 13-23). Εκδόσεις Νήσος.
- Habib, K., & Soliman, T. (2015). Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(09), 248.
- Harness, H., & Drossman, H. (2011). The environmental education through filmmaking project. *Environmental Education Research*, 17(6), 829-849.
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 74-80.
- Koçak, Ö., & Göktaş, Y. (2021). A comparative analysis of preschool children's views on activities conducted with educational cartoons and traditional methods. *International Research in Early Childhood Education*, 11(3).
- Leavy, P. (2020). *Η καλλιτεχνική δημιουργία ως μέθοδος: Έρευνα μέσω της τέχνης*. (Μ. Λέτσιου, Επιμ.). Gutenberg.
- Liu, C., & Elms, P. (2019). Animating student engagement: The impacts of cartoon instructional videos on learning experience. *Research in Learning Technology*, 1–31.
- Najafi, F., & Abbas, M. (2014). A Study of the Semiotic Understanding of Land Art. *Asian Social Science*, 170–184.
- Noddings, N., & Witherell, C. (1991). Epilogue: Themes remembered and foreseen. In *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (pp. 279–280). Teachers College Press.

- Nuñez, M. T., Medina, A., & Cubides, J. (2018). Enhancing critical thinking skills through political cartoons: A pedagogical implementation. *GIST-Education and Learning Research Journal*, 141–163.
- Wijethilaka, T. S. (2020). *Effect of cartoons on children*. *Jurnal Ilmiah*. University of Moartuwa.
- Wright, S. (2007). Young children’s meaning-making through drawing and ‘telling’: Analogies to filmic textual features. *Australian Journal of Early Education*, 37–48.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/ Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3).
- Ίσαρη, Φ.& Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Μαραβέλη , Α., Σβίρου , Ε., & Πλιόγκου , Β. (2014). Αποψεις νηπιαγωγών για τη συμβολή των εικαστικών τεχνών στην Προσχολική Αγωγή. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 291-299.

Παράρτημα

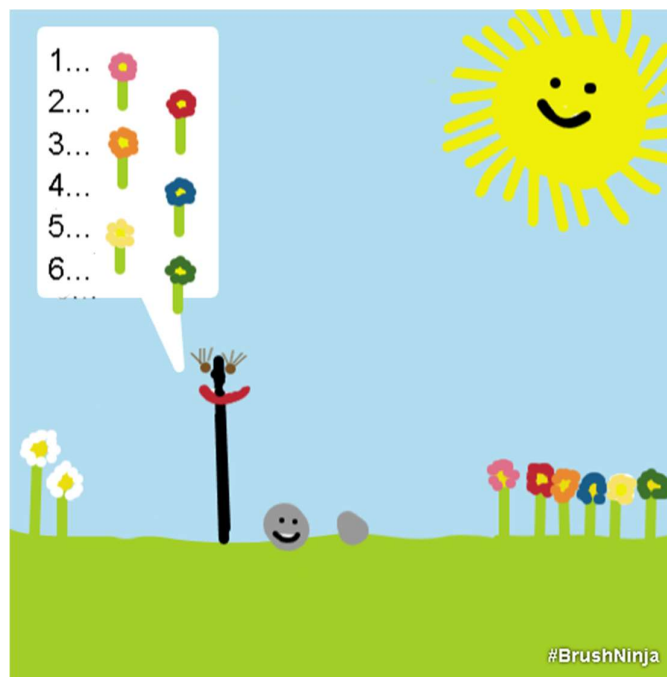
Παρακάτω παρουσιάζεται το κινούμενο σχέδιο σε εικόνες:



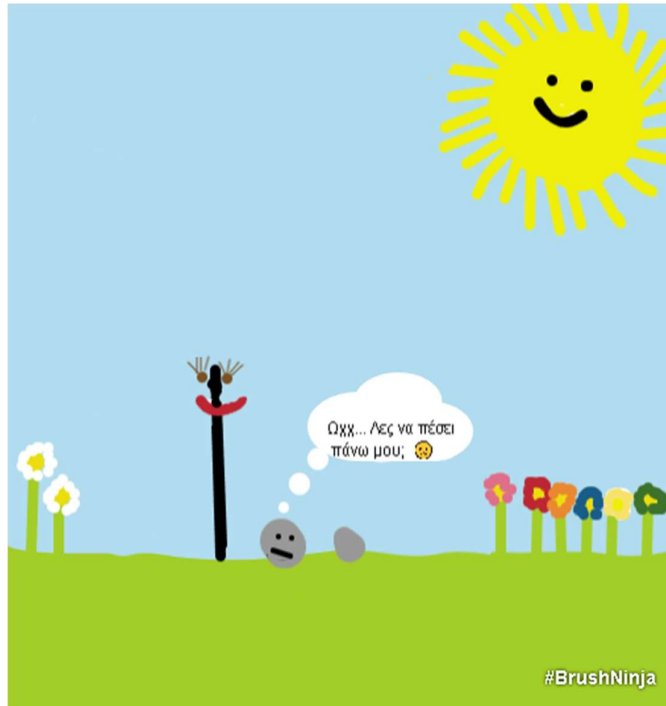
Εικόνα 7. Σε αυτή την εικόνα παρουσιάζεται η γραμμή να είναι κάθετη ως προς το χορτάρι!



Εικόνα 8. Σε αυτή την εικόνα βλέπουμε την κάθετη γραμμή να αναρωτιέται πόσα είναι τα λουλούδια που έχει μπροστά της



Εικόνα 9. Σε αυτή την εικόνα παρουσιάζεται η κυρία κάθετη γραμμή να μετράει τα λουλούδια



Εικόνα 10. Εδώ ζωντανεύει και η πέτρα και αναρωτιέται αν την έχει δει η κυρία κάθετη γραμμή η οποία έχει απορροφηθεί με το μέτρημα των λουλουδιών



Εικόνα 11. Σε αυτή την εικόνα παρουσιάζεται να πέφτει η γραμμή και να γίνεται πλάγια ως προς το χορτάρι γραμμή!



Εικόνα 12. Και στη συνέχεια, πέφτει τελείως και τελικά γίνεται οριζόντια ως προς το χορτάρι γραμμή!



Εικόνα 13. Στην τελευταία εικόνα η γραμμή όταν σηκώνεται ξανά όρθια γίνεται Ζικ Ζακ ως προς το χορτάρι γραμμή !

Ο δεύτερος πίνακας θεματικής ανάλυσης των παιδιών, ο οποίος παρουσιάζει τα δεδομένα συμπυκνωμένα και σε κατηγορίες

Θέμα	Αρχική Κωδικοποίηση
Αγαπημένα κινούμενα σχέδια	Minions Frozen Μπομπ Σφουγγαράκης Μίκυ Μάους Lady bag spider man spider man Μπομπ Σφουγγαράκης Sonic 2
Αγαπημένοι κινούμενοι ήρωες	Η γυναίκα του Γκρου Άννα και Έλσα Lady bag Μίνι Spider man ² Μπομπ Σφουγγαράκης ² Νακλς
Χαρακτηριστικά που γοητεύουν τα παιδιά στα κινούμενα σχέδια	Γέλιο ³ Έντονα και ευχάριστα χρώματα ³ Πολεμούν το κακό ³
Χαρακτηριστικά των κινουμένων σχεδίων που δεν αρέσουν στα παιδιά και θα τα άλλαζαν	Τίποτα, Όλα μου αρέσουν ⁹
Συχνότητα παρακολούθησης κινουμένων σχεδίων από τα παιδιά	Καθημερινά ⁹ Πρωί ⁷ Μεσημέρι ⁷ Απόγευμα ²
Τα ΜΜΕ που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να δουν κινούμενα σχέδια	Τηλεόραση ⁹ Κινητό ² Υπολογιστής ¹ Τάμπλετ ¹
Χώρος προτίμησης παρακολούθησης κινουμένων σχεδίων από τα παιδιά	Σαλόνι ⁹
Τρόπος παρακολούθησης κινουμένων σχεδίων από τα παιδιά	Καθιστά σε καναπέ ή πολυθρόνα ¹ Ξαπλωμένα στον καναπέ ⁷ Όρθιος μπροστά από την τηλεόραση ¹
Συντροφικότητα κατά τη διάρκεια παρακολούθησης κινουμένων σχεδίων	Οικογένεια ⁶ Φίλοι ² Μόνος ¹

Συναισθήματα κατά τη διάρκεια προβολής και στο τέλος του κινουμένου σχεδίου	Χαρά ⁴ Ευχαρίστηση ² Χαλάρωση ² Γέλιο ³ Τίποτα ² Στεναχώρια ⁴
Παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων στο σχολείο	Νέμο ¹ Ιστορικό κινούμενο σχέδιο ¹
Στόχος της προβολής του κινουμένου σχεδίου στο σχολείο	Συνεργασία ¹ Εκμάθηση ιστορίας ¹

Ο δεύτερος πίνακας θεματικής ανάλυσης των νηπιαγωγών, ο οποίος παρουσιάζει τα δεδομένα συμπυκνωμένα και σε κατηγορίες

Θέμα	Αρχική Κωδικοποίηση
Παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων από εκπαιδευτικούς	Ναι ⁸ Όχι ² Κάποιες φορές ¹ Όχι πια ¹
Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη των κινουμένων σχεδίων	Εργαλείο διαπαιδαγώγησης ² Διασκεδαστικά ⁴ Κατάλληλα και μη κατάλληλα ³ Ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό μέσο ² Θετική ² Είδος τέχνης για όλες τις ηλικίες ¹ Προϊόν που εξελίσσεται συνεχώς ¹
Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη των κινουμένων σχεδίων στις ζωές των παιδιών προσχολικής ηλικίας	Θετική με μέτρο, καθώς συμβάλλει στην ψυχοσύνθεση του παιδιού ¹ Ψυχαγωγία και διερεύνηση της φαντασίας ¹ Κυρίαρχο μέσο στις ζωές των παιδιών και τα επηρεάζουν αρνητικά ¹ Θετική ² Θετική με μέτρο ³ Ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό μέσο ¹ Εκπαιδευτικό μέσο ¹
Η προβολή του κινουμένου σχεδίου ως μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη του νηπιαγωγείου.	Αντιμετώπιση προβλημάτων με διαφορετικό τρόπο ¹ Προβολή κινουμένων σχεδίων σε θεματικές ενότητες σχετικές μυθολογία. ¹ Κατανόηση εννοιών ¹ Ως έναρξη θεματικής ή συμπερασματικά στο τέλος της θεματικής ¹ Προβολή κινουμένων σχεδίων σε δύσκολες θεματικές ενότητες ¹ Αναγνώριση σημαντικών σημείων του σώματος ¹

	<p>Αναγνώριση σημαντικών επεισοδίων με ευχάριστο τρόπο. Ενίσχυση της διδασκαλίας. Ικανότητα αναγνώρισης σημαντικών επεισοδίων με ευχάριστο τρόπο ¹</p> <p>Ενίσχυση της διδασκαλίας ¹</p> <p>Μέσο ενίσχυσης κατανόησης του θέματος. Ανάπτυξη στάσεων καλής συμπεριφορά σε έναν ιδιωτικό χώρο ¹</p> <p>Μέσο ενίσχυσης κατανόησης του θέματος ¹</p> <p>Όχι ¹</p>
<p>Ο τρόπος προβολής του κινουμένου σχεδίου ως μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη του νηπιαγωγείου.</p>	<p>Εισαγωγή ενός θέματος ¹</p> <p>Έχοντας τον απαραίτητο εξοπλισμό για τις μαθησιακές περιοχές της γλώσσας και των φυσικών επιστημών. ¹</p> <p>Έναρξη και αξιολόγηση ¹</p> <p>Προβολή κινουμένου σχεδίου σε δύσκολες θεματικές ενότητες ¹</p> <p>Προβολή κινουμένων σχεδίων για ενίσχυση κατανόησης θέματος. ¹</p> <p>Αποφυγή των παιδιών σε έκθεση οθόνης στο σχολείο ¹</p> <p>Αφόρμηση και όχι βασικό κομμάτι του μαθήματος ¹</p>

Επίμετρο

Το να βρεθούμε μαζί είναι μια αρχή, το να παραμείνουμε μαζί είναι μια πρόδος και το να δουλέψουμε παρέα, είναι επιτυχία...» (Henry Ford). Το EduToría πέτυχε ουσιαστικά αυτό τον στόχο, μια ουσιώδη συλλογική προσπάθεια και μία επιστημονική συνάντηση που επιτρέπει σε φοιτητές, φοιτήτριες, διδάσκοντες και διδάσκουσες να αποκτήσουν μία αλληλεπιδραστική σχέση με την έρευνα και την πρακτική μέσα από διαφορετικά μονοπάτια συνέργειας και συνεργασίας. Ειδικότερα, μέσω της υλοποίησης του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Υβριδικό) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου μετέτρεψε το Πανεπιστήμιο σε «εργαστήρι» διερεύνησης νοημάτων, ανταλλαγής απόψεων και προαγωγής της γνώσης. Συνάμα, ανέδειξε το ταξίδι και τη μοναδικότητα της έρευνας.

Η πολυμορφία, η διεπιστημονικότητα αλλά και η συνύπαρξη ποικίλων επιστημονικών πεδίων, που κινούνται γύρω, προς και από την Παιδαγωγική –μέσα από τις εργασίες που εμπεριέχονται στον παρόντα τόμο των Πρακτικών– διασφαλίστηκε με κάθε τρόπο η φιλοσοφία του EduToría. Συγχρόνως, επιτεύχθηκαν οι δύο βασικοί στόχοι: Πρώτον, έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αυριανούς και αυριανές εκπαιδευτικούς της χώρας και ερευνητές και ερευνήτριες στο πεδίο της Εκπαίδευσης να συγκροτήσουν λόγο και να αναλάβουν την ευθύνη του και δεύτερον, να δημιουργήσει γέφυρες επιστημονικής συνέργειας ανάμεσα στα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής αναδεικνύοντας το συνεργατικό υπόβαθρο και ήθος στην ακαδημαϊκή και ερευνητική δραστηριότητά τους.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είχαν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήματα, να διατυπώσουν υποθέσεις, να κρίνουν και να αξιολογήσουν μόνοι/μόνες ή σε συνεργασίες, να προβληματιστούν και να προβληματήσουν, αφήνοντας μια υψηλών προσδοκιών και επιπέδου παρακαταθήκη στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα. Άλλωστε, *«Καθτί που έκανε, σκέφτηκε, κέρδισε ή δημιούργησε η ανθρωπότητα, όλα αυτά βρίσκονται, σαν μια μαγική παρακαταθήκη, στις σελίδες των βιβλίων. Αποτελούν εκλεκτό κτήμα των ανθρώπων.»* (Τόμας Καρλάιλ)

Εν τέλει, η συλλογική ενασχόληση με τη γνώση και την έρευνα –όπως θεμελίωσε το EduToría– βιώνεται ως μια ευχάριστη και αποκαλυπτική οδοιπορία αναζήτησης, ανακάλυψης και δημιουργίας που έχει μία αέναη πορεία: Νέοι στόχοι θέτονται, νέα οράματα και νέες προκλήσεις για νέα συνέδρια EduToría προβάλλονται.

Καλή και εποικοδομητική αξιοποίηση! του τόμου & Καλές επιστημονικές ανταμώνσεις στις εργασίες των επόμενων συνεδρίων EduTopia...

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.





EduTopia

2023

