



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

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

EduTopia

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

**4ου Διαδικτυακού Πανελλήνιου Συνεδρίου
Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών
των Παιδαγωγικών Τμημάτων**

Επιμέλεια:

**Θεοδωροπούλου Έλενα
Τσιμπιδάκη Ασημίνα**

Ρόδος, 2025

EduToría / ΠΡΑΚΤΙΚΑ 4ου Πανελλήνιου Διαδικτυακού Πανελλήνιου Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων – Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (2025)

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, 2025

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

ISBN: 978-618-5840-03-7



4ο Διαδικτυακό Πανελλήνιο Συνέδριο
Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών
των Παιδαγωγικών Τμημάτων

24-25 Μαΐου 2025



Οργάνωση:

Τμήμα Επιστημών της
Προσχολικής Αγωγής & του
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
(Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ)

&

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)

EduTopia

EduTopia

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγήτρια **Θεοδωροπούλου Έλενα**, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Αριστοτέλειου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Αργυρίου Μαρία, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Βλάχου Ρόζα, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ηλιοπούλου Ιφιγένεια, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Καραμούζης Πολύκαρπος, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Καθηγητής **Κατσαδώρας Γεώργιος**, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κόκκινος Δημήτρης, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Μίσιου Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Νικολάου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Καθηγητής **Παπαβασιλείου Βασίλειος**, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Πολεμικού Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Καθηγητής **Σκουμιάς Μιχαήλ**, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Καθηγητής **Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)**, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
Καθηγήτρια **Σκουμπουρδή Χρυσάνθη**, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σπανός Δημήτριος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου
Τραντάς Πέτρος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Αφυπηρετήσασα Καθηγήτρια **Χριστοδουλίδου Λουΐζα**, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου
Αιγαίου

Οργανωτική Επιτροπή

Καθηγήτρια **Θεοδωροπούλου Έλενα**, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ζουμπά Χρυσούλα, Προϊσταμένη Γραμματείας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κωνσταντίνου Μαίρη, Προϊσταμένη Γραμματείας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου
Αιγαίου
Καντίνου Κατερίνα, Γραμματεία, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Σέλληνα Χριστίνα, Γραμματεία, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κολοκυθάς Δημήτρης, Γραμματεία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
Αλευροφά Ελπινίκη, Γραμματεία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Θεοδωροπούλου Έλενα 9

ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΡΙΩΝ

Θεοδωροπούλου Έλενα & Τσιμπιδάκη Ασημίνα 15

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ – ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ 28

Συγκριτική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου για τις πρακτικές ασκήσεις του τμήματος

Σπανός Δημήτριος & Τυρίκου Μαρία 29

Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με σύνδρομο Down: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τσιμπιδάκη Ασημίνα & Σμυρλή Μαριάννα 50

Γνώσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την εναντιωματική - προκλητική διαταραχή

Νικολάου Ελένη & Καλλιγά Μυρτώ-Μαρία 65

Ανάλυση παραγόντων ακαδημαϊκής επιτυχίας φοιτητών/τριών: Θετικές επιδράσεις της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης

Πέτρος Τραντάς & Χρηστίδη Αλεξάνδρα 91

Ενσυναίσθηση ως ικανότητα και ορμή: Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις

Πολεμικού Άννα, Μαντζιούκα Αλεξάνδρα & Σιάγκα Αγορίτσα 109

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ – ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΤΠΕ) 123

Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιχνιδιού με κάρτες για την καλλιέργεια του χωρικού συλλογισμού στην προσχολική εκπαίδευση

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Καρά Φωτεινή-Ιωάννα, Ματθαίου Πελαγία, Στρατάκη Δήμητρα & Συμεωνίδου Παρθένα 124

Παίζω-Μαθαίνω-Δημιουργώ στον Γεωπίνακα!

Βλάχου Ρόζα, Καμπύλη Διονυσία, Ξυπόλιτου Μαρία & Λεοντής Ιωάννης 150

Αξία θέσης ψηφίου: Κατανοώντας τη βάση του δεκαδικού συστήματος

Βλάχου Ρόζα, Πόθος Χρυσοβαλάντης-Ιωάννης, Βασιλόπουλος-Βουσδούκος Ραφαήλ-Σταύρος, Γιαννούτσου Ιωάννα-Μαρία & Καμπούρη Ελένη 168

«Κάλυψε, Αποκάλυψε»: Μια παιγνιώδης προσέγγιση για την κατανόηση των κλασμάτων

Βλάχου Ρόζα, Βουτσή Γεωργία, Στρατή Σπυριδούλα, Χατζηγιάννη Κωνσταντίνα & Χρηστίδη Αλεξάνδρα 184

Διδακτική προσέγγιση των αλγεβρικών παραστάσεων στη β' δημοτικού: Από την εμπειρία στη μαθηματική αναπαράσταση

Βλάχου Ρόζα, Μαμουζέλου Ευφροσύνη, Φερεντίνου Σοφία & Κατσούρη Ειρήνη-Ζωοπηγή 203

Ανακαλύπτοντας κανονικότητες γύρω μας

Βλάχου Ρόζα, Κουμούλη Μαρία, Μητσάκου-Μπαρμπαγιάννη Σταυρούλα, Πιζάνια Μαρία & Τσιλικιώτη Μαρία-Ιωάννα 226

Παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικής ταινίας για την ευαισθητοποίηση σε θέματα έμφυλης βίας

Σοφός Αλιβίζος (Λοϊζος), Σπανός Δημήτριος & Ραντίστα Αναστασία 238

ΕΝΟΤΗΤΑ III: ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 253

Ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων μέσω δομημένης διερεύνησης

Σκουμιός Μιχαήλ & Σακελλαρόπουλος Αλέξανδρος 254

Ανάλυση ψηφιακών διδακτικών σεναρίων ως προς τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής

Σκουμιός Μιχαήλ & Σκανδάμη Αναστασία 275

Απόψεις φοιτητών/τριών για τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού και τον ρόλο της εκπαίδευσης

Παπαβασιλείου Βασίλης, Βαρτζιά Δήμητρα-Παναγιώτα & Τσαλαβούτα Βιργινία-Άννα 288

Η πορεία προς μηδενικά απόβλητα: Το παράδειγμα της Τήλου

Ηλιοπούλου Ιφιγένεια, Βουτσή Γεωργία & Στρατή Σπυριδούλα 304

Απειλούμενα είδη στη Ρόδο: Η περίπτωση του ψαριού «γκιζάνι»

Ηλιοπούλου Ιφιγένεια & Στέλλα Ειρήνη 321

Θαλάσσια ρύπανση στο νησί της Ρόδου: Ανάλυση αιτιών, επιπτώσεων και προτάσεις αντιμετώπισης

Ηλιοπούλου Ιφιγένεια, Παπαλεξόπουλος Ανδρέας & Τουλκερίδου Ειρήνη 333

ΕΝΟΤΗΤΑ IV: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΙΣΤΟΡΙΑ 345

Η Υπόσχεση: προσεγγίζοντας ένα παιδικό εικονοβιβλίο με βάση τον Οικοφεμινισμό και τη διαθεματικότητα

Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά & Μενενάκος Ιωάννης-Γρηγόριος 346

Αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συμπεριφορά στο Πανεπιστήμιο με όχημα το παιδικό εικονοβιβλίο

Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά & Καμπούρη Ειρήνη 358

Το διηγηματογραφικό έργο του Νίκου Νικολαΐδου του Κύπριου: Σκηνικό – χαρακτήρες – πλοκή <i>Χριστοδουλίδου Λουΐζα & Φερεντίνου Σοφία</i>	371
Αναπαραστάσεις του σχολικού εκφοβισμού στο σύγχρονο ελληνόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο <i>Κόκκινος Δημήτρης & Σόρκου Δήμητρα</i>	399
Όψεις της φιλίας στο σύγχρονο ξενόγλωσσο εικονογραφημένο βιβλίο <i>Κόκκινος Δημήτρης & Καραμπέκιου Σωτηρία</i>	414
Αναπαραστάσεις και διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο <i>Κόκκινος Δημήτρης & Βαπόρη Δροσωδάφνη</i>	429
Ο ρόλος της οργανωσιακής μάθησης στην ανάπτυξη σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης <i>Κοντάκος Αναστάσιος, Διαμαντάρα Ειρήνη, Ήσυχου Ευδοκία-Ειρήνη & Κάρταλη Μαρία-Αντωνία</i>	446
ΕΝΟΤΗΤΑ V : ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΛΑΟΓΡΑΦΙΑ	462
Αξιολόγηση της επίδρασης της μουσικής αγωγής στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της μεθόδου Carl Orff <i>Αργυρίου Μαρία & Μπάλλα Αικατερίνη-Μαρία</i>	463
Η σχέση ανάμεσα στον ρυθμό και την ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω δράσης-έρευνας <i>Αργυρίου Μαρία & Μπίκα Παρασκευή</i>	497
Ενισχύοντας την αυτονομία και την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών/τριών μέσω της επιμόρφωσης και των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων: Μια βιβλιογραφική προσέγγιση με έμφαση στη μουσική εκπαίδευση <i>Αργυρίου Μαρία & Μπαλωθιάρη Παναγιώτα</i>	520
Συντονισμός και ενίσχυση της ισορροπίας νηπίων μέσα από μουσικές ρυθμικές δραστηριότητες αξιοποιώντας το σύστημα Dalcroze σε μαθήματα χορού. Μια εμπειρία ροής <i>Αργυρίου Μαρία & Κυπριώτη Ελπίδα</i>	541
Από το παραμύθι στα μιμίδια: Η κοκκινোসκουφίτσα στη σύγχρονη κοινωνία <i>Κατσαδώρας Γεώργιος & Χαραλάμπους Μαρία</i>	573
ΕΠΙΜΕΤΡΟ <i>Τσιμπιδάκη Ασημίνα</i>	596



Προλογικό σημείωμα

Το 4ο Διαδικτυακό Πανελλήνιο Συνέδριο Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, με τίτλο *EduTopia* αποτελεί ένα ακόμα προϊόν της αρχικής εκείνης έμπνευσης, που, το 2016, βασίστηκε στην ανάγκη να αναφανεί καταρχήν η σύνδεση ανάμεσα στους/στις φοιτητές/τριες και το διδακτικό προσωπικό μέσα από την εκπαιδευτική και ερευνητική πράξη, την οποία καθημερινά μοιράζονται. Στη συνέχεια, στην ανάγκη να δοθεί λόγος στους/στις ίδιους/ιες τους/τις φοιτητές/τριες, καθώς καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη της διαμόρφωσης, σε συνεργασία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες, 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 συμμετέχοντες/ουσες 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 τους/τις φοιτητές/τριες 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/τριες αξιολογώντας την εργασία τους ως τμήμα αυτής της εξελικτικής διαδικασίας.

Αναδεικνύεται έτσι αυτό που γνωρίζουν οι πανεπιστημιακοί/ές δάσκαλοι/ες: ότι η διδασκαλία αποτελεί ζωντανή πηγή ανατροφοδότησης και έμπνευσης, ότι το διδακτικό έργο είναι αμφίδρομου κέρδους και ολοκληρώνεται πολύ αργότερα από το πέρας της κάθε μίας διδακτικής πράξης, καθώς καλλιεργείται συνέχεια στο μυαλό και τις ενέργειες όλων των εμπλεκομένων. 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/στις φοιτητές/τριες, ώστε να παρουσιάσουν την ερευνητική τους δουλειά, αναδεικνύεται εξίσου η δημοκρατική παράδοση της πανεπιστημιακής κοινότητας στο πλαίσιο της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Αιγαίου Πανεπιστημίου. Οι φοιτητές/τριες γίνονται συνέταιροι σε μία διδακτική διαδικασία που τους/τις αφορά και τους/τις περιλαμβάνει εξ αρχής 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 φανταστική κατασκευή και οργάνωση του ιδεώδους και 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 ονομασίας 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/τη 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 τρόπων 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);

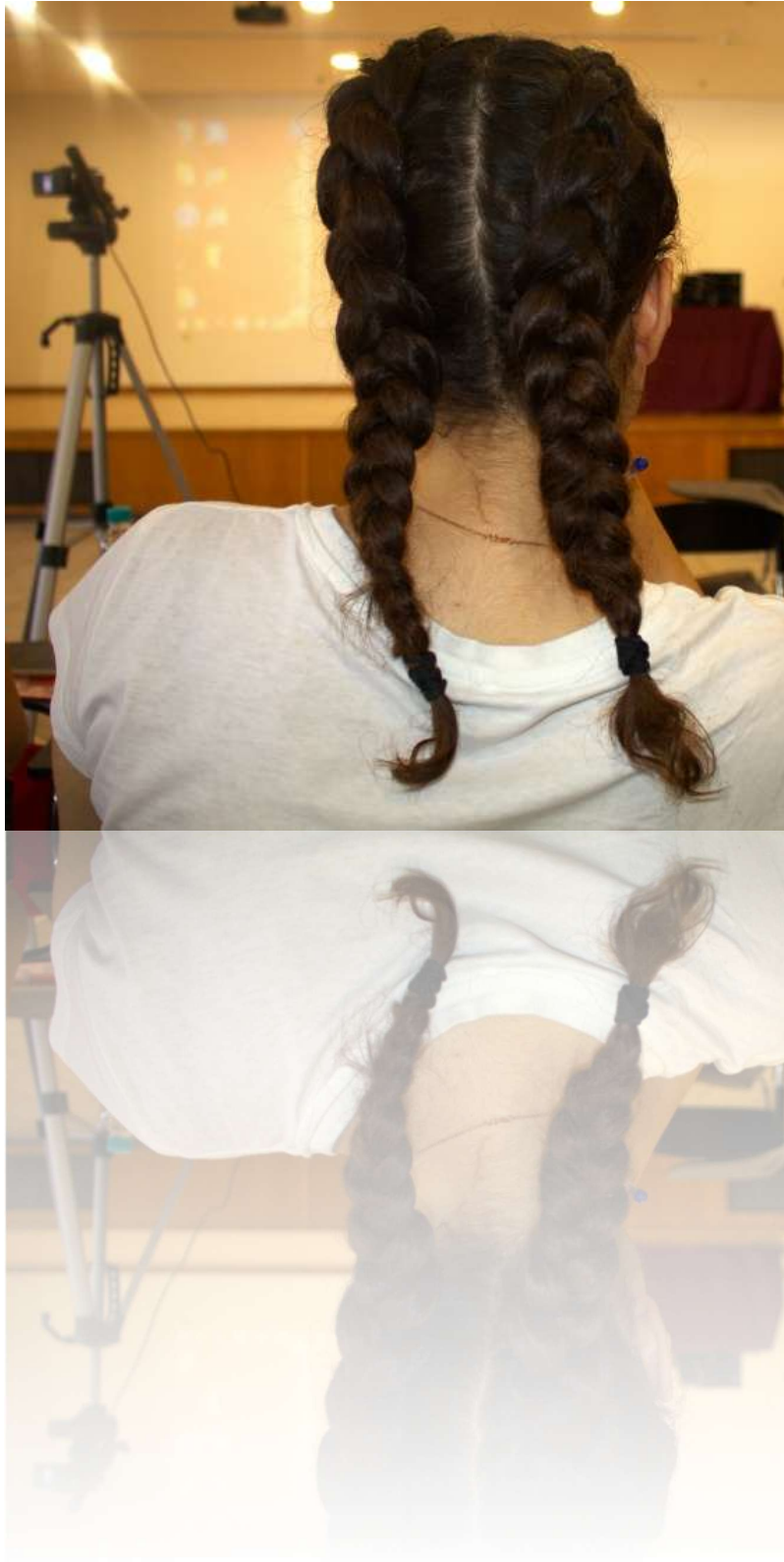
Εκεί λοιπόν που έχουμε ανάγκη να διαβάσουμε και να εξηγήσουμε τον κόσμο για να τον διαχειριστούμε και να επιβιώσουμε, εκεί που φτιάχνουμε λίστες με αξίες για να οργανώνουμε προγράμματα εκπαίδευσης αξιών ελπίζοντας ότι οι καλές αξίες θα διασπαρούν, εκεί όπου μετράμε τα βήματά μας για να σιγουρέψουμε την 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 στον 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, 2025



Σημείωμα επιμελητριών

Ο τόμος *Πρακτικών EduTopia 2025* παρουσιάζει τις εργασίες του 4ου Πανελλήνιου Υβριδικού Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στις σελίδες του αναπτύσσονται ποικίλοι προβληματισμοί και πολύπλευρες μελέτες που αφορούν την εκπαίδευση, μέσα από ένα πολυεπιστημονικό πρίσμα προσφέροντας σύγχρονες και τεκμηριωμένες προσεγγίσεις. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τέσσερις (04) θεματικές ενότητες με τριάντα (30) εργασίες προπτυχιακών φοιτητριών/φοιτητών, οι οποίες καλύπτουν διακριτά πεδία ενδιαφέροντος και βασίζονται κυρίως σε παιδαγωγική εμπειρική έρευνα, πρακτική άσκηση και μελέτες περίπτωσης. Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλουν στην εμπειρωμένη διατύπωση συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πράξη. Ειδικότερα:

Στην ενότητα «Παιδαγωγικά – Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Ψυχολογία» περιλαμβάνονται τα άρθρα:

- *Συγκριτική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου για τις Πρακτικές Ασκήσεις του Τμήματος των Σπανού Δημήτριου και Τυρίκου Μαρίας, το οποίο εξετάζει συγκριτικά τις στάσεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου πριν και μετά την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης. Μέσα από ποσοτική έρευνα σε δείγμα 400 φοιτητών/τριών, αναδεικνύονται οι μεταβολές που επιφέρει η Πρακτική Άσκηση στην επαγγελματική αυτοπεποίθηση, στις αντιλήψεις για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και στον βαθμό ικανοποίησης από την υποστήριξη που παρέχει το Τμήμα. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης ως καθοριστικού παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.*
- *Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με σύνδρομο Down: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των Τσιμπιδάκη Ασημίνας και Σμυρλή Μαριάνας. Η εργασία πραγματεύεται, μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης πρόσφατων μελετών, τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην εκπαιδευτική πορεία παιδιών με Σύνδρομο Down. Αναδεικνύονται οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους η γονεϊκή συμμετοχή ενισχύει τη μάθηση, την αυτονομία και την κοινωνική ένταξη, καθώς και οι προκλήσεις που συναντούν οι οικογένειες στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής*

εκπαίδευσης. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι η οικογένεια δεν αποτελεί περιφερειακό παράγοντα, αλλά βασικό πυλώνα μιας αποτελεσματικής και ισότιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- *Γνώσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την εναντιωματική - προκλητική διαταραχή* των Νικολάου Ελένης και Καλλιγά Μυρτούς-Μαρία. Το άρθρο εξετάζει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εναντιωματική-προκλητική διαταραχή, μια διαταραχή που επηρεάζει έντονα την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με 10 νηπιαγωγούς από σχολεία της Αττικής και της Ρόδου, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με επιθετικές και προκλητικές συμπεριφορές, χωρίς όμως να διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση για την αποτελεσματική τους διαχείριση. Στηρίζονται κυρίως στην προσωπική εμπειρία, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση και υποστήριξη στον χώρο της προσχολικής αγωγής.:
- *Θετικές επιδράσεις της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης* των Τραντά Πέτρου και Χρηστίδη Αλεξάνδρας, το οποίο επικεντρώνεται στον καθοριστικό ρόλο της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης στην ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών/τριών προπτυχιακού επιπέδου. Μέσα από ποσοτική έρευνα σε δείγμα 116 φοιτητών/τριών, αναδεικνύεται ότι υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης συνδέονται με αυξημένες επιδόσεις, μειωμένο άγχος και μεγαλύτερη προσωπική ενδυνάμωση. Τα ευρήματα επισημαίνουν, επίσης, διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και αναδεικνύουν τη σημασία της θετικής ανατροφοδότησης ως παράγοντα ενίσχυσης της ψυχολογικής ευημερίας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας.
- *Ενσυναίσθηση ως ικανότητα και ορμή: Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις* των Πολεμικού Άννας, Μαντζιούκα Αλεξάνδρας και Σιάπκα Αγορίτσας. Το παρόν άρθρο συνιστά μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ενσυναίσθηση, εστιάζοντας στις γνωστικές και συναισθηματικές της διαστάσεις, καθώς και στη νεότερη έννοια της «ορμής» προς την ενσυναίσθηση. Αναδεικνύεται η πενταμερής σύγχρονη προσέγγιση του φαινομένου και ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη διαπροσωπική επικοινωνία και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προσφέροντας ένα επικαιροποιημένο θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές.

Η ενότητα «Μαθηματικά – Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)» περιλαμβάνει τα ακόλουθα άρθρα:

- *Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιχνιδιού με κάρτες για την καλλιέργεια του χωρικού συλλογισμού στην προσχολική εκπαίδευση* των Σκουμπουρδή Χρυσάνθης, Καρά Φωτεινής-Ιωάννας, Ματθαίου Πελαγίας, Στρατάκη Δήμητρας και Συμεωνίδου Παρθένας. Το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει τη σημασία της καλλιέργειας του χωρικού συλλογισμού από την προσχολική ηλικία και παρουσιάζει ένα καινοτόμο παιχνίδι με κάρτες, σχεδιασμένο για την ενίσχυση δεξιοτήτων χωρικής αντίληψης και οπτικοποίησης. Μέσα από τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγησή του, αναδεικνύεται ο ρόλος του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού εργαλείου που υποστηρίζει τη μάθηση μέσα σε συνεργατικά και παιγνιώδη περιβάλλοντα. Το άρθρο συμβάλλει στη σύγχρονη συζήτηση για την ένταξη δημιουργικών και βιωματικών προσεγγίσεων στη μαθηματική εκπαίδευση.
- *Παίζω-Μαθαίνω-Δημιουργώ στον Γεωπίνακα!* των Βλάχου Ρόζας, Καμπύλη Διονυσίας, Ξυπόλιτου Μαρίας και Λεοντή Ιωάννη, το οποίο αναφέρεται στη διερεύνηση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων του Γεωπίνακα (GeoBoard) για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από μια οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης. Εξετάζεται πώς η αξιοποίηση τόσο χειραπτικών όσο και ψηφιακών εργαλείων μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση των τριγώνων και να καλλιεργήσει θετικές μαθησιακές στάσεις. Η εργασία αναδεικνύει τη συμβολή της βιωματικής, παιγνιώδους και συνεργατικής μάθησης στη βελτίωση της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών/τριών.
- *Αξία θέσης ψηφίου: Κατανοώντας τη θέση του δεκαδικού συστήματος* των Βλάχου Ρόζας, Πόθου Χρυσοβαλάντη-Ιωάννη, Βασιλόπουλου-Βουσδούκου Ραφαήλ-Σταύρου, Γιαννούτσου Ιωάννας-Μαρίας και Καμπούρη Ελένης. Το άρθρο αυτό επιχειρεί να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους η εννοιολογική κατανόηση της αξίας θέσης ψηφίου μπορεί να ενισχυθεί μέσα από μια στοχευμένη και βιωματική διδακτική προσέγγιση. Παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιασμένη για μαθητές/τριες Β΄ Δημοτικού, η οποία βασίζεται στη θεωρία RhodScript και αξιοποιεί πολλαπλές αναπαραστάσεις, χειραπτικά υλικά και ρεαλιστικά σενάρια. Το άρθρο αναδεικνύει πώς η ενεργητική μάθηση και η σύνδεση των μαθηματικών εννοιών με καθημερινά

πλαίσια μπορούν να βελτιώσουν ουσιαστικά τη μαθηματική κατανόηση των μαθητών/τριών.

- *«Κάλυψε, Αποκάλυψε»:* Μια παιγνιώδης προσέγγιση για την κατανόηση των κλασμάτων των Βλάχου Ρόζας, Βουτσή Γεωργίας, Στρατή Σπυριδούλας, Χατζηγιάννη Κωνσταντίνας και Χρηστίδη Αλεξάνδρας. Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη τη σημασία των παιγνιδιών και χειραπτικών προσεγγίσεων για την κατανόηση των κλασμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζοντας το παιχνίδι «Κάλυψε, Αποκάλυψε» ως κεντρικό διδακτικό εργαλείο. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση και πιλοτική εφαρμογή, παρουσιάζονται οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που ενισχύονται μέσω της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης. Το άρθρο συμβάλλει στη συζήτηση για την ανάπτυξη στρατηγικών, την αναγνώριση ισοδύναμων κλασμάτων και την ενίσχυση θετικών στάσεων απέναντι στα μαθηματικά.
- *Διδακτική προσέγγιση των αλγεβρικών παραστάσεων στη β' δημοτικού:* Από την εμπειρία στη μαθηματική αναπαράσταση των Βλάχου Ρόζας, Μαμουζέλου Ευφροσύνης, Φερεντίνου Σοφίας και Κατσούρη Ειρήνης-Ζωοπηγής, το οποίο μελετά τις δυνατότητες εισαγωγής της αλγεβρικής σκέψης από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν τον παιγνιώδη χαρακτήρα με τη χρήση χειραπτικών μέσων. Το άρθρο παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση για τη Β' Δημοτικού, βασισμένη στη θεωρία RhodeScript, με στόχο την ανάπτυξη της πρώιμης αλγεβρικής σκέψης και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με σύμβολα, μεταβλητές και απλές μαθηματικές αναπαραστάσεις. Η εργασία συμβάλλει στη συζήτηση για την εισαγωγή αλγεβρικών εννοιών σε μικρές ηλικίες και την υποστήριξη των στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών.
- *Ανακαλύπτοντας κανονικότητες γύρω μας* των Βλάχου Ρόζας Κουμούλη Μαρίας, Μητσάκου-Μπαρμπαγιάννη Σταυρούλας, Πιζάνια Μαρίας και Τσιλικιώτη Μαρίας-Ιωάννας. Το άρθρο αυτό πραγματεύεται τη διδασκαλία των κανονικοτήτων μέσα από δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες που συνδέουν τα μαθηματικά με φαινόμενα της καθημερινής ζωής. Αξιοποιώντας τη θεωρία RhodeScript, οι συγγραφείς παρουσιάζουν πώς η ομαδική διερεύνηση και οι πολλαπλές αναπαραστάσεις βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και να δημιουργούν κανονικότητες. Η εργασία

αναδεικνύει τη συμβολή τέτοιων προσεγγίσεων στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και της βαθύτερης μαθηματικής κατανόησης.

- *Παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικής ταινίας για την ευαισθητοποίηση σε θέματα έμφυλης βίας των Σοφού Αλιβίζου (Λοϊζου), Σπανού Δημήτριου και Ραντίστα Αναστασίας.* Το άρθρο εξετάζει την παιδαγωγική αξιοποίηση μιας εκπαιδευτικής ταινίας για την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα έμφυλης βίας, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και κοινωνικής δράσης. Παρουσιάζει την ταινία «Η σιωπή μας είναι τραύμα» και το συνοδευτικό τετράδιο δραστηριοτήτων ως πολυτροπικά εργαλεία που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το θέμα βιωματικά, μέσα από ανάλυση, τέχνη και δημιουργική έκφραση. Η εργασία υπογραμμίζει τη σημασία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που δεν αποσιωπά τη βία, αλλά ενθαρρύνει τον διάλογο και την κατανόηση.

Στην ενότητα «Θετικές επιστήμες – Περιβαλλοντική εκπαίδευση» συμπεριλαμβάνονται τα άρθρα:

- *Ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων μέσω δομημένης διερεύνησης των Σκουμιού Μιχαήλ και Σακελλαρόπουλου Αλέξανδρου.* Το άρθρο αυτό καταπιάνεται με την ανάπτυξη διερευνητικών δεξιοτήτων στους μαθητές του δημοτικού, εστιάζοντας ειδικότερα στον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων. Παρουσιάζει μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στη δομημένη διερεύνηση και στο μοντέλο 5E, με εφαρμογή σε μαθητές της Ε΄ τάξης, και εξετάζει την επίδρασή της μέσα από προ- και μετα-αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σημαντική βελτίωση στις διερευνητικές και επιχειρηματολογικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, υπογραμμίζοντας τη σημασία τέτοιων στοχευμένων παρεμβάσεων στη σχολική πρακτική.
- *Ανάλυση ψηφιακών διδακτικών σεναρίων ως προς τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής των Σκουμιού Μιχαήλ και Σκανδάμη Αναστασίας* εξετάζει τον βαθμό ενσωμάτωσης των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής στα ψηφιακά διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό σχολείο. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου σε 76 δραστηριότητες, με χρήση του πλαισίου “Science and

Engineering Practices Analytic Rubric”. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μόνο λίγες δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες εμπλοκής των μαθητών σε επιστημονικές και μηχανικές πρακτικές, ενώ οι περισσότερες δεν υποστηρίζουν τέτοιου τύπου μαθησιακές διαδικασίες. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη ανασχεδιασμού του ψηφιακού διδακτικού υλικού προς ενίσχυση της αυθεντικής επιστημονικής πρακτικής των μαθητών.

- *Απόψεις φοιτητών/τριών για τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού και τον ρόλο της εκπαίδευσης* των Παπαβασιλείου Βασίλη, Βαρτζιά Δήμητρας-Παναγιώτας και Τσαλαβούτα Βιργινίας-Άννας, το οποίο μελετά τις αντιλήψεις φοιτητών/τριών σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού και τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της αειφορίας. Βασισμένο σε ποσοτική έρευνα με τελειόφοιτους/ες φοιτητές/τριες, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συμβολή μορφών όπως ο οικοτουρισμός, ο πολιτιστικός, ο αγροτουρισμός και ο τουρισμός ευεξίας στη βιώσιμη ανάπτυξη. Η εργασία αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την καλλιέργεια αειφορικών στάσεων και την ενίσχυση της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης.
- *Η πορεία προς μηδενικά απόβλητα: Το παράδειγμα της Τήλου* των Ηλιοπούλου Ιφιγένειας, Βουτσή Γεωργίας και Στρατή Σπυριδούλας ασχολείται με την πορεία ενός νησιού προς τον στόχο των μηδενικών αποβλήτων, αναδεικνύοντας το παράδειγμα της Τήλου ως πρότυπο κυκλικής οικονομίας και περιβαλλοντικής καινοτομίας. Το άρθρο εξετάζει πώς το πρόγραμμα «Just Go Zero» πέτυχε τη δραστική μείωση των απορριμμάτων μέσω συστηματικής διαλογής, τεχνολογικών εργαλείων και εκτεταμένης περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Η μελέτη υπογραμμίζει τον ρόλο της τοπικής κοινωνίας, της εκπαίδευσης και της συλλογικής δράσης στην επιτυχημένη μετάβαση σε ένα μοντέλο μηδενικών αποβλήτων, προτείνοντας τη δυνατότητα εφαρμογής αντίστοιχων πρακτικών και στη Ρόδο.
- *Απειλούμενα είδη στη Ρόδο: Η περίπτωση του ψαριού «γκιζάνι»* των Ηλιοπούλου Ιφιγένειας και Στέλλα Ειρήνης. Το άρθρο εξετάζει την περιβαλλοντική απειλή που αντιμετωπίζει το ενδημικό ψάρι της Ρόδου «γκιζάνι» και αναδεικνύει τους φυσικούς και ανθρωπογενείς παράγοντες που οδηγούν στη μείωση του πληθυσμού του. Παρουσιάζει τη σημασία του είδους για το τοπικό οικοσύστημα και την πολιτιστική ταυτότητα του νησιού, ενώ παράλληλα προτείνει μέτρα προστασίας και διατήρησης. Η εργασία υπογραμμίζει την

ανάγκη άμεσης περιβαλλοντικής δράσης και ενίσχυσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε να διαφυλαχθεί η μοναδική βιοποικιλότητα της Ρόδου.

- *Θαλάσσια ρύπανση στο νησί της Ρόδου: Ανάλυση αιτιών, επιπτώσεων και προτάσεις αντιμετώπισης* των Ηλιοπούλου Ιφιγένειας, Παπαλεξόπουλου Ανδρέα και Τουλκερίδου Ειρήνης. Αυτό το άρθρο παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη ανάλυση των αιτιών και των επιπτώσεων της θαλάσσιας ρύπανσης στη Ρόδο, με ιδιαίτερη έμφαση στη ρύπανση από πλαστικά. Εξετάζει πώς ο τουρισμός, η έλλειψη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι ανεπαρκείς υποδομές συμβάλλουν στην επιδείνωση του προβλήματος, επηρεάζοντας τα οικοσυστήματα και την τοπική οικονομία. Παράλληλα, προτείνει στρατηγικές αντιμετώπισης βασισμένες στην εκπαίδευση, στη βιωσιμότητα και στη συλλογική δράση, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ένα πιο υπεύθυνο και ανθεκτικό περιβαλλοντικό μοντέλο στο νησί.

Στην ενότητα «Λογοτεχνία – Ιστορία» εμπεριέχονται τα άρθρα:

- *Η Υπόσχεση: προσεγγίζοντας ένα παιδικό εικονοβιβλίο με βάση τον Οικοφεμινισμό και τη διαθεματικότητα* των Αγγελάκη Ρόζης-Τριανταφυλλιάς και Μενενάκου Ιωάννη-Γρηγόριου. Το άρθρο αυτό αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι οικοφεμινιστικές προσεγγίσεις μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας τις συνδέσεις ανάμεσα σε έμφυλες, κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανισότητες. Παρουσιάζει μια διδακτική δράση στο πλαίσιο πανεπιστημιακού μαθήματος, όπου οι φοιτητές/τριες καλούνται, μέσα από βιωματικές και διαθεματικές πρακτικές, να επαναπροσεγγίσουν τον κόσμο και τα παιδικά βιβλία με κριτική και ευαισθητοποιημένη ματιά. Η εργασία υπογραμμίζει τη δύναμη της παιδικής λογοτεχνίας ως εργαλείου κοινωνικής επίγνωσης και μετασχηματισμού.
- *Αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συμπεριφορά στο Πανεπιστήμιο με όχημα το παιδικό εικονοβιβλίο* των Αγγελάκη Ρόζης-Τριανταφυλλιάς και Καμπούρη Ειρήνης, που εξετάζει το πώς ένα παιδικό εικονοβιβλίο μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς σε φοιτητές/τριες πανεπιστημίου. Το άρθρο παρουσιάζει μια διδακτική δράση βασισμένη στις αρχές της Παιδαγωγικής της ανάγνωσης για ευχαρίστηση και της πολυαισθητηριακής μάθησης, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο το βιβλίο

Μια μικρή τελεία ενεργοποίησε το αναγνωστικό κίνητρο και ενίσχυσε τον κριτικό και συναισθηματικό γραμματισμό των συμμετεχόντων. Η εργασία υπογραμμίζει τη δύναμη της παιδικής λογοτεχνίας να προωθεί ανοιχτότητα, ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική κατανόηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

- *Το διηγηματογραφικό έργο του Νίκου Νικολαΐδου του Κύπριου: Σκηνικό – χαρακτήρες – πλοκή* των Χριστοδουλίδου Λουΐζας και Φερεντίνου Σοφίας. Αυτό το άρθρο εμβαθύνει στο πώς τα διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου συγκροτούν τον αφηγηματικό τους κόσμο μέσα από τη λειτουργική αλληλεπίδραση σκηνικού, χαρακτήρων και πλοκής. Αναλύει τον τρόπο με τον οποίο ο φυσικός και κοινωνικός χώρος επηρεάζει την εξέλιξη των γεγονότων, καθώς και τις μεταμορφώσεις των χαρακτήρων μέσα στα χωροχρονικά πλαίσια. Η συγκριτική αυτή προσέγγιση αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες, τις ομοιότητες και τις διαφοροποιήσεις στο έργο του συγγραφέα, φωτίζοντας τη συνολική του λογοτεχνική ταυτότητα.
- *Αναπαραστάσεις του σχολικού εκφοβισμού στο σύγχρονο ελληνόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* των Κόκκινου Δημήτρη και Σόρκου Δήμητρας, το οποίο μελετά τη μορφή με την οποία ο σχολικός εκφοβισμός αναπαρίσταται στο σύγχρονο ελληνόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και τον τρόπο με τον οποίο η εικόνα και ο λόγος συνδιαμορφώνουν παιδαγωγικά μηνύματα. Η εργασία εξετάζει τις μορφές βίας, την παρουσία θυτών, θυμάτων και παρατηρητών, καθώς και τις στρατηγικές αντίδρασης που προτείνουν τα βιβλία. Αναδεικνύεται έτσι ο ρόλος του εικονογραφημένου βιβλίου ως εργαλείου ενσυναίσθησης, πρόληψης και ενδυνάμωσης, ικανό να καλλιεργήσει την αποδοχή της διαφορετικότητας και να συμβάλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού κλίματος.
- *Όψεις της φιλίας στο σύγχρονο ξενόγλωσσο εικονογραφημένο βιβλίο* των Κόκκινου Δημήτρη και Καραμπέκιου Σωτηρίας καταγράφει την ποικιλία με την οποία η φιλία αναπαρίσταται στο σύγχρονο ξενόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, εστιάζοντας στη συνδιαμόρφωση νοήματος από λόγο και εικόνα. Η εργασία αναλύει διαφορετικές μορφές φιλίας, τους τρόπους με τους οποίους οι χαρακτήρες και οι εικαστικές επιλογές μεταφέρουν αξίες, αλλά και τον ρόλο της πολυτροπικότητας στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν το εικονογραφημένο βιβλίο ως σημαντικό παιδαγωγικό μέσο που

ενισχύει την ενσυναίσθηση, την κοινωνική ένταξη και την καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

- *Αναπαραστάσεις και διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο* των Κόκκινου Δημήτρη και Βαπόρη Δροσωδάφνης εξετάζει την αναπαράσταση και τη διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, αναδεικνύοντας πώς η εικόνα και ο λόγος συνθέτουν ένα ασφαλές πλαίσιο επεξεργασίας δύσκολων συναισθημάτων. Η εργασία μελετά διαφορετικές μορφές απώλειας και τις αφηγηματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να καλλιεργηθεί η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Παράλληλα, τονίζεται η παιδαγωγική και θεραπευτική λειτουργία του εικονογραφημένου βιβλίου ως μέσου υποστήριξης σε θέματα πένθους και συναισθηματικών μεταβάσεων.
- *Ο ρόλος της οργανωσιακής μάθησης στην ανάπτυξη σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης* των Κοντάκου Αναστάσιου, Διαμαντάρα Ειρήνης, Ήσουχου Ευδοκίας-Ειρήνης και Κάρταλη Μαρίας- Αντωνίας περιγράφει την καθοριστική συμβολή της οργανωσιακής μάθησης στη βελτίωση και ανάπτυξη των σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης. Το άρθρο αναλύει πώς οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές διαμορφώνουν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που απαιτεί ευελιξία, αναστοχασμό και συνεχή προσαρμογή. Εστιάζει στη μετάβαση από το παραδοσιακό αποτελεσματικό σχολείο στο «ευφυές σχολείο», αναδεικνύοντας τη σημασία της δημιουργίας νέας γνώσης, της αντιμετώπισης των αμυντικών ρουτινών και της ενίσχυσης της σχολικής κουλτούρας ως βασικούς πυλώνες σχολικής ανάπτυξης.

Η ενότητα «Μουσική Αγωγή – Λαογραφία» περιέχει τα άρθρα:

- *Αξιολόγηση της επίδρασης της μουσικής αγωγής στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της μεθόδου Carl Orff* των Αργυρίου Μαρίας και Μπάλλα Αικατερίνης-Μαρίας. Το άρθρο αυτό εμβαθύνει στο πώς η μουσική αγωγή, και ειδικότερα η μέθοδος Carl Orff, συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το άρθρο εξετάζει την επίδραση της πολυτροπικής και παιγνιώδους φύσης της μεθόδου σε δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αυτορρύθμιση, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημαντική βελτίωση των παιδιών σε βασικούς δείκτες ΚΣΑ και

υπογραμμίζουν τη δυνατότητα της μεθόδου Orff να λειτουργήσει ως ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο.

- *Η σχέση ανάμεσα στον ρυθμό και την ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω δράσης-έρευνας των Αργυρίου Μαρίας και Μπίκα Παρασκευής. Το συγκεκριμένο άρθρο αναλύει την επίδραση των μουσικο-ρυθμικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη γλωσσικών, μουσικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από μια μελέτη δράσης σε πραγματικές συνθήκες νηπιαγωγείου. Το άρθρο εξετάζει πώς ο ρυθμός λειτουργεί ως καταλύτης για τη φωνολογική επίγνωση, την προφορική έκφραση, τη συγκέντρωση και τη συνεργατικότητα, αναδεικνύοντας τη σύνδεση μουσικότητας και γλώσσας. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την παιδαγωγική αξία της ρυθμικής αγωγής και προτείνουν τη συστηματική της ένταξη στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.*
- *Ενισχύοντας την αυτονομία και την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών/τριών μέσω της επιμόρφωσης και των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων: Μια βιβλιογραφική προσέγγιση με έμφαση στη μουσική εκπαίδευση των Αργυρίου Μαρίας και Μπαλωθιάρη Παναγιώτας. Η εργασία μελετά τη συμβολή της επιμόρφωσης και των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων στην ενίσχυση της αυτονομίας, της επαγγελματικής ταυτότητας και της παιδαγωγικής επάρκειας των προπτυχιακών φοιτητών/τριών, με ιδιαίτερη εστίαση στη μουσική εκπαίδευση. Το άρθρο αναδεικνύει πώς το e-learning και πλατφόρμες όπως το Moodle μπορούν να λειτουργήσουν ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης που ενισχύουν την αναστοχαστικότητα, τη δημιουργικότητα και τη σύνδεση θεωρίας-πράξης. Παρουσιάζονται παραδείγματα επιμορφωτικών δράσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, τα οποία επιβεβαιώνουν τον ρόλο των ψηφιακών εργαλείων ως μοχλών επαγγελματικής ανάπτυξης και καινοτόμου παιδαγωγικής ταυτότητας.*
- *Συντονισμός και ενίσχυση της ισορροπίας νηπίων μέσα από μουσικές ρυθμικές δραστηριότητες αξιοποιώντας το σύστημα Dalcroze σε μαθήματα χορού. Μια εμπειρία ροής των Αργυρίου Μαρίας και Κυπριώτη Ελπίδας. Το παρόν άρθρο εστιάζει στα παιδαγωγικά οφέλη των μουσικών ρυθμικών δραστηριοτήτων, εμπνευσμένων από το σύστημα Dalcroze, για την ενίσχυση της ισορροπίας και του κινητικού συντονισμού νηπίων. Παρουσιάζει μια διδακτική παρέμβαση που συνδυάζει μουσική, κίνηση και αφήγηση, προκειμένου να ενισχύσει την*

ψυχοκινητική ανάπτυξη και την εμπειρία ροής των παιδιών. Η εργασία αναδεικνύει τον ρόλο της βιωματικής και παιγνιώδους μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση και υπογραμμίζει τις προοπτικές αξιοποίησης της μεθόδου Dalcroze σε ευρύτερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

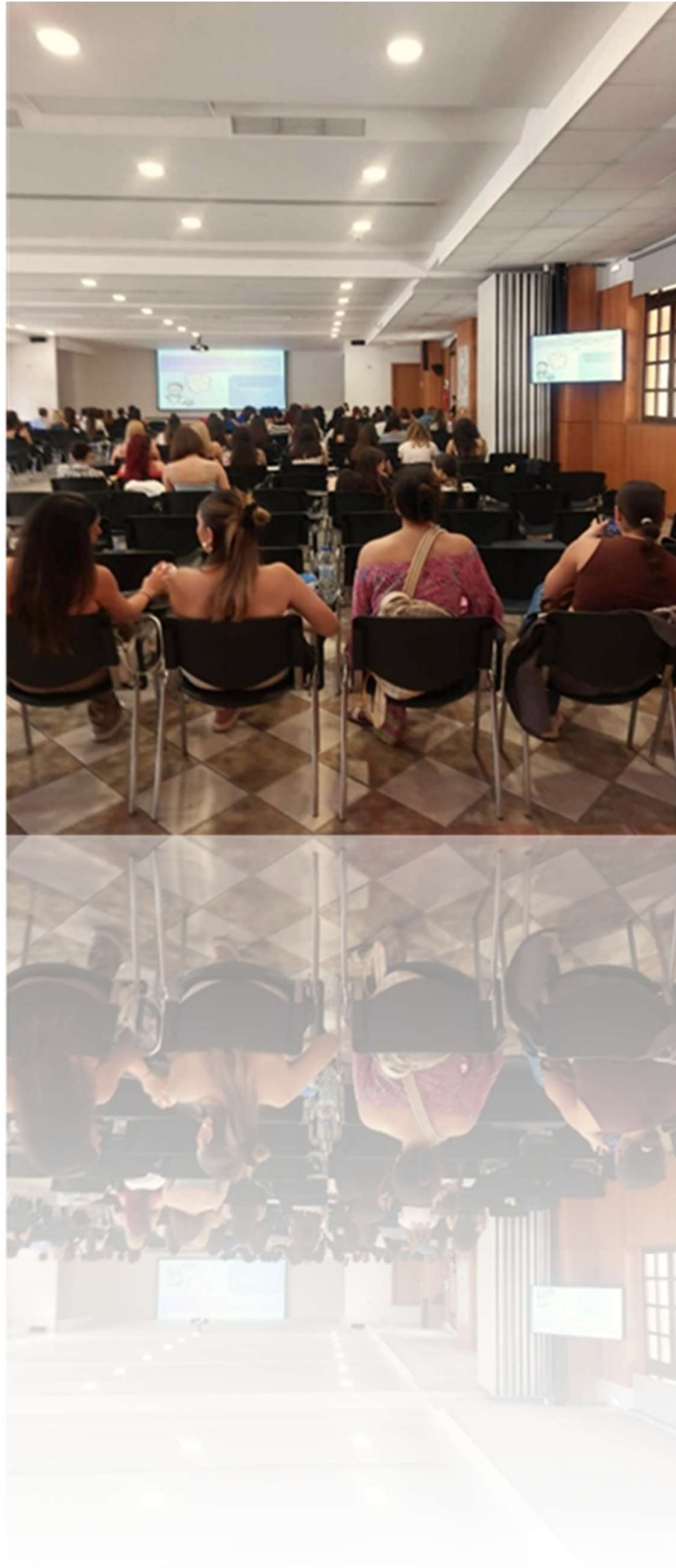
- *Από το παραμύθι στα μιμίδια: Η κοκκινοσκουφίτσα στη σύγχρονη κοινωνία* των Κατσαδώρου Γεώργιου και Χαραλάμπους Μαρίας. Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τη μετάβαση του παραμυθιού της Κοκκινοσκουφίτσας από την προφορική και λογοτεχνική του παράδοση στη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα των μιμιδίων. Αναδεικνύει πώς η ηρωίδα επαναπροσδιορίζεται μέσα από χιούμορ, ειρωνεία και κοινωνικό σχολιασμό, αντανakλώντας σύγχρονα ζητήματα όπως τα στερεότυπα, το body shaming και οι κοινωνικές νόρμες. Η εργασία υπογραμμίζει τη λειτουργία των μιμιδίων ως μορφής ψηφιακής λαογραφίας, όπου οι χρήστες «ξαναγράφουν» τις παραδοσιακές αφηγήσεις με τρόπους που συνομιλούν με τα κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής μας.

Φιλοδοξούμε ότι ο παρών τόμος θα έχει τριπλό 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, διότι αναδεικνύει τη σημαντική και παραγωγική συνέργεια ανάμεσα στους/στις διδάσκοντες/ουσες και τους/τις φοιτητές/τριες, 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. Τέλος, διότι τα κείμενα αυτού του 6^{ου} τόμου Πρακτικών στη σειρά των συνεδρίων EduTopia αποτυπώνουν μία συνεχή εξέλιξη στη σκέψη και την έρευνα των φοιτητριών και των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, η οποία δείχνει την διεπιστημονική της ποιότητα και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμβάθυνσης στο νόημα της παιδαγωγική πρακτικής

Και με αυτήν την έννοια, οι τόμοι των *Πρακτικών EduToría* 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

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ – ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Συγκριτική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ Ρόδου για τις Πρακτικές Ασκήσεις του Τμήματος

Σπανός Δημήτριος
Ε.ΔΙ.Π, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
spanosdm@aegean.gr

Τυρίκου Μαρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΔΕ
pre22802@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει συγκριτικά τις απόψεις και τις στάσεις των φοιτητών/τριών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, αναφορικά με τις Πρακτικές Ασκήσεις του Τμήματος. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί πώς μεταβάλλονται οι στάσεις των φοιτητών/τριών πριν και μετά την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης, καθώς και να εντοπιστούν τυχόν παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγησή της. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δομημένου ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε συνολικό δείγμα 400 φοιτητών/τριών: 200 πριν την έναρξη της Πρακτικής Άσκησης και 200 μετά την ολοκλήρωσή της. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του Microsoft Excel, μέσω υπολογισμού περιγραφικών στατιστικών και συγκρίσεων μεταξύ των δύο ομάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις των φοιτητών/τριών μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης, κυρίως σε θέματα επαγγελματικής αυτοπεποίθησης, αντιλήψεων για τον ρόλο του/της δασκάλου/ας και ικανοποίησης από την υποστήριξη του Τμήματος.

Λέξεις κλειδιά: πρακτική άσκηση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ποσοτική έρευνα, στάσεις, συγκριτική ανάλυση

Abstract

This article presents a comparative analysis of the opinions and attitudes of students at the Department of Primary Education (PTE) of the University of the Aegean in Rhodes regarding the Department's Teaching Practicum. The aim of the study is to investigate how students'

attitudes change before and after their practicum experience, as well as to identify any factors that may influence their evaluation of the practicum. The research followed a quantitative methodology, and data were collected through a structured questionnaire distributed to a total sample of 400 students: 200 before the beginning of the practicum and 200 after its completion. The data were analyzed using Microsoft Excel, through the calculation of descriptive statistics and comparisons between the two groups. The findings of the study revealed significant differences in students' attitudes after completing the practicum, particularly in areas such as professional self-confidence, perceptions of the teacher's role, and satisfaction with the support provided by the Department.

Keywords: *Teaching practicum, Primary Education Students, Attitudes, comparative analysis, quantitative research*

Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση σε σχολικές μονάδες αποτελεί θεσμοθετημένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, ενταγμένη στα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ και ΙΕΚ, με κύριο στόχο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Σύμφωνα με το άρθρο 22 του Ν. 4559/2018 (ΦΕΚ 1423/2018), οι φοιτητές/τριες και οι σπουδαστές μπορούν να πραγματοποιούν πρακτική άσκηση σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε δομές του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Η πρακτική αποσκοπεί στην επαγγελματική ετοιμότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, στην εμπέδωση των θεωρητικών γνώσεων σε πραγματικές συνθήκες, στην εξοικείωση με τις σχολικές διαδικασίες και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων όπως η διδασκαλία, η διαχείριση τάξης και η συνεργασία με μαθητές και συναδέλφους. Η υλοποίηση της πρακτικής άσκησης καθορίζεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο εκδίδει σχετικές εγκυκλίους και οδηγίες.

Ο βασικός σκοπός της πρακτικής, όπως σημειώνει ο Day (2003), είναι η ικανότητα σύνδεσης των θεωρητικών ζητημάτων με την εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης. Ο Ξωχέλλης (2005) επισημαίνει πως η αρχική εκπαίδευση οφείλει να διασφαλίζει τη συνέχεια ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς σιγουριά στις παιδαγωγικές τους επιλογές. Αυτές οι επιλογές πρέπει να υποστηρίζουν τους μαθητές ώστε να ερμηνεύουν, να υποθέτουν, να δημιουργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η Μιχαλοπούλου (2011) αναφέρει πως ο μελλοντικός εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τη συζήτηση, την επίλυση προβλημάτων

και τη διαπραγμάτευση, συμβάλλοντας στην ενεργητική μάθηση και την αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών (Ξωχέλλης, 2005· Μιχαλοπούλου, 2011).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Αυγητίδου και Χατζόγλου (2012), οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν από μόνοι τους τις δεξιότητες που απαιτούνται για στοχαστική δράση και δυσκολεύονται να αναπτύξουν στοχασμό ακόμη και μετά από σχετική εκπαίδευση (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012). Οι Harvard και Hodkinson (1994: 60) υπογραμμίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να υπερβαίνει την απλή μέτρηση επιδόσεων και να εστιάζει στις κλίσεις και ικανότητες των εκπαιδευομένων. Η κατανόηση της γνωστικής διαδικασίας και η ικανότητα κριτικής ανάλυσης των παιδαγωγικών πρακτικών είναι απαραίτητα στοιχεία για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Harvard & Hodkinson, 1994).

Η πρακτική άσκηση διδασκαλίας αποτελεί καθοριστικό στοιχείο στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, προσφέροντας πολύπλευρα οφέλη σε φοιτητές/τριες, σχολικές μονάδες και πανεπιστήμια. Αναλυτικότερα, η πρακτική άσκηση λειτουργεί ως καταλυτικός παράγοντας για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Μέσω αυτής, μεταφέρουν τις θεωρητικές τους γνώσεις σε πραγματικές τάξεις και αποκτούν πολύτιμη εμπειρία.

Ειδικότερα, οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν βασικές διδακτικές ικανότητες, όπως σχεδιασμός μαθημάτων, διαχείριση τάξης και διαμορφωτική αξιολόγηση. Η εμπειρία αυτή επιτρέπει τη μετατροπή της θεωρίας σε πράξη και την ευελιξία προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Όπως υπογραμμίζουν οι Lawson et al. (2015), η πρακτική άσκηση αποτελεί γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης και παρέχει στους/στις φοιτητές/τριες τη δυνατότητα να πειραματιστούν με στρατηγικές διδασκαλίας και να βελτιώνονται μέσω ανατροφοδότησης. Επιπλέον, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η επαγγελματική ταυτότητα, η επαγγελματική αυτογνωσία και η αναστοχαστική σκέψη. Οι φοιτητές/τριες, αρχικά αβέβαιοι/ες, αποκτούν αυτοπεποίθηση και επαγγελματική ταυτότητα μέσα από καθοδήγηση και εμπλοκή στην τάξη (Lawson et al., 2015). Οι Goldhaber et al. (2022) διαπίστωσαν πως η ποιοτική καθοδήγηση ενισχύει σημαντικά αυτά τα στοιχεία, οδηγώντας σε αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση (Goldhaber et al., 2020). Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν ρεαλιστική εικόνα της σχολικής καθημερινότητας, της διοικητικής λειτουργίας και της σχέσης μεταξύ σχολείου, μαθητών/τριών και γονέων. Η έκθεση αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της προσαρμοστικότητας και της ανθεκτικότητάς τους. Οι Poveda García-Noblejas et al. (2023) επισημαίνουν ότι η πρακτική εμπειρία βελτιώνει την επίγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων (Poveda García-Noblejas et al., 2023).

Παρόλο που η πρακτική άσκηση εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη των φοιτητών/τριών, παρέχει πολλαπλά οφέλη και για τα σχολεία που τους υποδέχονται. Οι φοιτητές/τριες φέρνουν νέες προσεγγίσεις, ενημερωμένες θεωρίες και ψηφιακά εργαλεία στις σχολικές μονάδες. Η παρουσία τους ενισχύει τη δυναμική της σχολικής κοινότητας και προάγει τον αναστοχασμό των παγιωμένων διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τους Hall et al. (2003), οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες παιδαγωγικού διαλόγου και καινοτομίας, εφόσον η σχολική κουλτούρα είναι ανοιχτή στη συνεργασία. Οι φοιτητές/τριες προσφέρουν ουσιαστική υποστήριξη στο εκπαιδευτικό έργο, συμβάλλοντας σε εργασίες τάξης και μειώνοντας τον φόρτο εργασίας των μονίμων εκπαιδευτικών (Hall et al., 2003). Οι Goldhaber et al. (2022) τονίζουν τη σημασία του σαφώς ορισμένου ρόλου και του αμοιβαίου σεβασμού (Goldhaber et al., 2022).

Η πρακτική άσκηση προσφέρει στις ανώτατες εκπαιδευτικές δομές την ευκαιρία να αξιολογήσουν και να αναπροσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών τους. Οι εμπειρίες των φοιτητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύουν πιθανά κενά μεταξύ θεωρίας και πράξης, δίνοντας τη δυνατότητα στα πανεπιστήμια να ευθυγραμμίσουν καλύτερα το ακαδημαϊκό περιεχόμενο με τις ανάγκες της τάξης. Οι Allen και Wright (2014) τονίζουν ότι η πρακτική άσκηση λειτουργεί ως «έλεγχος πραγματικότητας», βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς φορείς να βελτιώσουν την εφαρμοσιμότητα της θεωρητικής διδασκαλίας. Η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων προάγει τη συν-κατασκευή μαθημάτων και την ενσωμάτωση καινοτόμων εργαλείων και στρατηγικών (Allen & Wright, 2014). Ο Zeichner (2010) αναδεικνύει τη σημασία της δημιουργίας υβριδικών χώρων, όπου θεωρία και πράξη συναντώνται, ενισχύοντας την αμοιβαία μάθηση μεταξύ πανεπιστημιακών και σχολικών μεντόρων (Zeichner, 2010). Τέλος, Η πρακτική άσκηση λειτουργεί ως μηχανισμός συνεχούς αναστοχασμού για τα πανεπιστήμια, προσφέροντας ένα δυναμικό πλαίσιο αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως υποστηρίζει η Darling-Hammond (2006), σύμφωνα με τις απαιτήσεις των σύγχρονων τάξεων (Darling-Hammond, 2006).

Συμπερασματικά, η πρακτική άσκηση αποτελεί ένα ουσιώδες εργαλείο για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Παράλληλα, προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, ενισχύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, προωθώντας την καινοτομία και ενδυναμώνοντας την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της.

Παρότι η πρακτική άσκηση αποτελεί καθοριστική εμπειρία στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει μια σειρά από προκλήσεις

που επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητά της, τόσο ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών, όσο και ως προς την αποτελεσματικότητα του ίδιου του θεσμού.

Μία από τις βασικότερες προκλήσεις είναι η περιορισμένη χρονικά διάρκεια της πρακτικής άσκησης, η οποία δεν επιτρέπει στους/τις φοιτητές/τριες να εμβαθύνουν ουσιαστικά στις διδακτικές τους δεξιότητες. Ο σύντομος χρόνος παραμονής στη σχολική τάξη περιορίζει την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να δημιουργήσουν σταθερές παιδαγωγικές σχέσεις, να εφαρμόσουν μακροπρόθεσμες στρατηγικές και να αξιολογήσουν σε βάθος τον αντίκτυπο της διδασκαλίας τους. Οι Hobson et al. (2009) τονίζουν ότι το σύντομο χρονικό πλαίσιο της πρακτικής άσκησης λειτουργεί ως σημαντικό εμπόδιο για την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων, εμποδίζοντας τη σε βάθος κατανόηση της τάξης και την αποτελεσματική σύνδεση θεωρίας και πράξης (Hobson et al., 2009).

Μια εξίσου κρίσιμη πρόκληση είναι η ανεπαρκής καθοδήγηση από μέντορες ή επόπτες εκπαιδευτικούς. Αν και οι μέντορες καλούνται να στηρίξουν τους/τις φοιτητές/τριες με εποικοδομητική ανατροφοδότηση και συναισθηματική ενίσχυση, συχνά δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο, την εξειδίκευση ή τους πόρους για να ανταποκριθούν επαρκώς στον ρόλο τους (Kagan, 1992). Ο Zeichner (2010) επισημαίνει ότι η ελλιπής καθοδήγηση εμποδίζει τους/τις φοιτητές/τριες να αναστοχαστούν κριτικά την εκπαιδευτική τους πρακτική, κάτι που είναι ουσιώδες για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιπλέον, η κατάσταση αυτή δημιουργεί ανισότητα εμπειριών μεταξύ των φοιτητών, καθώς κάποιοι τυγχάνουν συστηματικότερης υποστήριξης σε σύγκριση με άλλους, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και τις ικανότητες των μεντόρων που τους έχουν ανατεθεί (Zeichner, 2010).

Τέλος, σημαντική επίδραση στην ποιότητα της πρακτικής άσκησης έχει και η υποδοχή που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες από το προσωπικό του σχολείου. Η στάση του σχολικού προσωπικού, περιλαμβανομένων των μεντόρων, των διευθυντών και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή την αποτυχία της πρακτικής εμπειρίας. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι αντιμετωπίζονται ως βάρος ή περιθωριοποιούνται, ιδιαίτερα όταν τους ανατίθενται περιφερειακά καθήκοντα που δεν σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία. Οι O'Neill και Stephenson (2014) επισημαίνουν ότι η ποιότητα της εμπειρίας των φοιτητών/τριών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη φιλοξενία και τη στήριξη που λαμβάνουν από το σχολικό προσωπικό. Όταν οι φοιτητές/τριες εντάσσονται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική κοινότητα, αποκτούν αυτοπεποίθηση και παρακινούνται να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Αντιθέτως, η απουσία αποδοχής μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα απομόνωσης, αβεβαιότητας και μειωμένης επαγγελματικής εμπιστοσύνης (O'Neill & Stephenson, 2014).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης υπονομεύεται από τρεις βασικούς παράγοντες: τη σύντομη διάρκειά της, την ανεπαρκή καθοδήγηση από μέντορες και την ελλιπή ενσωμάτωση των φοιτητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Οι προκλήσεις αυτές, όπως αναδεικνύεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Hobson et al., 2009· Kagan, 1992· Zeichner, 2010· O'Neill & Stephenson, 2014), επισημαίνουν την ανάγκη για συστηματικές βελτιώσεις στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης. Μια πιο μακροχρόνια, οργανωμένη και υποστηρικτική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διασφάλιση της ποιοτικής επαγγελματικής προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο τη σύγκριση των στάσεων και απόψεων των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) Ρόδου σχετικά με τις Πρακτικές Ασκήσεις, πριν και μετά την ολοκλήρωση του εξαμήνου. Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 400 φοιτητές/τριες, 200 άτομα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη του εξαμήνου και 200 άτομα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μετά το πέρας του εξαμήνου. Το δείγμα επιλέχθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στις Πρακτικές Ασκήσεις. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε εισαγωγικές ερωτήσεις και ερωτήσεις κλίμακας Likert για τη μέτρηση στάσεων και απόψεων σχετικά με την οργάνωση και υποστήριξη των Πρακτικών Ασκήσεων, τις προσδοκίες πριν την άσκηση και τις εμπειρίες και την ικανοποίηση μετά την ολοκλήρωση.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού Microsoft Excel, το οποίο επέτρεψε την επεξεργασία, την οργάνωση και την ερμηνεία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν τα ποσοστά για τις απαντήσεις στις γενικές ερωτήσεις και τις ερωτήσεις τύπου Likert και δημιουργήθηκαν συγκριτικοί πίνακες για τις δύο ομάδες (πριν και μετά το εξάμηνο). Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια ραβδογραμμάτων, για καλύτερη απεικόνιση και κατανόηση των τάσεων. Η ανάλυση αποσκοπεί στην ανάδειξη διαφορών ή μεταβολών στις στάσεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τις Πρακτικές Ασκήσεις, υποδεικνύοντας την επίδραση της εμπειρίας κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Ευρήματα

Στην ερώτηση «*Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι σημαντικότεροι στόχοι της πρακτικής άσκησης;*» μέσα από τη σύγκριση των απαντήσεων στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου, διαπιστώνεται γενικά μία τάση επαναξιολόγησης της σημασίας διαφόρων πτυχών της πρακτικής εμπειρίας, με διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό αποδοχής και ενσωμάτωσής τους.

Όσον αφορά, την εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο του σχολείου οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες, μετά την εμπειρία της πρακτικής, ανέδειξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία της εξοικείωσης με τις σχολικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των φοιτητών/τριών που θεώρησαν τον στόχο αυτό «Καθόλου σημαντικό» μειώθηκε από 4 σε 2 άτομα, ενώ και η κατηγορία «Μικρή σημασία» παρουσίασε μείωση κατά 2 άτομα. Αντίθετα, υπήρξε αύξηση κατά 5 άτομα στην απάντηση «Μέτρια σημασία», γεγονός που μπορεί να υποδεικνύει την εμφάνιση μιας πιο ουδέτερης ή συγκρατημένης στάσης. Η μεγαλύτερη μεταβολή καταγράφηκε στην κατηγορία «Σημαντικό», η οποία αυξήθηκε κατά 20 άτομα, δείχνοντας σαφώς ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στον στόχο αυτό. Ωστόσο, η απάντηση «Πολύ σημαντικό» σημείωσε μείωση κατά 21 άτομα, κάτι που ενδεχομένως υποδηλώνει μια σχετική απομυθοποίηση της προσδοκίας, πιθανώς λόγω πρακτικών δυσκολιών ή προσκρούσεων στην πραγματικότητα της σχολικής ζωής. Συμπερασματικά, παρατηρείται μια γενική βελτίωση στην αποτίμηση της εξοικείωσης με τις σχολικές συνθήκες, με την πλειονότητα να την τοποθετεί στις κατηγορίες «Σημαντικό» ή «Πολύ σημαντικό», έστω και με μια τάση μετατόπισης προς λιγότερο απόλυτες θέσεις.

Στην ερώτηση αν ο στόχος της Πρακτικής Άσκησης είναι η συνειδητοποίηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός παρατηρείται μια ελαφρώς πιο σύνθετη εικόνα. Η κατηγορία «Καθόλου σημαντικό» αυξήθηκε από 2 σε 3 άτομα, ένδειξη πως κάποιοι/ες φοιτητές/τριες ενδέχεται να απομακρύνθηκαν από την αρχική τους άποψη. Αντίθετα, η απάντηση «Μικρή σημασία» μειώθηκε κατά 5 άτομα, δείχνοντας ότι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες αναγνώρισαν τη σημασία του συγκεκριμένου στόχου. Η απάντηση «Μέτρια σημασία» παρουσίασε αύξηση 10 ατόμων, πιθανώς ως αποτέλεσμα μιας εμπειρίας που δεν επιβεβαίωσε πλήρως τις αρχικές προσδοκίες τους. Η κατηγορία «Σημαντικό» ενισχύθηκε κατά 5 άτομα, φανερώνοντας ότι αρκετοί/ές φοιτητές/τριες αξιολόγησαν θετικά τη συμβολή της πρακτικής στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, η κατηγορία «Πολύ σημαντικό» μειώθηκε κατά 11 άτομα, υποδηλώνοντας πιθανή απογοήτευση ή και περιορισμένη εσωτερικήευση του

επαγγελματικού ρόλου μέσω της πρακτικής. Συμπερασματικά, ενώ η πλειονότητα συνεχίζει να θεωρεί τον στόχο αυτό ως «Σημαντικό» ή «Πολύ σημαντικό», παρατηρείται ταυτόχρονα μια αύξηση των ενδιάμεσων ή επιφυλακτικών στάσεων, γεγονός που φανερώνει προβληματισμό γύρω από το αν η πρακτική άσκηση είναι όντως επαρκής για την κατανόηση του επαγγελματικού ρόλου.

Στην ερώτηση που αφορά την αντίληψη των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αποτελεί μια περισσότερο σύνθετη πτυχή της εκπαίδευσης, την κατανόηση των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μέσα στο σχολικό σύστημα η απάντηση «Καθόλου σημαντικό» μειώθηκε από 4 σε 3 άτομα, ενώ η κατηγορία «Μικρή σημασία» επίσης σημείωσε μείωση κατά 1 άτομο. Η απάντηση «Μέτρια σημασία» αυξήθηκε κατά 5 άτομα, ενώ η απάντηση «Σημαντικό» παρουσίασε αισθητή αύξηση 10 ατόμων. Αντίθετα, η κατηγορία «Πολύ σημαντικό» μειώθηκε κατά 13 άτομα, γεγονός που δείχνει πιθανή υποτίμηση της σημασίας του στόχου αυτού ή, εναλλακτικά, μια αδυναμία του προγράμματος πρακτικής να αναδείξει επαρκώς τη σημασία αυτών των σχέσεων. Συμπερασματικά, αν και υπάρχει σαφής μείωση στις ακραίες θετικές αξιολογήσεις, ενισχύεται η μέτρια και ρεαλιστική προσέγγιση. Οι φοιτητές/τριες φαίνεται να αναγνώρισαν τη σημασία των δυναμικών σχέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ίσως δεν απέκτησαν την απαραίτητη εμπειρία ή τα εφόδια για να την αντιληφθούν πλήρως στην πράξη. Η ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση αν η πρακτική εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων στην πράξη αποτελεί σημαντικός στόχος της πρακτικής άσκησης δείχνει μια διαφοροποίηση στην αντίληψη των φοιτητών/τριών σχετικά με τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται αύξηση στον αριθμό των φοιτητών/τριών που θεωρούν την πτυχή αυτή ως «Καθόλου σημαντική» από 1 σε 5 άτομα. Αυτή η μεταβολή ενδέχεται να εκφράζει μια αυξανόμενη αμφισβήτηση ως προς τη δυνατότητα μεταφοράς της θεωρίας στην πράξη, ενδεχομένως εξαιτίας των δυσκολιών που συνάντησαν οι φοιτητές/τριες στο πεδίο. Αντίθετα, η κατηγορία «Μικρή σημασία» παρουσίασε μείωση κατά 3 άτομα, υποδεικνύοντας ότι λιγότεροι φοιτητές/τριες υποβαθμίζουν τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων. Παράλληλα, η κατηγορία «Μέτρια σημασία» σημείωσε αύξηση κατά 4 άτομα, κάτι που δείχνει ότι μετά την εμπειρία της πρακτικής, περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες υιοθέτησαν μια πιο επιφυλακτική ή ρεαλιστική στάση, συνειδητοποιώντας ότι η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη συνοδεύεται από δυσκολίες και προσαρμογές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η κατηγορία «Σημαντικό» δεν παρουσίασε καμία μεταβολή, γεγονός που δείχνει σταθερότητα στις απόψεις των φοιτητών, οι οποίοι εξακολουθούν να θεωρούν τη συγκεκριμένη πτυχή ουσιαστική για την πρακτική άσκηση. Ωστόσο, η απάντηση «Πολύ σημαντικό» παρουσίασε μείωση κατά 5 άτομα, υποδηλώνοντας πως η εμπειρία της πρακτικής άσκησης δεν επιβεβαίωσε πλήρως τις αρχικές υψηλές προσδοκίες των φοιτητών/τριών όσον αφορά στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Πιθανόν, κάποιοι/ες φοιτητές/τριες διαπίστωσαν στην πράξη ότι η εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων συναντά εμπόδια, λόγω των συνθηκών του σχολείου ή της περιορισμένης τους δυνατότητας να εφαρμόσουν αυτόνομα διδακτικές στρατηγικές. Συμπερασματικά, η πιο έντονη μεταβολή εμφανίζεται στην κατηγορία «Καθόλου σημαντικό», με αύξηση 4 ατόμων, και στη «Πολύ σημαντικό», με μείωση 5 ατόμων, στοιχεία που φανερώνουν μια μικρή στροφή προς πιο κριτική αποτίμηση του στόχου της πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας. Η αύξηση των απαντήσεων στη «Μέτρια σημασία» ενισχύει την υπόθεση πως οι φοιτητές/τριες συνειδητοποίησαν στην πράξη τις προκλήσεις αυτής της μεταφοράς. Παρ' όλα αυτά, η σταθερότητα στην κατηγορία «Σημαντικό» καταδεικνύει ότι, παρά τις δυσκολίες, η πρακτική εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων εξακολουθεί να θεωρείται από τους/τις φοιτητές/τριες ως μια από τις βασικές συνιστώσες της πρακτικής άσκησης.

Στην ερώτηση αν η πρακτική άσκηση γενικής φάσης είναι χρήσιμη τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, αν και η πρακτική άσκηση γενικής φάσης εξακολουθεί να θεωρείται σε γενικές γραμμές χρήσιμη από την πλειονότητα των φοιτητών/τριών, η αρχική εκτίμηση μειώθηκε αισθητά μετά την ολοκλήρωση του εξαμήνου. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στον αριθμό των φοιτητών/τριών που τη χαρακτήρισαν ως «Πολύ χρήσιμη» (-30 άτομα), ενώ αυξήθηκαν οι απαντήσεις «Χρήσιμη» (+17 άτομα) και «Μέτρια χρήσιμη» (+8 άτομα). Αυτή η μετατόπιση ενδέχεται να αποτυπώνει μια στροφή από την αρχική προσδοκία προς μια πιο ρεαλιστική αντίληψη της εμπειρίας, στην οποία οι φοιτητές/τριες, μέσα από τη συμμετοχή τους, συνειδητοποίησαν ότι η πρακτική άσκηση, αν και ωφέλιμη, δεν είναι από μόνη της αρκετή για την πλήρη κατανόηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Επιπλέον, η αύξηση των απαντήσεων «Καθόλου» και «Λίγο χρήσιμη» φανερώνει ότι για ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό φοιτητών/τριών η εμπειρία δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες που είχαν, ίσως λόγω της παθητικής φύσης της παρακολούθησης ή των περιορισμένων ευκαιριών ενεργούς εμπλοκής.

Στην ερώτηση αν η πρακτική άσκηση γενικής φάσης είναι βοηθητική παρατηρείται μια σαφής μετατόπιση από τις εξαιρετικά θετικές προς τις πιο μετριοπαθείς απαντήσεις. Η σημαντικότερη αλλαγή αφορά τη μείωση της απάντησης «Πολύ βοηθητική» (-23 άτομα) και

την παράλληλη αύξηση της απάντησης «Βοηθητική» (+19 άτομα). Παράλληλα, υπάρχει μια μικρή αύξηση στις απαντήσεις «Λίγο» και «Μέτρια βοηθητική», γεγονός που υποδηλώνει ότι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες υιοθέτησαν μια στάση κριτικής αποτίμησης της εμπειρίας. Φαίνεται ότι, ενώ η πρακτική άσκηση γενικής φάσης συνέβαλε στην εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τη σχολική πραγματικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, δεν προσέφερε το βάθος ή την εμπλοκή που πολλοί περίμεναν. Η μείωση στις εξαιρετικά θετικές αξιολογήσεις πιθανόν να αντικατοπτρίζει την αναγνώριση των ορίων αυτής της εμπειρίας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι φοιτητές/τριες είχαν ρόλο κυρίως παρατηρητή και όχι ενεργού συμμετέχοντα.

Στην ερώτηση αν η πρακτική άσκηση γενικής φάσης είναι απαραίτητη τα δεδομένα δείχνουν μια ξεκάθαρη τάση αναθεώρησης της αρχικής άποψης των φοιτητών/τριών σχετικά με την αναγκαιότητα της πρακτικής άσκησης. Ενώ στην αρχή του εξαμήνου η πλειονότητα θεωρούσε την πρακτική «Πολύ απαραίτητη», μετά την ολοκλήρωσή της παρατηρείται μείωση σε αυτή την κατηγορία (-20 άτομα). Αντιθέτως, οι απαντήσεις «Μέτρια απαραίτητη» (+14 άτομα) και «Λίγο απαραίτητη» (+8 άτομα) αυξήθηκαν. Αυτή η εξέλιξη υποδηλώνει ότι, αν και οι φοιτητές/τριες εξακολουθούν να εκτιμούν τη συμβολή της πρακτικής άσκησης, δεν τη θεωρούν πλέον καθοριστική ή αναντικατάστατη για την επαγγελματική τους προετοιμασία. Ενδεχομένως, η απουσία ενεργής εμπλοκής ή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων στο πλαίσιο της γενικής φάσης να τους οδήγησε να την αξιολογήσουν ως συμπληρωματική και όχι θεμελιώδη. Η ήπια αύξηση της απάντησης «Καθόλου απαραίτητη» ενισχύει τη γενική εικόνα ενός πιο ρεαλιστικού ή και κριτικού αναστοχασμού των φοιτητών/τριών σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτής της εμπειρίας.

Στην ερώτηση αν η πρακτική άσκηση γενικής φάσης είναι κουραστική, από τις απαντήσεις προκύπτει ότι, σε σύγκριση με την αρχική τους αντίληψη, οι φοιτητές/τριες βίωσαν την πρακτική άσκηση ως πιο κουραστική απ' ό,τι ανέμεναν. Η κατηγορία «Πολύ κουραστική» παρουσίασε σημαντική αύξηση (+16 άτομα), ενώ και η «Μέτρια κουραστική» αυξήθηκε (+8 άτομα). Αντίθετα, οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο κουραστική» μειώθηκαν κατά 10 και 15 άτομα αντίστοιχα. Αυτό φανερώνει ότι, μέσα από την εμπειρία τους στα σχολεία, οι φοιτητές/τριες αντιλήφθηκαν καλύτερα τις απαιτήσεις, την ένταση και τη διαρκή εγρήγορση που απαιτεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού. Η έκθεση σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα, η παρακολούθηση μαθημάτων και η παρατήρηση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας ενδεχομένως να κατέστησαν σαφές ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο γνωσιακά απαιτητική αλλά και ψυχολογικά και σωματικά εξαντλητική.

Στις ερωτήσεις ανάλυσης των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με τα μοντέλα οργάνωσης της πρακτικής άσκησης το μοντέλο μεταφοράς γνώσεων, το οποίο εστιάζει στη μετάδοση γνώσεων μέσω δειγματικών διδασκαλιών και μαθητείας, έδειξε μια μικρή αλλά ενδιαφέρουσα μετατόπιση στη στάση των φοιτητών. Συγκεκριμένα, η επιλογή "1" αυξήθηκε κατά 3 άτομα, υποδηλώνοντας μια ελαφριά αποστασιοποίηση από αυτό το τεχνοκρατικό μοντέλο. Ταυτόχρονα, η επιλογή "2" μειώθηκε κατά 8 άτομα, γεγονός που πιθανόν δείχνει αναθεώρηση της αρχικής αντίληψης για την ακαταλληλότητα του μοντέλου. Αύξηση παρατηρήθηκε στις απαντήσεις "3" (+4 άτομα) και "4" (+7 άτομα), δείχνοντας ότι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες άρχισαν να το εκτιμούν ως εν μέρει κατάλληλο. Αντιθέτως, η επιλογή "5" μειώθηκε κατά 6 άτομα, κάτι που φανερώνει αδυναμία του μοντέλου να διατηρήσει την πλήρη αποδοχή. Συνολικά, οι φοιτητές/τριες αναγνώρισαν ορισμένα θετικά σημεία της μεταφοράς γνώσεων, αλλά δεν το θεώρησαν το πλέον κατάλληλο μοντέλο για την πρακτική άσκηση.

Τα ακαδημαϊκά μοντέλα, που δίνουν έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο και σε εργαστηριακές προσεγγίσεις όπως μικροδιδασκαλίες, κέρδισαν την εκτίμηση αρκετών φοιτητών. Ειδικότερα, η επιλογή "4" αυξήθηκε κατά 11 άτομα, υποδεικνύοντας ότι η εμπειρία της πρακτικής ενίσχυσε τη θετική τους στάση. Αντίθετα, η επιλογή "5" μειώθηκε κατά 6 άτομα, κάτι που δείχνει ότι η απόλυτη προτίμηση για το μοντέλο αυτό μειώθηκε μετά την πρακτική. Οι φοιτητές/τριες φάνηκαν να αναγνωρίζουν την αξία των ακαδημαϊκών μοντέλων, αλλά παράλληλα να συνειδητοποιούν την ανάγκη για πρακτικές προσεγγίσεις που ενδεχομένως απουσιάζουν από αυτά.

Τα μοντέλα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, βασισμένα σε εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα για τις δεξιότητες αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, παρουσίασε σημαντική μετατόπιση προς τις ουδέτερες ή πιο επιφυλακτικές στάσεις. Η επιλογή "3" αυξήθηκε κατακόρυφα κατά 30 άτομα, ένδειξη ότι πολλοί φοιτητές/τριες δεν απορρίπτουν το μοντέλο, αλλά δεν το θεωρούν και την ιδανική προσέγγιση. Ταυτόχρονα, οι επιλογές "4" και "5" μειώθηκαν κατά 3 και 13 άτομα αντίστοιχα, υποδηλώνοντας ότι οι φοιτητές/τριες αναθεώρησαν την αρχική τους θετική στάση, πιθανώς λόγω της δυσκολίας εφαρμογής του μοντέλου στην πράξη. Οι μικρές αυξήσεις στις επιλογές "1" και "2" (+2 και +4 άτομα αντίστοιχα) ενισχύουν την εικόνα της συγκρατημένης αποδοχής.

Τα μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικού, με έμφαση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από την αυτογνωσία και τη συμβουλευτική, φάνηκαν να κερδίζουν έδαφος στη συνείδηση των φοιτητών. Η επιλογή "4" αυξήθηκε κατά 4 άτομα και οι επιλογές "2" και "3" αυξήθηκαν κατά 2 και 3 άτομα αντίστοιχα,

δείχνοντας ότι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες αναγνώρισαν την αξία της προσωπικής ανάπτυξης κατά την πρακτική. Παράλληλα, η επιλογή "5" μειώθηκε κατά 8 άτομα, κάτι που υποδηλώνει πως, αν και το μοντέλο συνεχίζει να εκτιμάται, δεν θεωρείται από όλους η πιο κατάλληλη επιλογή. Οι φοιτητές/τριες φαίνεται να προβληματίζονται για την άμεση εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στις πραγματικές σχολικές συνθήκες.

Τα μοντέλα οργανωσιακής συνεργασίας που προτείνουν τη συνεργασία σχολείων, πανεπιστημίων και εκπαιδευτικών φορέων δεν απέσπασαν ομόφωνη υποστήριξη. Παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση της επιλογής "3" (+19 άτομα), γεγονός που δείχνει μια μετριοπαθή αναγνώριση της αξίας του μοντέλου. Αντίθετα, οι επιλογές "4" και "5" μειώθηκαν κατά 10 και 13 άτομα αντίστοιχα, στοιχείο που δηλώνει ότι λιγότεροι φοιτητές/τριες το θεώρησαν ως ιδανικό. Η μικρή αύξηση στις επιλογές "1" και "2" (συνολικά +4 άτομα) επιβεβαιώνει τη γενικότερη τάση των φοιτητών/τριών να υιοθετούν μια πιο επιφυλακτική στάση μετά την εμπειρία τους στην πράξη, ίσως επειδή το μοντέλο αυτό δεν υλοποιήθηκε ικανοποιητικά κατά τη διάρκεια της πρακτικής.

Τα μοντέλα στοχασμού και κριτικής διερεύνησης που ενισχύουν τη στοχαστική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης, φαίνεται να προκάλεσαν μικτές αντιδράσεις. Από τη μία, η επιλογή "4" αυξήθηκε κατά 8 άτομα, γεγονός που δείχνει ότι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες αναγνώρισαν τη σημασία του κριτικού αναστοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, η επιλογή "5" μειώθηκε κατά 7 άτομα, κάτι που δηλώνει υποχώρηση της αρχικής απόλυτης προτίμησης. Η επιλογή "1" αυξήθηκε κατά 5 άτομα, πιθανώς επειδή κάποιοι/ες φοιτητές/τριες αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στην πράξη. Οι "ουδέτερες" στάσεις (επιλογή "3") παρέμειναν σταθερές (60 άτομα), στοιχείο που δείχνει πως ένα σημαντικό μέρος των φοιτητών/τριών ούτε απορρίπτει ούτε επιλέγει ξεκάθαρα το μοντέλο. Συνολικά, το μοντέλο του στοχασμού αναγνωρίστηκε ως σημαντικό, αλλά η εφαρμογή του στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα κρίθηκε απαιτητική και ενδεχομένως όχι άμεσα εφαρμόσιμη από όλους.

Η εμπειρία της πρακτικής άσκησης επηρέασε τη στάση των φοιτητών/τριών απέναντι στα διάφορα μοντέλα οργάνωσης, οδηγώντας σε αναθεώρηση αρχικών αντιλήψεων. Τα αποτελέσματα δείχνουν μια μετατόπιση προς πιο ουδέτερες, ρεαλιστικές ή και επιφυλακτικές στάσεις, με τους/τις φοιτητές/τριες να αναγνωρίζουν την αξία πολλών μοντέλων αλλά να διστάζουν να υιοθετήσουν κάποιο ως απόλυτα καταλληλότερο.

Στις ερωτήσεις αποτίμησης της αποδοτικότητας των μορφών οργάνωσης της πρακτικής άσκησης το ενταγμένο μοντέλο, δηλαδή η πρακτική άσκηση ως αναπόσπαστο μέρος του προπτυχιακού προγράμματος, ιδιαίτερα στα τελευταία εξάμηνα, παρουσίασε μια

σημαντική μετατόπιση στις απόψεις των φοιτητών. Ο αριθμός αυτών που επέλεξαν την αρνητικότερη απάντηση "1" μειώθηκε σημαντικά από 22 σε 3 άτομα, γεγονός που δείχνει ότι η πρακτική εμπειρία συνέβαλε στη θετικότερη εκτίμηση του μοντέλου. Ταυτόχρονα, η επιλογή "3" αυξήθηκε από 45 σε 52 άτομα, ενώ η επιλογή "4" παρουσίασε αύξηση από 50 σε 55. Η ελαφρά μείωση στην επιλογή "2" από 44 σε 42 δείχνει πως η αλλαγή επικεντρώνεται κυρίως στις ακραίες τιμές της κλίμακας. Συνολικά, οι φοιτητές/τριες φάνηκε να εκτιμούν περισσότερο την αποδοτικότητα του ενταγμένου μοντέλου μετά την πρακτική τους εμπειρία.

Στην ερώτηση που αφορά το μοντέλο σειριακής εξειδίκευσης, όπου η πρακτική άσκηση αρχίζει στο προπτυχιακό στάδιο και εξειδικεύεται στο μεταπτυχιακό επίπεδο, καταγράφονται ήπιες θετικές μεταβολές. Η επιλογή "1" μειώθηκε από 15 σε 14 άτομα, ενώ οι επιλογές "3" (από 62 σε 63), "4" (από 64 σε 65) και "5" (από 26 σε 27) σημείωσαν μικρές αυξήσεις, δείχνοντας ελαφρώς θετικότερη στάση απέναντι στο μοντέλο μετά το εξάμηνο. Η επιλογή "2" μειώθηκε ελάχιστα (από 32 σε 31), υποδηλώνοντας σταθερότητα στις μέτριες απόψεις. Το συμπέρασμα είναι ότι το μοντέλο αυτό παραμένει γενικά αποδεκτό, με μικρή ενίσχυση των θετικών αντιλήψεων.

Στην ερώτηση που αφορά το διαδοχικό μοντέλο εμβάθυνσης, δηλαδή έναν συνδυασμό θεωρητικής κατάρτισης, διετούς δοκιμαστικής εφαρμογής και εξετάσεων, οι αλλαγές στις απόψεις των φοιτητών/τριών είναι πιο έντονες. Η επιλογή "1" μειώθηκε από 25 σε 17 άτομα, γεγονός που δείχνει σαφή μείωση της αρνητικής στάσης. Η επιλογή "3" παρουσίασε σημαντική αύξηση από 42 σε 57 άτομα, γεγονός που φανερώνει την ενίσχυση της θετικής αντίληψης για το μοντέλο. Παράλληλα, η επιλογή "4" αυξήθηκε από 61 σε 67, ενώ η "5" μειώθηκε ελαφρώς από 42 σε 40. Οι φοιτητές/τριες φαίνεται να αναγνωρίζουν τα οφέλη μιας δομημένης, σταδιακής εισαγωγής στην εκπαιδευτική πράξη, κάτι που αποτυπώνεται στη μετατόπιση προς πιο θετικές αξιολογήσεις μετά την πρακτική τους εμπειρία.

Συνολικά, και στις τρεις μορφές οργάνωσης της πρακτικής άσκησης παρατηρείται μετατόπιση των φοιτητών/τριών προς πιο θετικές στάσεις μετά την εμπειρία του εξαμήνου. Ιδιαίτερα το ενταγμένο μοντέλο και το διαδοχικό μοντέλο εμβάθυνσης φαίνεται να κερδίζουν μεγαλύτερη αποδοχή, ενώ το σειριακό μοντέλο εξειδίκευσης διατηρεί μια σταθερή και γενικά θετική αξιολόγηση. Οι αλλαγές αυτές υποδηλώνουν την επίδραση της πρακτικής εμπειρίας στην αναθεώρηση των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με την αποδοτικότητα των διαφόρων μορφών οργάνωσης της πρακτικής άσκησης.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις για τις δραστηριότητες που θεωρούν σημαντικές οι φοιτητές/τριες να πραγματοποιούνται κατά την πρακτική άσκηση και ειδικότερα μέσα στην

τάξη πι φοιτητές/τριες θεωρούν σταθερά σημαντική την παρακολούθηση της διδασκαλίας για την κατανόηση της δομής και της οργάνωσής της. Οι επιλογές "4" και "5" παραμένουν οι δημοφιλέστερες, με μικρή αύξηση στην "4" (44 → 54) και μικρή μείωση στην "5" (115 → 100). Η συνολική τάση δείχνει εδραίωση της άποψης ότι η παρακολούθηση δεν είναι παθητική, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση των φοιτητών. Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών/τριών υποστηρίζει τη ανάληψη διδασκαλία σε επιμέρους φάσεις υπό καθοδήγηση. Οι επιλογές "4" και "5" συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά, με την "4" να αυξάνεται από 48 σε 51 και την "5" να παραμένει σχεδόν σταθερή (91 → 90). Η μικρή μείωση στις αρνητικές επιλογές δείχνει διατήρηση του θετικού κλίματος προς την ενεργή, αλλά καθοδηγούμενη συμμετοχή στη διδασκαλία. Επιπλέον, η σημασία της σύνταξης εκπαιδευτικού υλικού παραμένει αναγνωρισμένη, αλλά φαίνεται να υποχωρεί ελαφρώς έναντι άλλων δραστηριοτήτων. Οι επιλογές "4" και "5" αυξάνονται (49 → 59 και 38 → 45 αντίστοιχα), όμως οι μειώσεις στις επιλογές "2" (35 → 30) και "3" (59 → 47) δείχνουν μια ελαφρά μετατόπιση ενδιαφέροντος. Οι φοιτητές/τριες ίσως θεωρούν άλλες μορφές συμμετοχής στην τάξη πιο κρίσιμες για την ανάπτυξή τους. Η δράση των φοιτητών/τριών ως υποστήριξη και συνδιδασκαλία μέσα στην τάξη ενισχύεται. Οι αυξήσεις στις επιλογές "3" (30 → 35) και "4" (56 → 67) δείχνουν μεγαλύτερη αναγνώριση της σημασίας αυτής της μορφής συμμετοχής. Η μικρή μείωση στην "5" (98 → 82) υποδηλώνει ότι ενώ η υποστήριξη εκτιμάται, ίσως δεν προτιμάται πάντα η πλήρης ενεργοποίηση ως "δεύτερος δάσκαλος", αλλά κυρίως υποστηρικτικός ρόλος. Η στήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Η επιλογή "5" παραμένει πρώτη σε προτίμηση, αν και μειώνεται από 117 σε 109. Οι αυξήσεις στις "2" (10 → 12) και "4" (48 → 54) δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν τη σημασία της εξατομικευμένης υποστήριξης. Το ενδιαφέρον γι' αυτόν τον ρόλο διατηρείται έντονο, ενδεχομένως με τάση για πιο στοχευμένη παρέμβαση.

Επίσης, παρατηρείται μικρή μείωση στην εκτίμηση για τον στοχασμό πάνω στη διδασκαλία του/της εκπαιδευτικού. Οι υψηλές επιλογές μειώνονται ελαφρώς ("4": 72 → 66, "5": 60 → 54), ενώ οι χαμηλές αυξάνονται ("1": 4 → 5, "2": 17 → 22). Αυτό ίσως δείχνει μια στροφή των φοιτητών/τριών προς πιο ενεργές ή βιωματικές δραστηριότητες, παρόλο που ο στοχασμός διατηρεί ακόμα σημαντική θέση. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός παραμένει σημαντικός, με την επιλογή "3" να αυξάνεται από 48 σε 54. Ωστόσο, σημειώνεται μικρή μείωση στις ανώτερες κατηγορίες ("4": 63 → 62, "5": 63 → 51) και αύξηση στις χαμηλότερες ("1": 5 → 8, "2": 21 → 25). Αυτό ενδεχομένως να αντανakλά ότι ο σχεδιασμός αντιμετωπίζεται ως απαιτητική δραστηριότητα που δεν προσεγγίζεται από όλους με τον ίδιο ενθουσιασμό, ή ότι προτιμώνται πιο άμεσες διδακτικές εμπειρίες. Η συμβολή στην περιγραφική αξιολόγηση

διατηρείται ως σημαντική δραστηριότητα, με αύξηση στην επιλογή "3" (61 → 66), ενώ η επιλογή "5" μειώνεται (47 → 42). Η επιλογή "4" παραμένει σταθερή (49), ενώ οι χαμηλές επιλογές παρουσιάζουν μικρές μεταβολές. Γενικά, οι φοιτητές/τριες εκτιμούν τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση, αν και ίσως τη βλέπουν περισσότερο ως υποστηρικτή δραστηριότητα παρά ως βασικό στόχο της πρακτικής άσκησης.

Συμπερασματικά, οι φοιτητές/τριες, με την εμπειρία της πρακτικής άσκησης, προσανατολίζονται περισσότερο σε δραστηριότητες με άμεση επαφή με τη διδασκαλία, όπως η ενεργή συμμετοχή, η υποστήριξη και η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Παρότι εξακολουθούν να αναγνωρίζουν τη σημασία του σχεδιασμού, της παρατήρησης και της αξιολόγησης, φαίνεται ότι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε βιωματικές και συμμετοχικές μορφές μάθησης.

Η πορεία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών αναδεικνύει σημαντικές μεταβολές στην αντίληψή τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, καθώς από την αρχή έως το τέλος του εξαμήνου καταγράφεται διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους. Οι μεταβολές αυτές συνδέονται τόσο με την απόκτηση εμπειρίας όσο και με την εξέλιξη της πρακτικής διαδικασίας στο πεδίο. Με την πάροδο του εξαμήνου παρατηρείται μείωση στην ένταση του προβλήματος της ασυνέπειας και της καθυστερημένης προσέλευσης. Ο αριθμός των φοιτητών/τριών που θεώρησαν αυτό ως σοβαρό πρόβλημα (επιλογή "1") μειώθηκε σημαντικά, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε καλύτερη προσαρμογή των φοιτητών/τριών ή βελτίωση της προσωπικής τους οργάνωσης. Ωστόσο, η σταθερότητα στην επιλογή "2" δείχνει ότι για μια μερίδα φοιτητών/τριών το πρόβλημα παραμένει. Οι αυξήσεις στις υπόλοιπες επιλογές υποδηλώνουν ότι, καθώς το ζήτημα της ασυνέπειας εξασθενεί, αναδεικνύονται άλλα προβλήματα, κυρίως οργανωτικού ή διοικητικού χαρακτήρα. Η απειρία των φοιτητών/τριών φαίνεται να μειώνεται με την πρόοδο του εξαμήνου, όπως προκύπτει από τη μείωση των απαντήσεων στις επιλογές "1" και "2". Παρόλα αυτά, η αύξηση στην επιλογή "4" υποδηλώνει ότι η δυσκολία στη διαχείριση της τάξης μπορεί να γίνεται πιο αντιληπτή όσο οι φοιτητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχετική σταθερότητα της επιλογής "3" δείχνει πως, ενώ η απειρία παραμένει, η διαχείρισή της φαίνεται να βελτιώνεται μέσα από την εμπειρία.

Η μειωμένη παρουσία των φοιτητών/τριών μόνο κατά την ώρα της διδασκαλίας αναγνωρίζεται ως πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό στο τέλος του εξαμήνου. Η αύξηση στις επιλογές "3" και "4" δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται πλέον την ανάγκη για ενεργή συμμετοχή και σε άλλες πτυχές της σχολικής ζωής. Οι μειώσεις στις επιλογές "1" και "2" ενισχύουν την άποψη ότι η περιορισμένη παρουσία θεωρείται λιγότερο αποδεκτή όσο

προχωρά η πρακτική άσκηση. Το ζήτημα της απρεπής συμπεριφοράς και ντυσίματος φαίνεται να αποτελεί λιγότερο έντονο πρόβλημα, καθώς καταγράφεται μείωση στην επιλογή "1" και αύξηση στην επιλογή "2", κάτι που υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες δεν εντοπίζουν τέτοιες συμπεριφορές. Οι αυξήσεις στις επιλογές "4" και "5", αν και μικρές, ενδεχομένως σχετίζονται με μεμονωμένες περιπτώσεις που έγιναν πιο ορατές κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Η επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς φαίνεται να βελτιώνεται, όπως δείχνουν οι μειώσεις στις επιλογές "1" και "2". Ωστόσο, η αύξηση στις επιλογές "3", "4" και "5" υποδηλώνει ότι κάποιοι/ες φοιτητές/τριες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ίσως επειδή οι ανάγκες τους για καθοδήγηση αυξήθηκαν με την πρόοδο της πρακτικής. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για πιο συστηματική και συνεπή επικοινωνία μεταξύ φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών.

Παρατηρείται μια μικτή εικόνα ως προς τη συνεργασία των φοιτητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς. Από τη μία πλευρά, οι μειώσεις στις επιλογές "1", "2" και "4" δείχνουν ότι η αντίληψη περί έλλειψης συνεργασίας βελτιώθηκε. Από την άλλη, η αύξηση στις επιλογές "3" και "5" δείχνει πως κάποιοι/ες φοιτητές/τριες, ιδιαίτερα προς το τέλος του εξαμήνου, ένιωσαν ότι η συνεργασία δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου του μέντορα και της υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς. Η αντίληψη περί ελλιπούς οργάνωσης φαίνεται να έχει βελτιωθεί για πολλούς/ές φοιτητές/τριες, όπως προκύπτει από τις μειώσεις στις επιλογές "1" και "2". Ωστόσο, η αύξηση στις επιλογές "3", "4" και "5" δείχνει ότι καθώς οι φοιτητές/τριες προχωρούν στην πρακτική τους, συνειδητοποιούν περισσότερο τις αδυναμίες στο πλαίσιο και την υποστήριξη της άσκησης. Αυτό ίσως οφείλεται στην εμπειρική επαφή με τις πραγματικές απαιτήσεις του πεδίου. Το ζήτημα της μικρής διάρκειας φαίνεται να απασχολεί λιγότερο έντονα στο τέλος του εξαμήνου. Οι μειώσεις στις επιλογές "1" και "2" και η σημαντική αύξηση στην ουδέτερη επιλογή "3" υποδηλώνουν μεταστροφή στην αντίληψη των φοιτητών. Πολλοί φαίνεται να προσαρμόστηκαν ή να επαναξιολόγησαν τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων ως ρεαλιστική. Η μικρή αύξηση στην επιλογή "5" δείχνει ότι κάποιοι/ες φοιτητές/τριες βρήκαν την εμπειρία ικανοποιητική ως προς τη διάρκειά της.

Οι φοιτητές/τριες αρχικά θεωρούσαν σε μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές/τριες δεν τους αντιμετωπίζουν ως δασκάλους, ωστόσο στο τέλος του εξαμήνου φαίνεται πως αυτή η αντίληψη έχει αλλάξει. Η μείωση στην απάντηση «1» από 54 σε 34 άτομα δείχνει ότι λιγότεροι φοιτητές/τριες συμφωνούν απόλυτα με αυτή την άποψη. Παράλληλα, η αύξηση των απαντήσεων «2» και «3» και η μείωση της «4» δείχνει μια μετακίνηση προς πιο ουδέτερες ή ελαφρώς διαφωνούσες θέσεις. Ωστόσο, η αύξηση της απάντησης «5» από 18 σε

34 άτομα υποδεικνύει ότι για κάποιους/ες φοιτητές/τριες, το πρόβλημα αυτό έγινε πιο έντονο κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Συνολικά, διαφαίνεται μια πιο πολυδιάστατη αντίληψη, καθώς οι φοιτητές/τριες φαίνεται να ωρίμασαν ως προς την κατανόηση της σχέσης τους με τους μαθητές, αναγνωρίζοντας πως το θέμα του σεβασμού δεν είναι ούτε απόλυτο ούτε απλό. Στην αρχή του εξαμήνου, πολλοί φοιτητές/τριες διαφωνούσαν έντονα με τη δήλωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους αντιλαμβάνονται ως μελλοντικούς δασκάλους. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, το ποσοστό αυτών των φοιτητών/τριών μειώθηκε (από 39 σε 21 άτομα στην απάντηση «1»), ενώ αυξήθηκαν όσοι συμφώνησαν με τη δήλωση, κυρίως στις απαντήσεις «4» και «5». Αυτό δείχνει πως κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες αντιλήφθηκαν το πρόβλημα της μη αναγνώρισης από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Η αύξηση των ουδέτερων απαντήσεων υποδηλώνει αβεβαιότητα ή δυσκολία στη γενίκευση του φαινομένου. Συμπερασματικά, η επίγνωση του προβλήματος αυξήθηκε, καθώς οι φοιτητές/τριες ήρθαν αντιμέτωποι με την πραγματικότητα της σχολικής κοινότητας και τον ρόλο τους εντός αυτής.

Το πρόβλημα της ανεπαρκούς καθοδήγησης και ελέγχου από το πανεπιστήμιο έγινε περισσότερο εμφανές στο τέλος του εξαμήνου. Η μείωση στην απόλυτη διαφωνία (από 47 σε 33 άτομα στην απάντηση «1») και η αύξηση στις απαντήσεις «4» και «5» υποδηλώνουν ότι οι φοιτητές/τριες, μετά την εμπειρία τους στην πράξη, αναγνώρισαν την έλλειψη συστηματικής υποστήριξης από το πανεπιστήμιο. Η αύξηση των ουδέτερων απαντήσεων υποδεικνύει είτε έλλειψη σαφούς εικόνας είτε δισταγμό να διατυπωθεί ξεκάθαρη άποψη για την ευθύνη του πανεπιστημίου. Συνολικά, φαίνεται να ενισχύεται η ανάγκη για πιο ενεργή παρουσία του πανεπιστημίου κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Η αποσπασματική διδασκαλία θεμάτων εκτός συνέχειας της ύλης φαίνεται να αντιμετωπίζεται με λιγότερη αυστηρότητα από τους/τις φοιτητές/τριες στο τέλος του εξαμήνου. Η μείωση στην έντονη διαφωνία και η σημαντική αύξηση των ουδέτερων απαντήσεων δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες είναι πλέον πιο επιφυλακτικοί στην κρίση τους. Η μικρή μείωση στις απαντήσεις που συμφωνούν με τη δήλωση (4 και 5) δείχνει ότι, αν και το πρόβλημα παραμένει αναγνωρίσιμο, δεν αποτελεί πια κυρίαρχη ανησυχία. Πιθανόν, η εμπειρία στο σχολείο να έδειξε ότι η αποσπασματική διδασκαλία είναι μια πραγματικότητα που δεν προκαλεί σοβαρές δυσκολίες ή δεν γίνεται πάντοτε από επιλογή.

Το ζήτημα της απουσίας πρακτικής άσκησης σε ολιγοθέσια σχολεία φαίνεται να γίνεται περισσότερο αναγνωρίσιμο στο τέλος του εξαμήνου. Παρά τη μείωση της απόλυτης διαφωνίας, οι αυξήσεις στις απαντήσεις «4» και «5» υποδεικνύουν πως περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες κατανοούν τη σημασία της εμπειρίας αυτής. Η αύξηση των ουδέτερων

απαντήσεων φανερώνει πως κάποιοι/ες φοιτητές/τριες παραμένουν αβέβαιοι, πιθανώς επειδή δεν είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τέτοια σχολικά περιβάλλοντα. Συνολικά, υπάρχει μια ήπια αύξηση της αναγνώρισης του ζητήματος ως προβληματικού. Το θέμα της περιορισμένης πρακτικής σε μεμονωμένες τάξεις αντιμετωπίζεται με περισσότερη κατανόηση από τους/τις φοιτητές/τριες στο τέλος του εξαμήνου. Η σημαντική μείωση της έντονης διαφωνίας (από 69 σε 45 άτομα στην απάντηση «1») και η αύξηση των ουδέτερων απαντήσεων δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες έχουν γίνει πιο συνειδητοποιημένοι για τους περιορισμούς του συστήματος και ίσως λιγότερο επικριτικοί. Η μικρή αύξηση στις απαντήσεις «4» δείχνει ότι το πρόβλημα εξακολουθεί να απασχολεί, αλλά σε πιο ήπιο βαθμό. Πιθανώς, η εμπειρία της πρακτικής τους έκανε να καταλάβουν ότι είναι δύσκολο να υπάρχει πρακτική σε όλες τις τάξεις.

Η υποχρεωτική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση χωρίς προηγούμενη ερώτηση φαίνεται να προκαλεί λιγότερες αντιδράσεις στο τέλος του εξαμήνου. Η μείωση της έντονης διαφωνίας και η αύξηση των ουδέτερων απαντήσεων δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες έγιναν πιο επιφυλακτικοί ή κατανοούν καλύτερα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, η μικρή αύξηση στην απάντηση «4» και η σταθερότητα της «5» δείχνουν πως κάποιοι εξακολουθούν να βλέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως προβληματική, αν και όχι τόσο έντονα. Το ζήτημα παραμένει υπαρκτό, αλλά με λιγότερη συναισθηματική φόρτιση. Σχετικά με την ελάχιστη πρακτική άσκηση σε μικρές τάξεις δημοτικού, παρατηρείται μείωση της έντονης διαφωνίας και αύξηση της ουδετερότητας, κάτι που δείχνει μια πιο συγκρατημένη αντιμετώπιση του θέματος από τους/τις φοιτητές/τριες. Η μικρή αύξηση της απάντησης «4» φανερώνει ότι κάποιοι/ες φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν το πρόβλημα, αλλά η μείωση της απόλυτης συμφωνίας υποδεικνύει ότι δεν αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα για τους περισσότερους. Συνολικά, η εμπειρία της πρακτικής φαίνεται να οδηγεί σε αναθεώρηση της αρχικής κρίσης και σε πιο ισορροπημένες θέσεις. Η απουσία πρακτικής άσκησης σε τάξεις ένταξης, υποδοχής και στο ολοήμερο σχολείο παραμένει πρόβλημα για ένα σταθερό ποσοστό φοιτητών. Αν και η έντονη διαφωνία μειώθηκε ελαφρώς και οι ουδέτερες απαντήσεις αυξήθηκαν, οι απαντήσεις συμφωνίας (4 και 5) παραμένουν σε υψηλό επίπεδο, υποδεικνύοντας ότι οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τη σημασία της πρακτικής σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Ωστόσο, η εμπειρία της πρακτικής άσκησης φαίνεται να έχει οδηγήσει κάποιους φοιτητές/τριες σε λιγότερο απόλυτες απόψεις, πιθανώς λόγω έλλειψης άμεσης τριβής με τέτοιου είδους σχολικά περιβάλλοντα.

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη προκύπτει ότι οι φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ Ρόδου εκτιμούν τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης για την επαγγελματική τους προετοιμασία. Ωστόσο, η εμπειρία τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να τους οδήγησε σε μια πιο ώριμη και ισορροπημένη στάση, με λιγότερο ενθουσιασμό και περισσότερο προβληματισμό. Η μείωση των απόλυτα θετικών απαντήσεων και η αύξηση των πιο ουδέτερων ή επιφυλακτικών απόψεων δείχνουν ότι οι αρχικές προσδοκίες τους προσαρμόστηκαν στην πραγματικότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα αρνητική αξιολόγηση. Η Πρακτική Άσκηση λειτούργησε ως μέσο αυτοαξιολόγησης και προβληματισμού. Οι φοιτητές/τριες επανεξέτασαν τη σχέση τους με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνοντας την αξία ορισμένων στόχων της άσκησης, όπως η εξοικείωση με την οργάνωση της διδασκαλίας και η συμμετοχή στη σχολική ζωή. Παρόλα αυτά, υπήρξαν στόχοι που δεν επιτεύχθηκαν στον βαθμό που οι ίδιοι ανέμεναν.

Η παρατήρηση της διδασκαλίας εκτιμήθηκε θετικά όταν συνοδευόταν από καθοδήγηση και σκοπό, μετατρέποντας την παθητική παρακολούθηση σε ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία. Επίσης, η εμπλοκή στη διδασκαλία με την υποστήριξη δασκάλων ή επόπτων προτιμάται ιδιαίτερα, καθώς προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας και ενθαρρύνει τη σταδιακή μετάβαση στον ρόλο του δασκάλου. Παρόλο που η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού θεωρείται χρήσιμη, οι φοιτητές/τριες έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση σε δραστηριότητες με άμεση πρακτική εφαρμογή, δείχνοντας ότι επιθυμούν ενεργό συμμετοχή στην τάξη αντί για θεωρητική προετοιμασία. Παρομοίως, η συνδιδασκαλία εκτιμάται, καθώς δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής χωρίς την πλήρη ευθύνη της τάξης, στοιχείο που αναγνωρίζεται ως απαραίτητο σε αυτή τη φάση μάθησης. Η μικρή μείωση στις θετικές αξιολογήσεις σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις της. Η επαφή με μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ανέδειξε την ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση και πρακτική εμπειρία σε τέτοιες συνθήκες. Επίσης, η παθητική παρατήρηση, χωρίς ουσιαστική συμμετοχή, φαίνεται να θεωρείται λιγότερο ωφέλιμη. Τέλος, αν και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός παραμένει σημαντικός, η ελαφρά μείωση στη θετική του αποτίμηση ίσως συνδέεται με την αφαιρετική του φύση και την έλλειψη σύνδεσης με τις πρακτικές απαιτήσεις της τάξης.

Συνοψίζοντας, η Πρακτική Άσκηση αποτέλεσε για τους/τις φοιτητές/τριες μια ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία, μέσω της οποίας ανέπτυξαν πιο ρεαλιστικές και ώριμες απόψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η αρχική θεωρητική θεώρηση έδωσε τη θέση της σε μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία και την πρακτική εφαρμογή. Η μεταβολή στις στάσεις τους αντανακλά την παιδαγωγική τους εξέλιξη και όχι

αμφισβήτηση της αξίας της Πρακτικής Άσκησης. Αντίθετα, η εμπειρία αυτή φαίνεται να επιτελεί τον σκοπό της: να εφοδιάσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με δεξιότητες, κριτική σκέψη και ικανότητα αναστοχασμού για την αντιμετώπιση της σχολικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in education*, 31, 21-43.
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21st-century teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Τυπωθήτω.
- Goldhaber, D., Krieg, J., & Theobald, R. (2020). Making the most of student teaching: The importance of mentors and scope for change. *Education Finance and Policy*, 15(3), 581–586. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00278
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Harvard, G. & Hodgkinson, P. (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. Norwood: Ablex.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Lawson, T., Cakmak, M., Gunduz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.941277>
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). Διαμόρφωση των απόψεων και αναπαραστάσεων φοιτητών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Β.

- Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 534-541). Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2014). *Evidence-based classroom and Behaviour management content in Australian pre-service primary teachers' voursework: Wherefore art thou? Australian Journal of Teacher Education*, 39, Article 1.
- Poveda García-Noblejas, B., Barceló-Cerdá, M. L., Rodríguez-Gómez, I., & López-Gómez, E. (2023). Exploring student teacher perceptions on the benefits of the teaching practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 242–257. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με σύνδρομο Down: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τσιμπιδάκη Ασημίνα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
tsibidaki@aegean.gr

Σμυρλή Μαριάννα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre22288@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση παιδιών με Σύνδρομο Down αποτελεί πολυδιάστατο πεδίο που εμπλέκει την ιατρική, ψυχολογική, κοινωνική και παιδαγωγική επιστήμη. Η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών αυτών θεωρείται κρίσιμης σημασίας για την προώθηση της ένταξης, της αυτονομίας και της μάθησης. Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με Σύνδρομο Down, μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ανάλυσης περιεχομένου έξι πρόσφατων μελετών (2000–2025). Τα αποτελέσματα οργανώνονται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες: την επίδραση της γονεϊκής συμμετοχής στην ικανοποίηση και πρόοδο του παιδιού, τον ρόλο των γονέων ως συν-εκπαιδευτές, τις προκλήσεις στην ένταξη στο γενικό σχολείο και την αναγκαιότητα διαρκούς συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι οικογένειες αναδεικνύονται σημαντικοί αρωγοί στην ενίσχυση της μάθησης, της αυτονομίας και της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με Σύνδρομο Down. Συμπερασματικά, η υποστήριξη της οικογένειας δεν αποτελεί περιφερειακή συνιστώσα, αλλά βασικό άξονα επιτυχούς και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη πολιτικών που ενδυναμώνουν τη γονεϊκή συμμετοχή και προάγουν τη συστηματική συνεργασία με τα σχολεία κρίνεται ζωτικής σημασίας για την εκπαιδευτική ισότητα.

Λέξεις κλειδιά: Σύνδρομο Down, οικογένεια, εκπαίδευση, συμπερίληψη, συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Abstract

The education of children with Down Syndrome constitutes a multidimensional field that involves medical, psychological, social, and pedagogical science. The participation of the

family in the educational journey of these children is considered of critical importance for the promotion of inclusion, autonomy, and learning. The present study investigates the role of the family in the education of children with Down Syndrome through a systematic literature review and content analysis of six recent studies (2000–2025). The findings are organized around four key themes: the impact of parental involvement on the child's satisfaction and progress, the role of parents as co-educators, the challenges of inclusion in mainstream schools, and the necessity of ongoing collaboration with the educational community. Families emerge as significant contributors in strengthening the learning, autonomy, and social inclusion of children with Down Syndrome. In conclusion, family support is not a peripheral component but a central axis of successful and inclusive education. The development of policies that empower parental involvement and promote systematic collaboration with schools is deemed vital for educational equity.

Keywords: *Down Syndrome, family, education, inclusion, systematic literature review*

Εισαγωγή

Το Σύνδρομο Down είναι μια γενετική κατάσταση που οφείλεται στην παρουσία ενός επιπλέον χρωμοσώματος 21. Χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα γνωρίσματα και συνοδεύεται από ήπια έως μέτρια νοητική υστέρηση. Κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο με την κατάλληλη υποστήριξη, ενθάρρυνση και τις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, μπορούν να σημειώσουν σημαντική πρόοδο τόσο στην μάθηση όσο και στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον, με σκοπό να βοηθήσουν στην σχολική πρόοδο και στην κοινωνική ένταξη του παιδιού. Τέλος, παρά τις σημαντικές προόδους στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ελλείψεις στις στρατηγικές υποστήριξης γονέων και στις συνεργασίες μεταξύ οικογένειας και σχολικής κοινότητας (Kendall, 2019).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το σύνδρομο Down το περιέγραψε, ο Βρετανός ιατρός, John Langdon Down, σε ένα δημοσίευσμά του το 1866, ως διακριτή μορφή νοητικής υστέρησης. Αυτήν την ανωμαλία την απέδωσε σε φυματίωση της μητέρας. Ωστόσο, η πρώτη κλινική περιγραφή έγινε νωρίτερα, γύρω στο 1838, από το Jean Etienne Dominique Esquirol και έπειτα από τον Edouard Seguin

το 1844. Πολύ αργότερα, το 1959, ο Jerom Lejeune, ανακάλυψε την τρισωμία (χρωμόσωμα) 21 σε άτομα με Σύνδρομο Down (Στασινός, 2020: 112).

Το σύνδρομο Down ή αλλιώς τρισωμία 21 ή μογγολισμός, χαρακτηρίζεται από το επιπλέον χρωμόσωμα 21, με αποτέλεσμα ο συνολικός αριθμός χρωμοσωμάτων να είναι 47 αντί για το φυσιολογικό 46 και αυτό αποτελεί το 95% των περιπτώσεων. Το υπόλοιπο 5% περιλαμβάνει άλλες μορφές χρωμοσωμικών ανωμαλιών, όπως η μετατόπιση (περίπου 3%) και ο μωσαϊκισμός (περίπου 2%). Στην περίπτωση της μετατόπισης, το επιπλέον γενετικό υλικό από το χρωμόσωμα 21 είναι προσαρτημένο σε ένα άλλο χρωμόσωμα, συνήθως στο 13^ο ή στο 15^ο, με αποτέλεσμα ο συνολικός αριθμός των χρωμοσωμάτων να παραμένει 46. Τέλος, στον μωσαϊκισμό, ορισμένα κύτταρα φέρουν τον φυσιολογικό αριθμό 46, ενώ άλλα έχουν 47 (Desai, 1997).

Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με Σύνδρομο Down

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στην ανάπτυξη και την ευημερία του παιδιού, κυρίως όταν πρόκειται για παιδιά με σύνδρομο Down. Οι γονείς δεν περιορίζονται μόνο στη φροντίδα και την υποστήριξη, αλλά διαδραματίζουν πολλαπλούς ρόλους, αναλαμβάνοντας ακόμη και τον ρόλο του συν-εκπαιδευτή. Η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργασία με τους ειδικούς και η εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων στο σπίτι φαίνεται, ότι επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη και τις δεξιότητες των παιδιών. Μέσα από τη μελέτη σύγχρονων ερευνών, αναδεικνύονται οι παράγοντες που ενισχύουν ή περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην ένταξη των παιδιών τους στα γενικά σχολεία, αλλά και τις στρατηγικές υποστήριξης και ανθεκτικότητας που αναπτύσσουν.

Συγκεκριμένα, η μελέτη των Laws και Millward (2001), μέσω ποσοτικής έρευνας, αναφέρει τους παράγοντες, που προβλέπουν την ικανοποίηση των γονέων από την εκπαίδευση του παιδιού τους με σύνδρομο Down. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 131 γονείς παιδιών με σύνδρομο Down ηλικίας 4 έως 19 ετών και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο. Η έρευνα βασίστηκε στη θεωρία «διεργασιών ταυτότητας» του Breakwell (1986) και εξέτασε εάν η ικανοποίηση των γονέων συνδέεται με την αίσθηση της αυτο – αποτελεσματικότητας, δηλαδή με το πόσο οι ίδιοι νιώθουν, ότι συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και πώς αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την ικανοποίηση των γονέων είναι το θετικό και συνεργατικό κλίμα. Ωστόσο, όταν οι γονείς νιώθουν, ότι οι απόψεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη ή δεν μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική

διαδικασία, αισθάνονται ότι απειλείται η ταυτότητά τους ως γονείς και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι δυσαρεστημένοι.

Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα του Walsh et al. (2024) παρατηρήθηκε, ότι οι γονείς που εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασεις στο σπίτι βελτιώνουν τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με DS. Συγκεκριμένα, η έρευνα υλοποιήθηκε στην Ιρλανδία, εξετάζει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εννέα γονέων με παιδιά με σύνδρομο Down, μέσα από μια ποιοτική έρευνα. Το δείγμα περιλάμβανε παιδιά προσχολικής ηλικίας και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει πώς βιώνουν οι γονείς την εφαρμογή παρεμβάσεων, που οι ίδιοι την εφαρμόζουν στο σπίτι με τα παιδιά τους, ποια είναι τα οφέλη που υπάρχουν και ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, ότι οι γονείς θεωρούν αυτές τις παρεμβάσεις σημαντικές, καθώς συμβάλουν στην ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύουν τις δεξιότητές τους και παράλληλα ενδυναμώνουν τον γονεϊκό ρόλο. Επιπλέον, αναφέρεται η σημασία της συνεργασίας με τους ειδικούς, τη καθοδήγηση και της παροχής κατάλληλων πόρων. Ωστόσο, εντοπίστηκαν δυσκολίες, όπως είναι ο περιορισμένος χώρος, το άγχος για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και την ανάγκη για μεγαλύτερη θεσμική υποστήριξη.

Επιπλέον, οι Kendall (2019) και Noroozi et al. (2024), υποστηρίζουν την ανάγκη για συστηματική συνεργασία και ενδυνάμωση της φωνής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Kendall (2019), μέσα από μια ποιοτική έρευνα, εξέτασε τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις πέντε γονέων παιδιών με σύνδρομο Down, τα οποία φοιτούσαν σε γενικά σχολεία στην Αγγλία. Το δείγμα περιλάμβανε παιδιά ηλικίας από 3,5 έως 12 ετών (σε νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αναλύθηκαν θεματικά. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις πρακτικές ένταξης και υποστήριξης, που εφαρμόζονται στα σχολεία, στη συνεργασία με τους γονείς, στη στήριξη της γλώσσας και επικοινωνίας, τη μετάβαση ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης και στα ζητήματα που προκύπτουν με το Education, Health and Care Plan (EHCP). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι γονείς θεωρούν σημαντική τη θετική στάση του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επιπλέον, σημαντική αναδείχθηκε και η πρώιμη παρέμβαση, όπως το πρόγραμμα Portage, καθώς και οι υπηρεσίες λογοθεραπείας, οι οποίες παρέχουν σημαντική υποστήριξη, αν και η πρόσβαση σε αυτές εξαρτάται ανάλογα με τη χρηματοδότηση. Ταυτόχρονα, η χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, όπως η νοηματική γλώσσα (Makaton, BSL), θεωρήθηκε ωφέλιμη για την εκπαίδευση των παιδιών, παρόλο που δεν

εφαρμόζεται πάντα συστηματικά σε όλα τα σχολεία. Όσον αφορά στο Education, Health and Care Plan, εντοπίστηκαν καθυστερήσεις στη σύνταξη και δυσκολίες στη διατήρηση της υποστήριξης, γεγονός που προκαλεί ανησυχία στους γονείς.

Επιπρόσθετα, η μελέτη των Noroozi et al. (2024), μέσα από μια ποιοτική έρευνα, διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των οικογενειών παιδιών με σύνδρομο Down στο Ιράν, σχετικά με τον τρόπο που οι ίδιες οι οικογένειες αναπτύσσουν στρατηγικές αυτοβοήθειας και πως διαχειρίζονται τις προκλήσεις της ανατροφής. Το δείγμα αποτέλεσαν είκοσι γονείς παιδιών με σύνδρομο Down και το ερευνητικό εργαλείο είναι η συνέντευξη. Σκοπός της μελέτης ήταν να κατανοηθούν οι στρατηγικές αυτό-υποστήριξης που αναπτύσσουν οι οικογένειες, ώστε να ανταποκριθούν στις καθημερινές δυσκολίες, να διαχειριστούν τα συναισθήματα και να ενισχύσουν τη λειτουργικότητα και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τρία βασικά θέματα, τα οποία είναι η αποδοχή της πραγματικότητας, η οποία περιλαμβάνει την αρχική συναισθηματική αντίδραση της διάγνωσης. Η ενίσχυση της εσωτερικής δύναμης, η οποία συνδέεται με την υπομονή, την ανθεκτικότητα και την θετική σκέψη. Τέλος, είναι η αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης, μέσω συγγενών, φίλων, άλλων οικογενειών με παιδιά με σύνδρομο Down και επαγγελματιών υγείας.

Ωστόσο, οι Er – rida et al. (2025) εντόπισαν ότι οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικά εμπόδια στην ένταξη των παιδιών τους στο γενικό σχολείο, κυρίως σε ανώτερες τάξεις. Αναλυτικότερα, η μελέτη, μέσω ποιοτικής έρευνας, διερεύνησε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς παιδιών με σύνδρομο Down στην ένταξή τους σε γενικά σχολεία της περιοχής Ραμπάτ – Σαλέ – Κενίτρα στο Μαρόκο. Το δείγμα αποτελούνταν από 148 γονείς παιδιών ηλικίας 4 έως 15 ετών και το ερευνητικό εργαλείο ήταν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο εξέτασε δημογραφικά στοιχεία, αντιλήψεις για τη φοίτηση και δυσκολίες ένταξης. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις δυσκολίες που βιώνουν οι γονείς κατά τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών τους και τον ρόλο του σχολικού επιπέδου στις προκλήσεις αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι γονείς παιδιών ηλικίας 7 έως 12 ετών αντιμετώπισαν δυσκολίες σε σχέσεις με τους γονείς μικρότερων παιδιών. Επιπλέον, στο δημοτικό οι γονείς κατέγραψαν μεγαλύτερες προκλήσεις, σε σχέση με τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, οι κυριότερες δυσκολίες εντοπίζονται στην έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης των δασκάλων, την απουσία υποστηρικτικών δομών, την ακατάλληλη παιδαγωγική και τις δυσκολίες συνεργασίας. Η έρευνα τονίζει την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη, εξατομικευμένες παιδαγωγικές στρατηγικές και στενότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με σκοπό την επιτυχή ένταξη των παιδιών με σύνδρομο Down στη γενική εκπαίδευση.

Τέλος, η μελέτη των Van Riper et al. (2023) εξέτασε πώς προσαρμόζονται οι οικογένειες ατόμων με σύνδρομο Down κατά την περίοδο 2017 – 2022. Από τις 473 μελέτες, συμπεριλήφθηκαν τελικά 41. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η ερευνητική κατεύθυνση έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια, δηλαδή παλαιότερα δίνονταν έμφαση στις δυσκολίες και στα προβλήματα, ενώ τώρα οι μελέτες εστιάζουν στις δυνάμεις και την ανθεκτικότητα των οικογενειών. Οι περισσότερες μελέτες εστίασαν στις οικογενειακές απαιτήσεις και στους διαθέσιμους πόρους, ενώ λιγότερες ανέλυσαν την επικοινωνία, την αξιολόγηση και την προσαρμογή. Το συνολικό δείγμα των μελετών ήταν 5.989 άτομα, από τα οποία το 78% ήταν μητέρες. Οι πατέρες συμμετείχαν σε 29 από τις έρευνες, ωστόσο μόνο δύο μελέτες είχαν αποκλειστικά στο επίκεντρο τους πατέρες. Οι μελέτες προήλθαν από 20 χώρες, με τις Ηνωμένες Πολιτείες να έχουν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση, περίπου 10 μελέτες, ενώ παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον και από μη δυτικές και μη αγγλόφωνες χώρες. Τέλος, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν μόνο ένα, αλλά υπήρξε ποικιλία, δηλαδή 20 μελέτες ήταν ποσοτικές, 16 ποιοτικές και 5 μεικτές. Στις ποιοτικές μελέτες χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, ανοιχτές ερωτήσεις μέσω ερωτηματολογίων και δείγματα αυθόρμητης ομιλίας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στη μέθοδο της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ώστε να διερευνηθεί ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με Σύνδρομο Down. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει να συγκεντρωθούν, να αξιολογηθούν και να αναλυθούν οι υπάρχουσες έρευνες, αναδειχοντας κοινά ευρύματα και αποκλίσεις. Η αναζήτηση των ερευνών πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς βάσεις δεδομένων, όπως είναι το Scopus, Web of Science και Google Scholar, με λέξεις κλειδιά: Down Syndrome, family involvement, parental participation, inclusive education. Η χρονολογική περίοδος που τέθηκε ως κριτήριο ήταν το διάστημα 2000 – 2025, ώστε να ληφθούν υπόψη πρόσφατες.

Τα *κριτήρια επιλογής* των άρθρων ήταν:

- Η γλώσσα συγγραφής να είναι αγγλική ή ελληνική.
- Τα άρθρα να προέρχονται από επιστημονικά περιοδικά καταχωρισμένα στη βάση Scopus.
- Η χρονολογία δημοσίευσης να είναι από το 2000 έως το 2025.

Τα κριτήρια αποκλεισμού ήταν:

- Η γλώσσα συγγραφής να μην είναι αγγλική ή ελληνική.
- Τα άρθρα να μην προέρχονται από επιστημονικά περιοδικά καταχωρισμένα στη βάση Scopus.
- Η χρονολογία δημοσίευσης να μην εμπίπτει στο διάστημα 2000–2025.

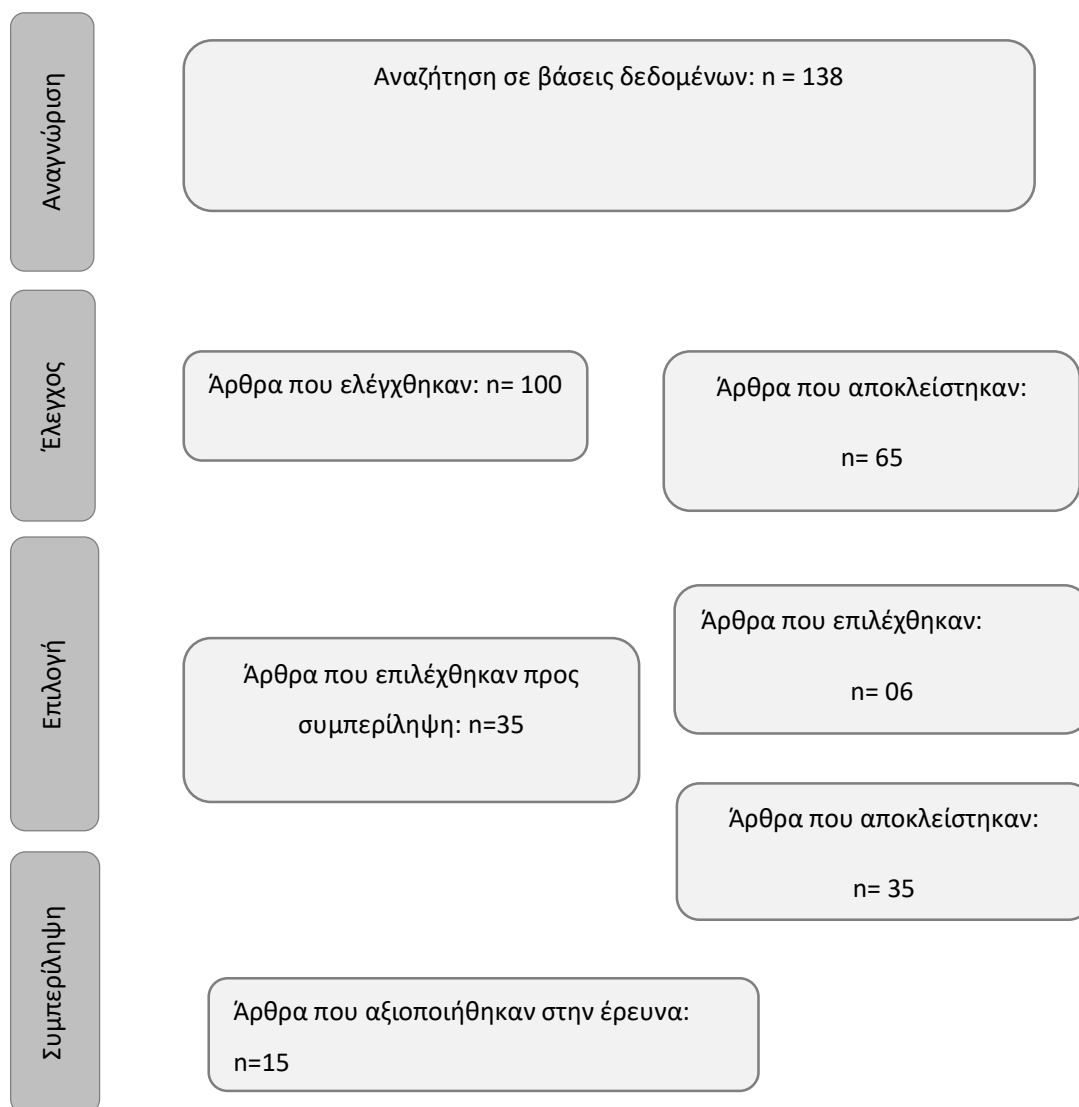
Για τη βιβλιογραφική επισκόπηση συγκεντρώθηκαν 6 επιστημονικά άρθρα, τα οποία συνδέονται με τα παιδιά που έχουν Σύνδρομο Down και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναζήτηση και η επιλογή των ερευνών έγινε σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια, όπως δίνονται στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1. Κριτήρια επιλογής των άρθρων

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα	1) Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με σύνδρομο Down; 2) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς παιδιών με σύνδρομο Down;
Γεωγραφική κατανομή	Παγκόσμια
Έτος Δημοσίευσης	2000 - 2025
Γλώσσα	Αγγλική
Είδος έρευνας	Εμπειρική

Επιπλέον, παρουσιάζεται το διάγραμμα ροής της μεθοδολογίας (PRISMA), η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση (Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Διάγραμμα ροής της διαδικασίας επιλογής των μελετών του ερευνητικού δείγματος (PRISMA)

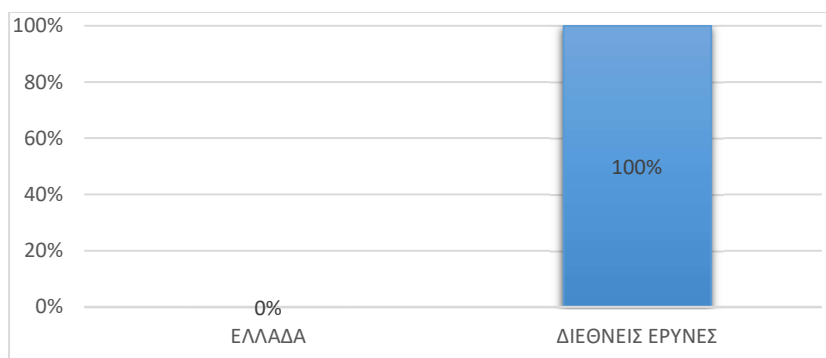


Ευρήματα

Στοιχεία έρευνας

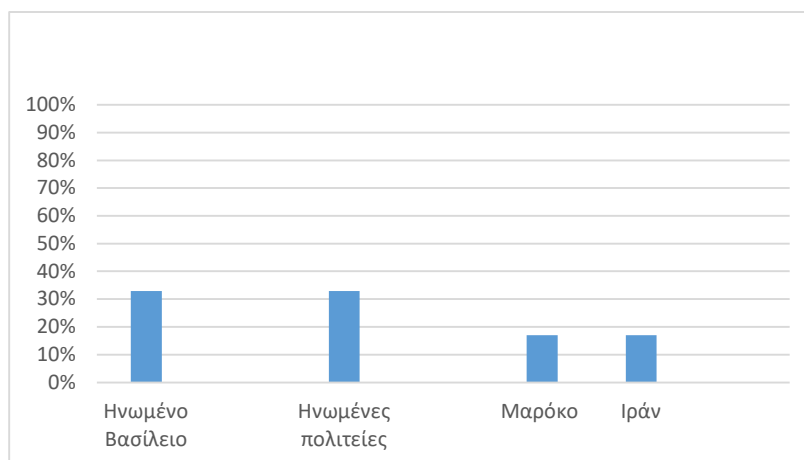
Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας καταδεικνύει ότι το σύνολο των μελετών που περιλαμβάνονται στο δείγμα προέρχεται αποκλειστικά από τον διεθνή χώρο, γεγονός που αναδεικνύει την απουσία αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στον ελληνικό επιστημονικό λόγο, αναφορικά με τη θεματική της οικογένειας και της εκπαίδευσης παιδιών με Σύνδρομο Down (Γράφημα 3).

Γράφημα 3. Αριθμός ερευνών στην Ελλάδα και τον διεθνή χώρο



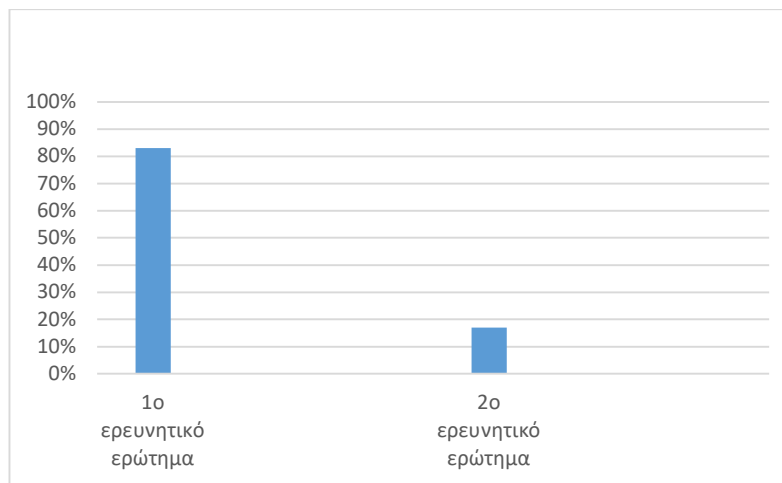
Ως προς τη γεωγραφική κατανομή των ερευνών, προκύπτει ότι το 33% προέρχεται από το Ηνωμένο Βασίλειο και το 33% από τις Ηνωμένες Πολιτείες, γεγονός που καταδεικνύει την αυξημένη ερευνητική δραστηριότητα σε χώρες με μακρά παράδοση στην ειδική και συμπεριληπτική εκπαίδευση. Παράλληλα, το 17% των ερευνών προέρχεται από το Μαρόκο και το 17% από το Ιράν, στοιχείο που φανερώνει ένα αναδυόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον και σε μη δυτικά εκπαιδευτικά πλαίσια. (Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Αριθμός ερευνών ανα χώρα



Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, η πλειονότητα των μελετών (83%) εστιάζει στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά κυρίως τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και την ικανοποίηση των γονέων παιδιών με Σύνδρομο Down από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, μόνο το 17% των ερευνών απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με στρατηγικές οικογενειακής υποστήριξης, παρεμβάσεις και προκλήσεις ένταξης, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω εστίασης σε παρεμβατικές και πρακτικές διαστάσεις της οικογενειακής εμπλοκής (Γράφημα 5).

Γράφημα 5. Αριθμός ανά ερευνητικό ερώτημα



Η συνοπτική παρουσίαση των ερευνών καταδεικνύει ότι η ικανοποίηση των γονέων συνδέεται άμεσα με την ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και το θετικό σχολικό κλίμα (Laws & Milward, 2001), ενώ παράλληλα αναδεικνύονται ασυνέπειες στην παροχή στήριξης σε γενικά σχολικά πλαίσια και η καθοριστική σημασία της πρώιμης παρέμβασης (Kendall, 2019). Νεότερες έρευνες μετατοπίζουν το ερευνητικό ενδιαφέρον από τις δυσκολίες προς την ανθεκτικότητα και την προσαρμογή των οικογενειών (Van Riper et al., 2023), υπογραμμίζοντας τον ενεργό ρόλο της οικογένειας ως βασικού συστήματος υποστήριξης μέσω κοινωνικής και ηθικής ενδυνάμωσης (Noroozi et al., 2024).

Τέλος, οι πιο πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν ότι οι γονείς προτιμούν ευέλικτες παρεμβάσεις ενταγμένες στην καθημερινότητα (Walsh et al., 2024), ενώ οι προκλήσεις ένταξης των παιδιών με Σύνδρομο Down στο γενικό σχολείο διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και τη σχολική βαθμίδα (Er-rida et al., 2025).

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση ερευνών

Συγγραφείς	Χρονολογία	Στόχοι έρευνας	Κύρια ευρήματα
Laws & Milward	2001	Διερεύνηση ικανοποίησης γονέων από την εκπαίδευση με DS	Η ικανοποίηση σχετίζεται με την εμπλοκή και το σχολικό κλίμα
Kendall	2019	Ανάλυση εμπειριών γονέων σε mainstream εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	Ασυνέπειες στην πρόσβαση και στήριξη, σημασία πρώιμης παρέμβασης
Van Riper et al.	2023	Ανασκόπηση της οικογενειακής προσαρμογής σε περιβάλλοντα με DS	Η έμφαση μετατοπίζεται από προκλήσεις σε ανθεκτικότητα οικογενειών
Walsh et al.	2024	Κατανόηση απόψεων γονέων για παρεμβάσεις που εφαρμόζουν οι ίδιοι.	Οι γονείς προτιμούν παρεμβάσεις ευέλικτες και ενταγμένες στην καθημερινότητα
Noroozi et al.	2024	Καταγραφή στρατηγικών αυτό – υποστήριξης από οικογένειες παιδιών με Σύνδρομο Down	Η οικογένεια δρα ως κύριο σύστημα μέσω ηθικής και κοινωνικής ενίσχυσης
Er – rida et al.	2025	Καταγραφή προκλήσεων στην ένταξη παιδιών με DS στο γενικό σχολείο.	Οι προκλήσεις ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και την σχολική βαθμίδα.

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να μελετήσει τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με Σύνδρομο Down. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεινούν ότι η οικογένεια αποτελεί σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με Σύνδρομο Down. Ένα βασικό σημείο που συμφωνούν αρκετές μελέτες είναι η σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και το κλίμα που καλλιεργείται στο σχολικό περιβάλλον. Οι Laws και Millward (2001), μέσα από την έρευνά τους έδειξαν, ότι οι γονείς νιώθουν ικανοποιημένοι όταν υπάρχει θετικό κλίμα και όταν οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη από τους δασκάλους. Επιπλέον, η μελέτη του Kendall (2019), οι γονείς τόνισαν, ότι η στάση του εκπαιδευτικού και η καλή επικοινωνία με το σχολείο είναι βασικοί παράγοντες για την ένταξη των παιδιών. Έτσι, καταλαβαίνουμε, ότι η συνεργατικότητα αποτελεί από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή ένταξη των παιδιών.

Ωστόσο, σε πιο πρόσφατες έρευνες, όπως είναι η έρευνα των Er – rida et al. (2025), παρατηρούμε πως υπάρχουν δυσκολίες στην ένταξη, κυρίως λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της απουσίας υποστηρικτικών δομών, τα οποία δεν παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο στη μελέτη του Kendall (2019), κάτι που καταδεικνύει ότι το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε χώρας αποτελεί σημαντικό ρόλο στην εμπειρία των οικογενειών. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Van Riper et al. (2023) τονίζεται, ότι η διεθνής ερευνητική κοινότητα επικεντρώνεται κυρίως στις δυνάμεις και στους διαθέσιμους πόρους των οικογενειών. Η σύγχρονη έρευνα επικεντρώνεται στην ανθεκτικότητα των γονέων και στους πόρους που διατίθενται. Ενώ, παλαιότερα, έδιναν έμφαση κυρίως στις δυσκολίες και στα εμπόδια που αντιμετώπιζαν οι οικογένειες.

Ένα άλλο κοινό εύρημα που προκύπτει από τη μελέτη είναι η αξία των παρεμβάσεων, οι οποίες εφαρμόζονται στο σπίτι. Η μελέτη των Walsh et al. (2024) έδειξε ότι οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα παρέμβασης βλέπουν βελτίωση στις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους, αλλά, παράλληλα, νιώθουν και οι ίδιοι είναι ενδυναμωμένοι στον γονεϊκό ρόλο. Αυτό συνδέεται και με τα ευρήματα των Noroozi et al. (2024) όπου οι οικογένειες περιέγραψαν πώς ανέπτυξαν στρατηγικές αυτοβοήθειας. Και οι δύο μελέτες αναδεικνύουν ότι η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας εντός και εκτός σχολείου συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών.

Τέλος, η μελέτη του Kendall (2019) αναφέρει τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης, όπως είναι το πρόγραμμα Portage. Το εύρημα αυτό συμπληρώνει την έρευνα των Walsh et al. (2024), καθώς και οι δύο έρευνες δείχνουν ότι ο συνδυασμός της επαγγελματικής

παρέμβασης με την καθημερινή πρακτική στο σπίτι αποδίδει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με Σύνδρομο Down.

Συνοπτικά, μέσα από τις υπό εξέταση μελέτες βρέθηκε ότι οι έρευνες συγκλίνουν ως προς τη σημασία της συνεργασίας με το σχολείο, την ενεργό συμμετοχή και την πρώιμη παρέμβαση. Οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται, κυρίως, σε θεσμικό και πολιτιστικό επίπεδο, κάτι που μας κάνει να διαπιστώσουμε ότι η εμπειρία των οικογενειών στην εκπαίδευση παιδιών με Σύνδρομο Down, δεν είναι ίδια παντού. Αυτό ενισχύει την ανάγκη για περισσότερες έρευνες στο μέλλον, οι οποίες θα διερευνήσουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά με Σύνδρομο Down και τις οικογένειές τους.

Περιορισμοί

Η παρούσα ανασκόπηση έχει ορισμένους περιορισμούς που χρειάζεται να αναφέρουμε. Αρχικά, στηρίχθηκε σε ένα μικρό αριθμό ερευνών, γεγονός που δεν επιτρέπει την πλήρη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, δεν εντάχθηκαν μελέτες γραμμένες σε άλλες γλώσσες πέραν της αγγλικής και της ελληνικής, γεγονός που στέρησε σημαντικές οπτικές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μελλοντικά, χρειάζονται διαχρονικές μελέτες και ποιοτικές έρευνες που θα επικεντρωθούν περισσότερο στις εμπειρίες οικογενειών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στην εκπαίδευση γονέων ως συν-εκπαιδευτών και στον σχεδιασμό κοινών παρεμβάσεων από το σχολείο και την οικογένεια.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με Σύνδρομο Down. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έδειξαν, ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων αποτελεί βασικό άξονα για την ενίσχυση της μάθησης, της αυτονομίας και της κοινωνικής ένταξης. Η συμβολή των γονέων λειτουργεί συμπληρωματικά προς το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς αναλαμβάνουν τον ρόλο του συν-εκπαιδευτή, παρέχοντας στα παιδιά εξατομικευμένη υποστήριξη που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Παράλληλα, η μελέτη ανέδειξε ότι οι οικογένειες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται με την αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον, αλλά και με κοινωνικοοικονομικούς και θεσμικούς παράγοντες. Η ελλιπής θεσμική στήριξη, η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τα κοινωνικά στερεότυπα δημιουργούν εμπόδια που επιβαρύνουν τους γονείς. Η αναγνώριση και η κατανόηση αυτών των δυσκολιών αποτελεί κρίσιμο βήμα, με

σκοπό να υποστηρίξουν ουσιαστικά τα παιδιά τους. Η ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών με Σύνδρομο Down είναι αναγκαία για την επίτευξη εκπαιδευτικής ισότητας. Απαιτούνται πολιτικές που να προάγουν τη στενή συνεργασία οικογένειας και σχολείου, να παρέχουν στους γονείς κατάλληλα εργαλεία, γνώσεις και ψυχοκοινωνική στήριξη, ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Παράλληλα, η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται να αναγνωρίσει τη γονεϊκή συμμετοχή ως ισότιμο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθώντας πρακτικές συμπερίληψης και αποδοχής.

Συνοψίζοντας, η επιτυχής εκπαίδευση παιδιών με Σύνδρομο Down δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η οικογένεια αποτελεί τον βασικό υποστηρικτή του παιδιού και η ενδυνάμωση του ρόλου της είναι προϋπόθεση για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Desai, S.S. (1997). Down Syndrome: A review of the literature. *Oral Sugery, Oral Medicine, Oral Pathology, Oral Rdiology and Endodontology*, 84(3), 279 – 285.
[https://doi.org/10.1016/S1079-2104\(97\)90343-7](https://doi.org/10.1016/S1079-2104(97)90343-7)
- Er-rida, S., Oubibi, M., Mafhoum, M., Alami, M., & Alaoui, A. (2025). Challenges faced by parents of children with Down syndrome in mainstream schools: Exploring inclusive education. *The Open Psychology Journal*, 18, e18743501360190.
<https://doi.org/10.2174/0118743501360190250101113909>
- Kendall, L. (2019). Supporting children with Down syndrome within mainstream education settings: Parental reflections. *Education*, 47(2), 135–147.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1412488>
- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research*, 43(2), 209–226.
<https://doi.org/10.1080/00131880110051173>
- Noroozi, F., Farrar, Z., Gharibi, T., & Gashmard, R. (2024). Family self-support in managing Down syndrome children: A qualitative study. *The Scientific World Journal*, 2024, Article ID 9992595. <https://doi.org/10.1155/2024/9992595>
- Στασινός, Δ.Π. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Παπαζήσης.
- Van Riper, M., Cosgrove, B., & Fleming, L. (2023). Adaptation at the family level in families of individuals with Down syndrome: A scoping review. *Journal of Family Nursing*, 29(4), 324–347. <https://doi.org/10.1177/10748407231163236>

Walsh, M. M., Van Deusen, K., Pinks, M. E., Ceci, B., Hepburn, S., Riggs, N. R., ... & Fidler, D. J. (2024). Parent perspectives on parent-mediated intervention for young children with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37, e13307. <https://doi.org/10.1111/jar.13307>

Γνώσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή

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

Καλλιγά Μυρτώ-Μαρία
Προπτυχιακή φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21089@aegean.gr

Περίληψη

Η Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή αποτελεί μια σοβαρή διαταραχή της πρώιμης παιδικής ηλικίας, που εκδηλώνεται με θυμό, επιθετικότητα και άρνηση συμμόρφωσης. Τα αίτια σχετίζονται κυρίως με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, γεγονός που καθιστά την πρόληψη και τη διαχείρισή της κρίσιμες για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις γνώσεις 7 νηπιαγωγών από σχολεία της Αττικής σχετικά με τους τρόπους εκδήλωσης, τα αίτια, την πρόληψη και τη διαχείριση της διαταραχής, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τον όρο και τα χαρακτηριστικά της διαταραχής, ενώ θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον βασικό παράγοντα εμφάνισής της. Τόνισαν, επίσης, τη σημασία συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και την ανάγκη παρουσίας μόνιμου ειδικού προσωπικού. Όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν ελλιπή επιμόρφωση στο θέμα και ότι συχνά αναζητούν πληροφορίες με προσωπική πρωτοβουλία. Επιπλέον, παρατήρησαν δυσκολία των γονέων στην αποδοχή της διάγνωσης, είτε λόγω άρνησης είτε λόγω άγνοιας. Συνολικά, αναδεικνύεται η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης των νηπιαγωγών για την αποτελεσματική διαχείριση της διαταραχής στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: εναντιωματική-προκλητική διαταραχή, επιθετική συμπεριφορά, προσχολική ηλικία, Απόψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

A contemporary social phenomenon which constitutes a significant problem is the manifestation of behavioural issues in schools by children. Specifically, Oppositional Defiant Disorder is a condition which impacts children's development. Children that have been diagnosed with this disorder face difficulties regarding their inclusion in social groups as well

as on academic level, since they encounter difficulties in following the rules set by adults. Oppositional Defiant Disorder is manifested with a variety of symptoms associated with anger outbursts, aggressive attitudes and disobedience of rules. The causes that drive these behaviours are many and they are directly associated with family and the wider environment, while school plays a major role as well. The prevention and treatment of these behaviours in school context are of fundamental importance, within the framework of the promotion of mental health in school environment, while there is a crucial need for treatment. The current research was carried out aiming to investigate kindergarten teacher's knowledge on Oppositional Defiant Disorder in children in preschool age. The study concentrates on teachers' knowledge and views which are related with the manifestation of the disorder, the causes and the treatment of children suffering from this disorder. The data gathering was based on a semi-structured interview. The sample consisted of 10 females, kindergarten teachers of public schools in Attica and Rhodes. The results of this research reveal that teachers are not adequately trained on the topic, and they rely on their experience, to deal with the aggressive behaviours that children with Oppositional Defiant Disorder exhibit.

Keywords: *oppositional defiant disorder, aggressive behaviour, preschool age, teachers' knowledge and views*

Εισαγωγή

Η νηπιακή ηλικία, είναι η περίοδος κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται, αλλάζουν και διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους. Παράλληλα, μιμείται πολλές συμπεριφορές, αλλά ταυτόχρονα, είναι και η ηλικία όπου οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να ανιχνευτούν γρηγορότερα, καθώς και να εξαιρεθούν με την κατάλληλη παρέμβαση (Δώνη & Γιώτσα, 2017: 70). Τα χαρακτηριστικά των νηπίων είναι η τάση για αυτονομία, η αυτάρκεια, αλλά και η ανάληψη ευθυνών. Για το λόγο αυτό, τείνουν να γίνονται επιθετικά απέναντι στα άτομα που τα φροντίζουν. Πιο συγκεκριμένα, κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά τείνουν να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές κυρίως προς τα μέλη της οικογένειάς τους, και μετέπειτα προς τους συνομήλικους και τους δασκάλους τους (Πετρουλάκη κ.ά., 2008: 17). Η επιθετικότητα, είναι φυσιολογική και αναμενόμενη κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του παιδιού, ωστόσο όταν ένα παιδί εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές με μεγάλη διάρκεια, τότε το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη Εναντιωματικής-Προκλητικής διαταραχής (Λόκκα, 2014: 74). Ταυτόχρονα, πρέπει να πληρούνται μια σειρά από κριτήρια τα οποία καθορίζουν τα διεθνή διαγνωστικά εγχειρίδια.

Ο όρος Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, εμφανίστηκε πρώτη φορά το 1980 στο DSM-III (Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών) (American Psychiatric Association, 1980), ως διαγνωστική κατηγορία. Σκοπός της εισαγωγής του καινούριου αυτού όρου, ήταν να εντοπιστούν ορισμένες επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, οι οποίες εμφανίζονται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.

Η Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο εντοπίζεται αρχικά κατά τη νηπιακή ηλικία, και έχει έντονη επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η συγκεκριμένη εργασία, εστιάζει στη νηπιακή ηλικία, όπου τα παιδιά μπορεί να εκδηλώνουν ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες εντάσσονται στα συμπτώματα της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι αρχικά να διερευνηθούν οι γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τα συμπτώματα της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής. Στόχος είναι να καταδείξει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, καθώς και να διατυπωθούν πιθανές προτάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπισή της. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται τα δεδομένα μίας ποιοτικής έρευνας, μέσα από τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 10 νηπιαγωγούς που διδάσκουν σε σχολεία της Αττικής και της Ρόδου. Τα συμπεράσματα της έρευνας, καταδεικνύουν το βαθμό στον οποίο οι νηπιαγωγοί κατανοούν την έννοια της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, καθώς και τις απόψεις τους για το πως μπορούν να αναγνωρίσουν αλλά και να αντιμετωπίσουν τις συμπεριφορές αυτές εντός και εκτός σχολικής αίθουσας.

Εννοιολογική διασαφήνιση Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής

Η Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή (Oppositional Defiant Disorder) μπορεί να εκδηλωθεί στα παιδιά και να διαγνωστεί στην προσχολική ηλικία. Τα προβλήματα ψυχικής υγείας, κατατάσσονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Για να διαγνωστεί ένα παιδί με Εναντιωματική- Προκλητική Διαταραχή, σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-5, χρειάζεται να εκδηλώνει συμπτώματα, τα οποία να διαρκούν τουλάχιστον έξι μήνες καθώς επίσης και να έχουν μία ιδιαίτερη ένταση, αλλά και να επηρεάζουν την απόδοση και τη λειτουργικότητα του παιδιού στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν την ευερέθιστη διάθεση και εριστική/προκλητική συμπεριφορά (Σταμάτης & Νικολάου, 2022: 85).

Οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά στο πλαίσιο της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, σχετίζονται με δυσκολίες προσαρμογής τους στο σχολικό

περιβάλλον, καθώς και με μη ανεκτές συμπεριφορές που πιθανών εκδηλώνουν, μέσα στο κοινωνικό, οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον (Κουμασίτη, 2021: 7). Ένα παιδί με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, συχνά δίνει την εικόνα ενός πεισματάρικου παιδιού, καθώς συχνά αρνείται να υπακούσει σε κανόνες, αλλά και να συνεργαστεί με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, ενώ η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται αντιδραστική (Λόκκα, 2014: 74). Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να αναγνωρίσουν, και στη συνέχεια να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συνδέονται με την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, κυρίως σε επίπεδο ατομικό, αλλά και σε συλλογικό, με τη συνεχή ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα που αφορούν τις διαταραχές που εκδηλώνουν τα παιδιά.

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποιοτική μεθοδολογία. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων/χουσών, και να διατυπωθούν με αντικειμενικότητα και ακρίβεια (Creswell, 2016: 204).

Μέθοδος συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, αποτέλεσε μία ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Περιελάμβανε συνολικά 10 προκαθορισμένες ερωτήσεις.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 γυναίκες νηπιαγωγοί, από σχολεία της Αττικής και της Ρόδου. Η έρευνα εξετάζει τις γνώσεις τους όσον αφορά την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή ως φαινόμενο εκδήλωσης στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη (όπου N, ισοδυναμεί με νηπιαγωγός), ήταν:

- Η N1 είναι γυναίκα, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, έχει προϋπηρεσία 22 χρόνια, και δεν κατέχει κάποιο άλλο πτυχίο ή μεταπτυχιακό.
- Η N2 είναι γυναίκα, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, έχει προϋπηρεσία περίπου 22 χρόνια, και έχει κάνει εξομοίωση στο πανεπιστήμιο.
- Η N3 είναι γυναίκα, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, έχει προϋπηρεσία περίπου 7 χρόνια. Είναι επίσης και πτυχιούχος του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, και κάτοχος του μεταπτυχιακού «Σχολικής Συμβουλευτικής Καθοδήγησης».

- Η Ν4 είναι γυναίκα, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, έχει προϋπηρεσία 25 χρόνια, και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.
- Η Ν5 είναι γυναίκα νηπιαγωγός, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, έχει προϋπηρεσία 20 χρόνια, και είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου.
- Η Ν6 είναι γυναίκα νηπιαγωγός, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, έχει προϋπηρεσία 7 χρόνια, και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.
- Η Ν7 είναι γυναίκα νηπιαγωγός, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Αττικής, έχει προϋπηρεσία 16 χρόνια και δεν κατέχει κάποιο άλλο πτυχίο ή μεταπτυχιακό.
- Η Ν8 είναι γυναίκα νηπιαγωγός, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Ρόδου, έχει προϋπηρεσία 20 χρόνια, και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.
- Η Ν9 είναι γυναίκα νηπιαγωγός, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Ρόδου, έχει προϋπηρεσία περίπου 15 χρόνια, και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.
- Η Ν10 είναι γυναίκα νηπιαγωγός, πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, διδάσκει σε δημόσιο σχολείο της Ρόδου, έχει προϋπηρεσία 3 χρόνια στα δημόσια σχολεία, ενώ δουλεύει ως παράλληλη στήριξη, και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.

Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Η τεχνική δειγματοληψίας της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η ευκαιριακή, καθώς οι περισσότερες νηπιαγωγοί επιλέχθηκαν εξαιτίας προσωπικής γνωριμίας με την ερευνήτρια, και στη συνέχεια οι ίδιοι παρέπεμψαν συναδέλφους τους.

Η έρευνα, υλοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν 10 γυναίκες νηπιαγωγοί από σχολεία της Αττικής και της Ρόδου. Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επαφή με τις εκπαιδευτικούς, ώστε να προγραμματιστεί ένα ραντεβού, είτε δια ζώσης, είτε διαδικτυακά.

Σε πρώτη φάση, πριν από κάθε συνέντευξη, εξασφαλιζονταν η συγκατάθεση από κάθε συμμετέχουσα ώστε να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 7 έως 15 λεπτά, με μέσο όρο διάρκειας τα 9 λεπτά.

Αφού πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων ανά ερώτημα, ώστε να υπάρχει καλύτερη επεξεργασία δεδομένων. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, βασίστηκε στη θεματική ανάλυση, και πιο συγκεκριμένα στα έξι στάδια θεματικής ανάλυσης που προτείνουν οι Braun και Clarke (όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η απομαγνητοφώνηση συνέβαλε στην καλύτερη εξοικείωση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αφού πραγματοποιήθηκε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των απαντήσεων. Στη συνέχεια, υπήρξε κωδικοποίηση των απαντήσεων ανά ερώτημα, όπου εξετάστηκαν οι κοινές και οι διαφορετικές απαντήσεις κάθε νηπιαγωγού, ενώ έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν τα κοινά σημεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να βγει ένα πόρισμα σχετικά με το κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών. Έπειτα, έγινε έλεγχος της κατηγοριοποίησης αυτής. Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπου, ανά ερώτημα, αναλύθηκαν οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, ενώ μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης, επιλέχθηκαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που ενσωματώθηκαν στα αποτελέσματα (Braun και Clarke, 2006 αναφορά Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 117-120· Τσιώλης, 2018: 98-99).

Ευρήματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι, παρ' όλο που οι περισσότερες νηπιαγωγοί γνωρίζουν την έννοια και τη συμπτωματολογία της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, οι γνώσεις που έχουν όσον αφορά την αντιμετώπισή της, είναι περιορισμένες και προέρχονται κυρίως από την εμπειρία τους. Τα ερωτήματα των συνεντεύξεων έχουν χωριστεί σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή. Ο δεύτερος άξονας, αφορά τις γνώσεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής στο σχολικό περιβάλλον. Ο τρίτος άξονας, αναφέρεται στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη διαχείριση παιδιών με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, την εκπαίδευση που έχουν λάβει, καθώς και τις γνώσεις τους για το ρόλο της οικογένειας ως προς την αποδοχή των παιδιών με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή.

1ος άξονας: Γνώσεις νηπιαγωγών για την εναντιωματική-προκλητική διαταραχή

Γνώσεις εκπαιδευτικών για την έννοια της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής

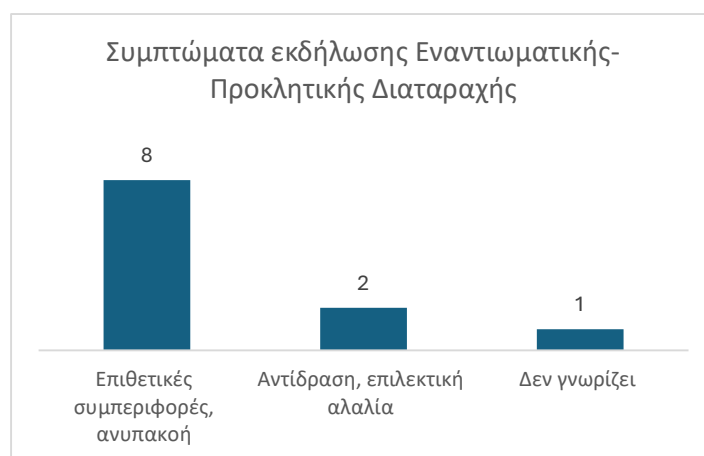
Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εκδήλωση της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής, οι περισσότερες θεωρούν ότι χαρακτηρίζεται από την ανυπακοή των παιδιών στους κανόνες, την αυθάδεια, καθώς και τις επιθετικές συμπεριφορές [ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων: *«Μία συμπεριφορά...η οποία όπως λέει και ο όρος της, εναντιώνεται στους κανόνες που θέτουμε στο πλαίσιο που επιβάλλεται να υπάρχει σε έναν σχολικό χώρο...», «Ως κάτι που δεν συνάδει με τους κανόνες που έχει το σχολείο, η τάξη, η κοινωνία...»*]. Μάλιστα, αρκετές από τις νηπιαγωγούς εστιάζουν στην εκδήλωση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής στο σχολικό περιβάλλον, όπου και γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά αποκτούν συμπεριφορές οι οποίες είναι μη αποδεκτές στο σχολικό πλαίσιο, διαταράσσοντας έτσι τις ισορροπίες της τάξης [ενδεικτικά αποσπάσματα: *«...Μία μορφή συμπεριφοράς, η οποία... δημιουργεί μέσα στην τάξη μία αναστάτωση, μία αναταραχή...ο μαθητής εκδηλώνει συμπεριφορές οι οποίες δεν είναι αποδεκτές από την υπόλοιπη ομάδα του σχολείου, διαταράσσει την ισορροπία της τάξης και της ομάδας...», «Παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την καθημερινότητα του σχολείου...»*]. Μία μάλιστα από τις εκπαιδευτικούς προσθέτει ότι η Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή στο σχολικό περιβάλλον, συνδέεται με την ανάγκη του παιδιού να κεντρίσει το ενδιαφέρον των συμμαθητών/τριών του αλλά και του/της εκπαιδευτικού, με λανθασμένο τρόπο, αφού δεν γνωρίζει πως να επικοινωνήσει κατάλληλα [ενδεικτικό απόσπασμα: *«...έχει να κάνει καθαρά με ένα παιδάκι το οποίο προσπαθεί να κερδίσει το ενδιαφέρον των άλλων παιδιών, αλλά με αρνητικό τρόπο... προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή πειράζοντας τα άλλα παιδιά, ενοχλώντας είτε την ίδια τη δασκάλα, γενικά προσπαθεί να προκαλεί όσο περισσότερο μπορεί»*]. Τέλος, μία νηπιαγωγός προσθέτει ότι δεν γνωρίζει τον συγκεκριμένο όρο, αλλά υποθέτει ότι είναι μία συμπεριφορική διαταραχή που παρουσιάζει το παιδί [απόσπασμα συνέντευξης: *«Δεν την έχω ξανακούσει... κάποια διαταραχή που μπορεί να έχει το παιδί στη συμπεριφορά του»*].

Γνώσεις εκπαιδευτικών για τα συμπτώματα της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής

Σχετικά με τις συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται η Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, το προφίλ των παιδιών με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, είναι κοινό για όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των νηπιαγωγών, αναφέρει ότι τα παιδιά με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, αρνούνται να συμμετέχουν στις ομαδικές

δραστηριότητες και στα παιχνίδια, και δεν υπακούν στους κανόνες που τίθενται στο σχολικό πλαίσιο [ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων: Εκδηλώνεται με «Με ανυπακοή στους γενικούς κανόνες του σχολείου,... και εναντιωματικό λόγο απέναντι και στη δασκάλα», «Με μορφές βίας, με χρήση βωμολοχιών, με την αντίδραση στο να συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης...», «Επιθετικότητα, άρνηση, δυσκολία συγκέντρωσης, δυσκολία να ενταχθεί σε όλο το σύνολο της τάξης...», «Έντονες φωνές, χτύπημα προς τα άλλα παιδιά, χτύπημα προς την εκπαιδευτικό και απόσυρση»]. Μάλιστα, δύο από αυτές τις νηπιαγωγούς, συμπληρώνουν ως σύμπτωμα και την αντίδραση, καθώς και την εκλεκτική αλαλία όπου εκδηλώνουν τα παιδιά, ενώ άλλη μία κάνει λόγο και για συμπεριφορές εκφοβισμού που μπορεί να υιοθετούν τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή [αποσπάσματα συνεντεύξεων: «Με την αντίδραση», «...Με επιλεκτική αλαλία...»]. Τέλος, μία μόνο νηπιαγωγός αναφέρει πως δεν γνωρίζει τα συμπτώματα, διότι δεν είχε αντιμετωπίσει παιδιά με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, ενώ συμπληρώνει ότι κάθε συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά, έχει ένα αίτιο [απόσπασμα συνέντευξης: «Επειδή δεν ξέρω τι σημαίνει... είναι δύσκολο... να το αναγνωρίσω... δεν το έχω ξανασυναντήσει σαν ορολογία»].

Γράφημα 1. Συμπτώματα εκδήλωσης εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής



Γνώσεις νηπιαγωγών για τα αίτια εκδήλωσης της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής

Όσον αφορά στα αίτια που συμβάλλουν στην εκδήλωση Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, υπάρχει ομοφωνία από όλες τις εκπαιδευτικούς στο ότι η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο [αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις: «Όλα ξεκινάνε από την οικογένεια...», «Το οικογενειακό περιβάλλον», «Είναι καθαρά από το οικογενειακό περιβάλλον...», «Όλα ξεκινάνε από το σπίτι...»]. Μάλιστα, οι περισσότερες αναφέρουν τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς του, καθώς και τη φροντίδα

που δέχεται από αυτούς [ενδεικτικά αποσπάσματα: «...Μέχρι τώρα, τα παιδιά που έχω αντιμετωπίσει δεν είχαν μία ήρεμη σχέση με τους γονείς τους...», «...Η μίμηση αν βλέπει κάτι στο σπίτι ή σε κάποιον άλλο χώρο»]. Αναλυτικότερα, δύο από τις εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι, εκτός από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιού και γονέων, καθοριστικό παράγοντα έχουν και οι σχέσεις μεταξύ των ίδιων των γονέων, ή κάποιο διαζύγιο, ακόμη και ένα μωρό στο σπίτι [ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων: «...Μια άλλη αιτία μπορεί να είναι χίλια δυο προβλήματα που αντιμετωπίζει μία οικογένεια, είτε αυτά είναι ένα διαζύγιο, είτε είναι οικονομικά προβλήματα, είτε είναι προβλήματα μεταξύ των γονιών, είτε είναι ο ερχομός ενός καινούριου μωρού στο σπίτι...», «...οι σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια, ανάμεσα στους γονείς σίγουρα δημιουργούν ζητήματα συμπεριφοράς του παιδιού...»]. Μία από τις νηπιαγωγούς, πιστεύει ότι το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται το παιδί, αποτελεί σημαντικό αίτιο εκδήλωσης της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, συμπληρώνοντας ότι μπορεί να μην γνωρίζει τη γλώσσα ή να μην έχει ενταχθεί σε κάποια κοινωνική ομάδα [μέρος από τη συνέντευξη: «...Ο λόγος που το παιδί δεν μπορεί να επικοινωνήσει στο σχολείο γιατί δεν ξέρει τη γλώσσα ή γιατί δεν έχει ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, σε μία ομάδα...»]. Άλλες δύο εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι όταν στην οικογένεια δεν τίθενται ξεκάθαροι κανόνες, τα παιδιά δεν γνωρίζουν πως να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, με αποτέλεσμα να είναι ανυπάκουα [όπως αναφέρεται και στις συνεντεύξεις: «...Ενδεχομένως τις περισσότερες φορές δεν υπάρχουνε κανόνες και πλαίσιο στην οικογένεια, με συνέπεια αυτό, όταν τα παιδιά έρχονται σε έναν χώρο που είναι δομημένος και πλαισιωμένος να τους είναι περίεργο γιατί δεν περνάει το δικό τους, γιατί δεν κάνουν αυτό που θέλουν όταν το θέλουν...», «...συνήθως όταν δεν έχεις κανόνες και όρια από το σπίτι, αυτά εξωτερικεύονται και βγαίνουν προς τα έξω...»]. Μία ακόμη νηπιαγωγός αναφέρει και την ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού, ενώ μία άλλη, ότι μπορεί να προϋπάρχει κάποια συναισθηματική ή συμπεριφορική διάγνωση, η οποία να επηρεάζει το παιδί [ενδεικτικά αποσπάσματα: «...πιστεύω ότι και στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού μπορεί να υπάρχει ως ένα βαθμό κάποια αιτία σε αυτό...», «Πρώτα μπορεί να υπάρχει κάποια διαταραχή γνωστική, κάποια διάγνωση...κάποια δυσκολία του παιδιού κοινωνικοσυναισθηματική, γνωστική ή οποιαδήποτε άλλη δυσκολία...»]. Τέλος, δύο νηπιαγωγοί αναφέρουν το ότι μπορεί αίτιο να αποτελεί το σχολικό περιβάλλον [μερικά αποσπάσματα: «Μπορεί να υπάρχει κάποιο...πλαίσιο μέσα στην τάξη το οποίο δεν έχω δουλέψει σωστά ως εκπαιδευτικός, οπότε το παιδί έχει αυτή τη συμπεριφορά...», «...Θα έδινα ιδιαίτερη βαρύτητα και στην τάξη ή το σχολείο, όπου... το σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες γνώσεις για να το διαχειριστεί»].

Γράφημα 2. Αίτια εκδήλωσης εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής



2ος Άξονας: Πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής

Γνώσεις για την πρόληψη της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ότι τα σχολεία, μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, μόνο αν υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς το σχολείο και η οικογένεια διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού [ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων: «Με...συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών που βέβαια πρέπει να γίνεται δουλειά και από το σπίτι γιατί το σχολείο λειτουργεί συμπληρωματικά με το σπίτι...», «Συνεργασία με το σπίτι...», «Για εμένα είναι πολύ σημαντικό η συνεργασία με τους γονείς, να καταλάβουν ότι είμαστε στο ίδιο στρατόπεδο...», «Αρχικά καλή συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι βασικό πολύ...»]. Τέσσερις από τις εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν ότι για την πρόληψη της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, κρίνεται απαραίτητη η συμβολή ψυχολόγων και ειδικών ψυχικής υγείας στα σχολεία, ως μόνιμοι, οι οποίοι θα παρευρίσκονται στο σχολείο όλες τις μέρες της εβδομάδας, ώστε να διαθέτει στην παρακολούθηση των παιδιών ο αναγκαίος χρόνος ώστε να υπάρξει βοήθεια και αποτέλεσμα [μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα: «... Ένα σημαντικό άνοιγμα στη δομή του προγράμματος για την ειδική αγωγή», «...Με κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, το οποίο θεωρώ πολύ σημαντικό κάθε σχολείο να έχει έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν ψυχολόγο όλη τη χρονιά, όχι να έρχεται δυο φορές την εβδομάδα ένας κοινωνικός λειτουργός, μία ένας ψυχολόγος, γιατί έτσι ούτε τα παιδάκια μπορεί να βοηθήσει, ούτε μπορεί να τα παρατηρήσει, οπότε να υπάρχει μία ολόκληρη συμβουλευτική ομάδα με ειδικούς παιδαγωγούς και συναδέλφους...»].

Ακόμη, τρείς από τις εκπαιδευτικούς, αναφέρουν ότι οι διάφορες δραστηριότητες, τα παιχνίδια και τα project που οργανώνονται μέσα στην τάξη, μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη της διαταραχής [ενδεικτικά αποσπάσματα: «...Το σχολείο σαν σχολείο, με διάφορα προγράμματα, να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση... να δέσει την ομάδα... να δει πως λειτουργούν τα παιδιά μεταξύ τους, ποιος θέλει περισσότερο σπρώξιμο, ποιος θέλει περισσότερη ενθάρρυνση, να κατευνάσει αυτόν που έχει μια πιο αρχηγική στάση και θέλει να είναι ο εξουσιαστής... σίγουρα μέσα από το παιχνίδι γιατί ό,τι κάνουμε και ό,τι μαθαίνουμε στο νηπιαγωγείο γίνεται μέσα από το παιχνίδι...μέσα από project..., ακόμα και μέσα από μία ιστορία, μέσα από ένα παραμύθι», «Στο σχολείο ό,τι κάνουμε το κάνουμε μέσα από το παιχνίδι όσον αφορά τις δράσεις που γίνονται στο σχολείο. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να εξωτερικεύσει αυτά που του συμβαίνουν για να μπορείς να καταλάβεις αυτά που του συμβαίνουν. Αφορμές δίνονται και για συζήτηση...υπάρχουν στο YouTube ωραία βιντεάκια, ωραία animation, και η δραματοποίηση των παραμυθιών είναι ένας πολύ καλός τρόπος...», «Μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Μπορούμε να οργανώσουμε δραστηριότητες μέσα από παραμύθια αλλά και διάφορα παιχνίδια, που να μπορούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται πως νιώθουν...»]. Μία από τις εκπαιδευτικούς, προσθέτει ότι ο αριθμός των παιδιών της τάξης, αναλογικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόληψης της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, ενώ προτείνει ολιγομελή τμήματα, ή εισαγωγή ενός εκπαιδευτικού ειδικής σε κάθε τμήμα στο οποίο κρίνεται απαραίτητο [παράθεση ενδεικτικών αποσπασμάτων: «...Εμείς σε μία τάξη με 25 παιδιά, όσο και να προσπαθούμε, δεν φτάνει»]. Επίσης, μία νηπιαγωγός δίνει έμφαση στο κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη, όπου είναι σημαντικό το παιδί να νιώθει αποδεκτό, ενώ μία άλλη υποστηρίζει ότι χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συχνή επανάληψη των κανόνων της τάξης, και ιδιαίτερα στους κανόνες που αφορούν το σώμα και το σεβασμό προς τους άλλους [αποσπάσματα συνεντεύξεων: «Δημιουργώντας μία ομάδα όπου το παιδί θα νιώθει αποδεκτό, θα νιώθει ότι είναι μέλος της τάξης του σχολείου», «Το νούμερο ένα που κάνουμε από την αρχή και είμαστε και πολύ αυστηροί σε αυτό είναι οι κανόνες. Οι κανόνες αφορούν την τάξη μας σε ό,τι αφορά τα πράγματα του σχολείου και πάρα πολύ βασικοί κανόνες που έχουμε είναι για τα χέρια μας και για το σώμα μας. Προστατεύουμε το σώμα μας, δεν επιτρέπουμε να μας ακουμπάνε και δεν ακουμπάμε...»]. Τέλος, μία νηπιαγωγός θεωρεί ότι δεν δύναται να υπάρξει πρόληψη της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής με τα μέσα που διαθέτουν τώρα τα σχολεία στην Ελλάδα, ενώ αυτό που μπορεί να γίνει είναι να ενημερωθούν οι αρμόδιοι, ώστε το παιδί να επισκεφθεί ψυχολόγο [απόσπασμα από τη συνέντευξη: «Πρόληψη, με τα μέσα που διαθέτουμε τώρα δεν μπορούμε

να έχουμε, όμως αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να παρατηρήσουμε αυτό που συμβαίνει, να ενημερώσουμε τον/την προϊστάμενο/-η, να ενημερωθούν οι γονείς και να γίνουν οι κατάλληλες διαδικασίες που πρέπει έτσι ώστε το παιδί να έρθει σε επαφή με ψυχολόγο...»].

Όσον αφορά στην πρόληψη της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής με τη συμβολή του κράτους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, θεωρεί υψίστης σημασίας το διορισμό ειδικά καταρτισμένου προσωπικού, όπως οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, καθώς και οι λογοθεραπευτές, οι οποίοι θα μπορούν να συνδράμουν στην πρόληψη επιθετικών συμπεριφορών των νηπίων. Βέβαια, όλες οι νηπιαγωγοί προσθέτουν ότι το προσωπικό αυτό είναι σημαντικό να είναι μόνιμο, και να βρίσκεται όλη την εβδομάδα στο σχολείο, για να καταστεί εφικτή η ολοκληρωμένη παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού [μερικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις: «Με ενημέρωση. Δηλαδή να έρχονται κατάλληλοι άνθρωποι που... να γνωρίζουνε, και να έρχονται να μας ενημερώνουν όλους, και εμάς τους εκπαιδευτικούς... αλλά και τους γονείς και τα παιδιά. Γιατί πρέπει να είμαστε όλοι μαζί σε αυτό...Να ενημερωνόμαστε συνέχεια γιατί δεν φτάνει μία φορά...», «Θα μπορούσε το κράτος να παρέχει στα σχολεία ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, έτσι θα ήταν πιο ολοκληρωμένη και η δική μας η δουλειά, και η δουλειά που γίνεται μετά με τα παιδιά...», «Διορίζοντας ανθρώπους κατάλληλους, οι οποίοι θα μπορούνε να παρέμβουν αποτελεσματικά σε αυτό που συμβαίνει όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια στα σχολεία, πάντοτε σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης, δεν ξέρω αν θα είναι ψυχολόγος, αν θα είναι κοινωνικός λειτουργός, ο οποίος όμως δεν θα έχει παρουσία μια φορά την εβδομάδα. Θα πρέπει ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός να βρίσκεται στο χώρο του σχολείου καθημερινά... να παρατηρεί τα παιδιά και συμπεριφορές...και να έχει καθημερινή παρουσία, παρατήρηση, καταγραφή...»]. Παράλληλα, τρεις νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι το κράτος μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, προσφέροντας βοήθεια τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς, με την οργάνωση ειδικών σεμιναρίων για επιμόρφωση, ή την παροχή δωρεάν συνεδριών με ψυχολόγους, από τις κοινότητες ή τους δήμους, καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα απ' όλες τις οικογένειες να υποστηρίξουν συνεδρίες [παράθεση ενδεικτικών αποσπασμάτων: «...Γιατί αναγκάζονται οι γονείς να πηγαίνουν έξω, και να πληρώνουν πάρα πολλά χρήματα, και δεν μπορούν όλοι οι γονείς να ανταπεξέλθουν σε αυτό.», «...Να μπορούν οι γονείς να απευθύνονται σε φορείς δωρεάν, γιατί πολλοί έχουν και ένα οικονομικό υπόβαθρο που είναι χαμηλό και δεν τους διευκολύνει κάτι τέτοιο...»]. Τέλος, τρεις από τις νηπιαγωγούς προσθέτουν επίσης ότι και οι τάξεις, οι οποίες

αποτελούνται συνήθως από μεγάλο αριθμό παιδιών, δεν προσφέρουν τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να δώσουν βαρύτητα στο παιδί που εκδηλώνει επιθετικές συμπεριφορές, και, κατά συνέπεια να διαχειριστούν τις συμπεριφορές αυτές [παράθεση μερικών αποσπασμάτων: «...Να μπορέσει να δώσει σε κάθε τμήμα με 25 παιδιά δύο δασκάλες, ώστε αν υπάρχει ένα παιδάκι με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, να μπορεί έστω μία από τις δύο δασκάλες να βοηθήσει αυτό το παιδί, να το κρατήσει αν χρειαστεί...», «...Θα βοηθούσε και η μείωση αριθμού μαθητών/τριών, γιατί πολλές φορές μπορεί να υπάρχει κάτι τέτοιο αλλά να το καταλάβουμε αργά, γιατί ο χρόνος... που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός σε κάθε παιδί, λόγω του ότι τα τμήματα είναι πάρα πολύ μεγάλα, είναι λίγος...»].

Γράφημα 3. Συμβολή κράτους στην πρόληψη της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής



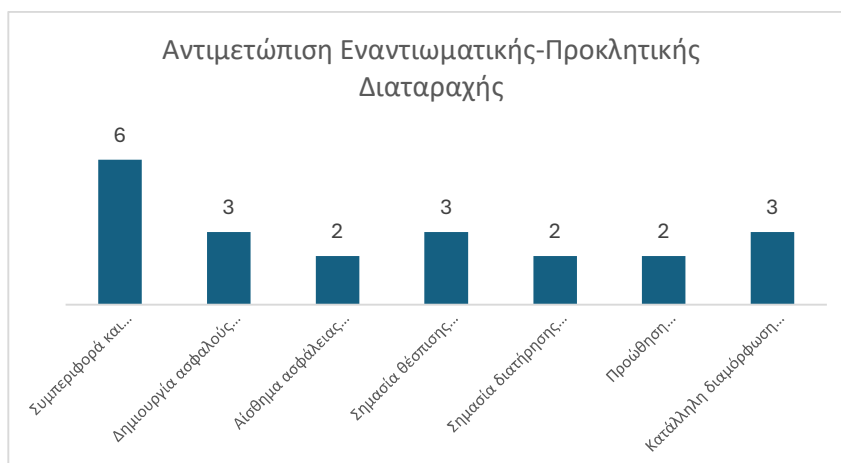
Αντιμετώπιση της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής στο σχολείο

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης. Έξι από τις δέκα νηπιαγωγούς, αναφέρουν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η συνεργασία μεταξύ τους, μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σημαντικό να κυριαρχούν η ευγένεια, η κατανόηση και ο σεβασμός στο σχολείο, μέσα από την επικοινωνία, διαμορφώνοντας έτσι θετικά πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά [μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα: «...Θέλει πολύ ηρεμία, σταθερότητα, αναγνώριση της κατάστασης...», «Η προσωπικότητα της δασκάλας...» «...Να μιλάμε ευγενικά πάντα μέσα στην τάξη...να επικοινωνούμε σωστά με το παιδί, να καταλαβαίνουμε τις ανάγκες του, τα θέλω του, να είμαστε εκεί...», «Να ακούει τα παιδιά, γιατί τα παιδιά με πολλούς τρόπους προσπαθούν να επικοινωνήσουν αυτό που τους συμβαίνει...»]. Τρεις εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ότι

είναι σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται ομαλά μεταξύ τους, ώστε να δημιουργείται ένα περιβάλλον, όπου τα παιδιά να αισθάνονται ασφάλεια και αποδοχή [μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων: «Όταν υπάρχει ένα σταθερό προσωπικό...να υπάρχει συνεργασία, να υπάρχει ενημέρωση σωστή και επιμόρφωση...συνεργασία με οικογένειες», «...Πρέπει όλοι να συνεργαζόμαστε, να υπάρχει ένα όμορφο κλίμα...Να έχουμε ένα πολύ όμορφο κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας...»]. Μάλιστα, δύο από αυτές τις νηπιαγωγούς, προσθέτουν ότι το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής του παιδιού είναι καθοριστικής σημασίας για την αντιμετώπιση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής [αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις: «Η αποδοχή του παιδιού πρώτα απ' όλα. Η αποδοχή του παιδιού...», «Φαντάζομαι ότι μιλάμε για ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές νιώθουν αποδοχή, νιώθουν ότι είναι μέλη του, ότι είναι ισάξιοι με τα υπόλοιπα παιδιά...»]. Ακόμη, τρεις από τις εκπαιδευτικούς αναφέρουν τη σημασία των κανόνων, καθώς και της υπενθύμισής τους σε καθημερινή βάση στα παιδιά, ώστε να μάθουν να λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ μία συμπληρώνει ότι ακόμη και η διατήρηση τιμωριών είναι σημαντική, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν και να αναγνωρίζουν τις αποδεκτές από τις μη αποδεκτές συμπεριφορές εντός του σχολικού περιβάλλοντος [ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων: «Το νούμερο 1 για εμένα είναι οι σαφείς κανόνες που έχει μία τάξη. Είμαστε ξεκάθαροι από την αρχή στους κανόνες...να είναι ευδιάκριτοι, να μην είναι πολλοί, να είναι κατανοητοί...», «...Το να υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο και κανόνες, είναι πολύ βοηθητικό για τα παιδιά...», «Να υπάρχει συνέπεια, αυτό που λέγαμε παλιότερα τιμωρία, το λέμε τώρα συνέπεια. Ότι οτιδήποτε κάνεις έχει μία συνέπεια, έχει ένα τίμημα, είτε καλό, είτε όμως και κακό. Συνέπεια λόγων και έργων. Αυτό που λέμε, το κάνουμε...»]. Δύο από τις νηπιαγωγούς, αναπτύσσουν και τη σημασία της ρουτίνας, ως παράγοντα αντιμετώπισης της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, καθώς τα παιδιά κατανοούν και ακολουθούν πιο εύκολα το σχολικό πρόγραμμα, και το σταθερό πρόγραμμα τα βοηθάει να αισθάνονται ασφάλεια [παράθεση αποσπασμάτων: «Σίγουρα ένα πρόγραμμα σταθερό, μία ρουτίνα σταθερή. Τα παιδιά αυτά θέλουν σταθερότητα, δεν θέλουν εναλλαγές, δεν θέλουν εντάσεις μέσα στην τάξη...», «Όσον αφορά το νηπιαγωγείο, η ρουτίνα. Το ότι υπάρχουν κάποιοι κανόνες και κάποιες ρουτίνες που συνεχώς επαναλαμβάνονται, και αυτό βοηθάει γενικά τα παιδιά, αλλά και τα παιδιά που...δεν έχουν όρια, να ακολουθούν τη ρουτίνα, να ξέρουν...τι θα ακολουθήσει μετά, και το πρόγραμμά τους να είναι λίγο πιο...κατανοητό, βατό...»]. Επίσης, δύο νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό το σχολείο να προωθεί τη συμπεριληπτική μάθηση, καθώς και οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα παιδιά, να κατανοούν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα [αποσπάσματα συνεντεύξεων: «...Θέλει

ένα σχολείο που να είναι ανοιχτό σε όλα, στη διαφορετικότητα, θέλει ένα σχολείο που είναι πάρα πολύ εξοικειωμένο με τη συμπερίληψη... Στο νηπιαγωγείο εμείς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είμαστε εξοικειωμένοι με όλα αυτά», «...Πολλοί δυσκολευόμαστε να κατανοήσουμε τόσο το παιδί όσο και τους γονείς...δεν καταλαβαίνουμε τη διαφορετικότητα, ότι είμαστε διαφορετικοί, ότι μπορεί να είμαστε ίσοι αλλά είμαστε τόσο διαφορετικοί, οπότε πρέπει να καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον και να προσαρμοζόμαστε σε αυτή τη διαφορετικότητα»]. Τέλος, τρεις νηπιαγωγοί κάνουν λόγο και για τη συμβολή της διαταραχής, μέσα από τη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας. Θεωρούν ότι οι σχολικές υποδομές, οι οποίες είναι διαμορφωμένες με κριτήρια τα οποία δεν είναι κατάλληλα για την υποστήριξη των μαθητών/τριών, εξαιτίας της έλλειψης ασφάλειας, ή της έλλειψης υλικών, όπως βιβλία και παιχνίδια, όπως επίσης και ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα, μπορούν να αποτελέσουν κατασταλτικούς παράγοντες αντιμετώπισης [ενδεικτικά αποσπάσματα: «...Το να μην υπάρχει μία πάρα πολύ μεγάλη ομάδα. Είναι πιο εύκολο...να οργανώσεις δράσεις όταν έχεις μια ομάδα 20 παιδιών και πολύ πιο δύσκολο όταν έχεις μία ομάδα 27 παιδιών», «...Να είναι ολιγομελές το τμήμα. Να είναι δηλαδή κάτω από 18 παιδιά σίγουρα παίζει έναν πολύ σοβαρό ρόλο...επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να έχει περισσότερο χρόνο με κάθε παιδί και να οργανώνει πολύ καλύτερα τις δραστηριότητες. Και μια ευρύχωρη τάξη για να μπορεί ένα παιδάκι που βρίσκεται σε ένταση λίγο να απομακρυνθεί και να ηρεμίσει, αλλά και γενικά να κινούνται ελεύθερα τα παιδιά. Συνήθως οι τάξεις είναι πάρα πολύ μικρές και αυτό, χωρίς να έχεις καμία διαταραχή, ...προκαλεί νευρική κατάσταση στα παιδάκια...», «Οι υποδομές του σχολείου...πέφτουν σοβάδες, πέφτουν θρανία, ή δεν υπάρχει ασφάλεια...αν υπάρχει έλλειψη παιχνιδιών, αν δεν έχουν γωνιές, αν γενικά υστερεί όλο το σχολικό περιβάλλον και σε υλικό και σε δομές...»].

Γράφημα 4. Αντιμετώπιση εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής



3ος Άξονας: Προσωπικές εμπειρίες με παιδιά με εναντιωματική-προκλητική διαταραχή
Μέθοδοι διαχείρισης της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση μαθητών/τριών με συμπτώματα εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής, ποικίλλουν, ενώ παρουσιάζουν και διαφορετικές στρατηγικές. Αναλυτικότερα τέσσερις από τις νηπιαγωγούς, εστιάζουν στη συμπεριφορά και το χαρακτήρα κάθε εκπαιδευτικού, ως καταλληλότερες μεθόδους διαχείρισης της διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να σκύβουν στο ύψος του παιδιού, να του κρατάνε παρέα, καθώς και να του ζητάνε να τους βοηθήσει με διάφορα πράγματα ώστε να το κρατήσουν απασχολημένο [παράθεση αποσπάσματος: *«Πρέπει να στέκεται στο παιδάκι κοντά και να μπορέσει να το κρατά απασχολημένο, να έχει την ευχέρεια να...καθίσει παρεούλα του, να παίξει μαζί του όταν βρίσκεται σε ένταση...», «...Να γίνει σύλλογος διδασκόντων ώστε να έχουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια συμπεριφορά...ακόμη και στο διάλειμμα...Χαμηλώνουμε στο ύψος του παιδιού, του μιλάμε, αν δούμε ότι αυτό δεν πιάνει μετά...του δίνουμε παραδείγματα «εσένα θα σου άρεσε αν στο έκαναν αυτό», αν πάλι δεν πιάσει και αυτό, συνήθως υπάρχουν κάποια παιχνίδια ή δραστηριότητες που τους αρέσουν πολύ...»]. Μία από αυτές τις νηπιαγωγούς, αναφέρει ότι είναι σημαντικό να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μιλάει, καθώς ακόμη και η ένταση της φωνής μπορεί να επιφέρει εντάσεις. Προσθέτει επίσης ότι είναι αναγκαίο ο κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα όριά του, καθώς και να δίνει στα παιδιά εξηγήσεις βασισμένες στη λογική, ώστε να αναπτύξει μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης [απόσπασμα από τη συνέντευξη: *«Πρέπει να έχεις μία σταθερότητα...σταθερότητα στη στάση, πως συμπεριφέρεσαι, πως στέκεσαι, πως μιλάς. Ακόμα και η ένταση της φωνής μπορεί να φέρει πολύ αρνητικά αποτελέσματα...Πρέπει σαν εκπαιδευτικός να ξέρεις τα δικά σου όρια. Να ξέρεις πως να οριοθετήσεις ένα παιδί, με μία λογική εξήγηση όμως...Γιατί τα παιδιά θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ λογικά...Εάν τους βάλεις στη λογική μέσα σε πλαίσιο κατανοητό...νομίζω ότι έτσι το αντιλαμβάνονται και νιώθουν και σταθερότητα και ασφάλεια...Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δείξεις ότι σαν ενήλικας εσύ δεν μπορείς να διαχειριστείς τα δικά σου συναισθήματα...»]. Τρεις από τις νηπιαγωγούς επικεντρώνονται στη συζήτηση με το παιδί ή με τους γονείς, ως καταλληλότερο παράγοντα διαχείρισης, ώστε να καταλάβουν τι συνέβη και τι προκάλεσε τις συμπεριφορές που εκδήλωσε το παιδί [αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις: *«Η συζήτηση...», «Καταρχάς όταν παρουσιάζεται κάποιο περιστατικό, προσπαθούμε να ακούμε και τις δύο πλευρές. Χωρίς όμως να πρέπει να βγάζουμε πόρισμα...ανάμεσα σε δύο παιδιά...ο καθένας έχει τη δική του αλήθεια...», «...Να γίνει μία συζήτηση με τους γονείς και να παρακολουθήσουμε...αν***

συμβαίνει αυτό και στο σπίτι, αν έχει τα ίδια ξεσπάσματα...»]. Τρεις από τις νηπιαγωγούς πιστεύουν ότι τα ομαδικά παιχνίδια, αλλά και τα βιβλία αποτελούν παράγοντες αντιμετώπισης της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής, καθώς βοηθούν το παιδί να ενταχθεί στην ομάδα της τάξης [ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις: «...Με πάρα πολλές δράσεις που κάνουμε μέσα από βιβλία πάρα πολλά, δείχνουμε τα όριά μας, πως να τα λέμε, πως να σταματάμε κάποιον...», «...Το θεατρικό παιχνίδι...είναι δράση των παιδιών και κατευθύνεται από τους εκπαιδευτικούς... το θεωρώ ως οργανωμένη δραστηριότητα και αυτό...», «Παιχνίδια διαχείρισης...βοηθάνε πολύ, και ομαδικές δραστηριότητες...να εντάσσεται το παιδί σε ομάδες ή υποομάδες»]. Μία νηπιαγωγός, θεωρεί απαραίτητη την υπενθύμιση των κανόνων, όπου τονίζεται ο σεβασμός προς τους άλλους, με στόχο να τους αφομοιώσει το παιδί [απόσπασμα συνέντευξης: «...Με τους σαφείς κανόνες και με το σεβασμό στον άλλο. Προσπαθούμε... να βάλουμε αρκετούς κανόνες από την αρχή που να σέβεται το ένα παιδί το άλλο...»]. Μία νηπιαγωγός υποστηρίζει ότι η καταλληλότερη μέθοδος είναι να αφιερώνεται χρόνος στο παιδί, και με ηρεμία να γίνεται προσπάθεια να γίνει αντιληπτό το πρόβλημα και τα αίτιά του, που όμως θεωρεί ότι είναι ιδανικό, και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπου κάθε τάξη αποτελείται από μεγάλο αριθμό παιδιών, και δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος να αφιερωθεί μόνο σε ένα παιδί [παράθεση αποσπάσματος: «...Θεωρητικά θα πρέπει να μιλήσει με το παιδί ιδιαιτέρως, να του αφιερώσει χρόνο, και με ηρεμία να προσπαθεί να έχει ενεργητική ακρόαση, να καταλάβει τι είναι αυτό που φταίει και με συζήτηση να λυθεί. Αλλά αυτό είναι σχεδόν αδύνατο γιατί είμαστε μία εκπαιδευτικός ανά 25 παιδιά, οπότε δεν γίνεται το υπόλοιπο τμήμα...να μείνουν μόνο τους, όταν αφιερώνει η εκπαιδευτικός χρόνο στο παιδί...»]. Τέλος, μία μόνο νηπιαγωγός αναφέρει ότι δεν γνωρίζει τη συγκεκριμένη διαταραχή, οπότε δεν έχει γνώσεις και για τις μεθόδους διαχείρισης [απόσπασμα συνέντευξης: «...Δεν έχω καταλάβει ακριβώς πως εκφράζεται αυτή... η διαταραχή...οπότε δεν μπορώ να καταλάβω πως να την αντιμετωπίσω ενώ δεν έχω καταλάβει τι είναι αυτό ακριβώς. Για να συμβαίνει αυτό το γεγονός υπάρχει μία αιτία...»].

Γράφημα 5. Μέθοδοι διαχείρισης εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής



Εμπειρίες εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση μαθητών/τριών με Εναντιωματική-προκλητική διαταραχή

Όσον αφορά στην προσωπική εμπειρία των νηπιαγωγών με μαθητές που εκδηλώνουν συμπτώματα εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν έχει αντιμετωπίσει ποτέ παιδιά με συμπτώματα Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, ενώ μία άλλη πως δεν γνωρίζει τη συγκεκριμένη διαταραχή, επομένως δεν γνωρίζει αν έχει αντιμετωπίσει παιδιά με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή. Ωστόσο, προσθέτει πως όσες φορές έχει αντιμετωπίσει παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές, έχει συζητήσει το φαινόμενο αυτό με συναδέλφους της, με ειδικούς, αλλά και με την οικογένεια του παιδιού, σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης [παράθεση αποσπασμάτων: «Δεν έχω καταλάβει ακόμα ποια είναι αυτή η συμπεριφορά, η προκλητική. Όσες φορές έχω αντιμετωπίσει συμπεριφορά...που το παιδί δεν νιώθει καλά, έχω μιλήσει με συναδέλφους, με ειδικούς...»]. Πέντε από τις εκπαιδευτικούς, αναφέρουν ότι έχουν αντιμετωπίσει παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές, τις οποίες όμως δεν έχουν κατατάξει στην Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, μερικές από αυτές λόγω άγνοιας της διαταραχής, ενώ άλλες, λόγω έλλειψης επίσημης διάγνωσης. Παρ' όλα αυτά, οι τρεις από αυτές τις νηπιαγωγούς, προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τις επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού, μέσα από το ομαδικό και το ατομικό παιχνίδι [μερικά αποσπάσματα: «Συνήθως κάθε χρονιά έχει ένα παιδάκι...μία τέτοια συμπεριφορά. Δεν ξέρω αν είναι πάντα ο όρος αυτός γιατί ποτέ δεν είχα κάποια διάγνωση... με καθαρά εναντιωματική συμπεριφορά. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές όταν έχουμε κάποιο παιδάκι που έχει τέτοια ξεσπάσματα και τέτοια ερεθίσματα, συνήθως ξεκινάω να δω τα ενδιαφέροντά του...Είχα μια χρονιά ένα παιδάκι που

του άρεσε η πλαστελίνη και την ήθελε όλη δικιά του. μετά έβαλα ένα παιδάκι να ξεκινήσει να παίζει μαζί του, μετά άλλο ένα, και κάπως έτσι...»]. Μία άλλη νηπιαγωγός, αναφέρει ότι προσπαθεί, μέσω της αναπαράστασης, να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει ότι η συμπεριφορά του είναι μη αποδεκτή, ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός τονίζει ότι έχει ήπια και τρυφερή προσέγγιση απέναντι στο παιδί, αφήνοντάς του την ελευθερία να μη συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες αν δεν θέλει [παράθεση ενδεικτικών αποσπασμάτων: «...Προσπαθούμε να ακούσουμε και τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές. Τα βάζουμε σε μία διαδικασία «τον χτύπησες; Τι άλλο θα μπορούσες να κάνεις αντί να τον χτυπήσεις;». Και επίσης προσπαθούμε θεατρικά να το κάνουμε μέσα στην τάξη. Δηλαδή αρπάζουμε με άσχημο τρόπο το παιχνίδι και το ρωτάμε αν του άρεσε και με ποιον άλλο τρόπο θα μπορούσε να το κάνει...», «Πάρα πολλές φορές υπάρχουν παιδιά με τέτοιες συμπεριφορές, δεν το έχω όμως τοποθετήσει σε αυτή την έννοια. Αυτό που θεωρώ απαραίτητο είναι να υπάρχει ήπια προσέγγιση, και ελευθερία το παιδί να μπαινοβγαίνει στις δομημένες δραστηριότητες, πολύ τρυφερότητα και πολύ συχνή ενημέρωση στους γονείς»]. Η πέμπτη νηπιαγωγός αναφέρει ότι συζητάει με τους γονείς τις συμπεριφορές που εκδηλώνει το παιδί στο σχολικό περιβάλλον [αποσπάσματα συνέντευξης: «Εγώ νομίζω δεν είχα σε μεγάλο βαθμό τέτοιο φαινόμενο...Με το που έβλεπα παιδιά που πήγαιναν να ξεφύγουνε, έψαχνα λίγο το υπόβαθρο, δηλαδή ρωτούσα τους γονείς αν έχουν παιχνίδια στο σπίτι που να προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά...»]. Οι υπόλοιπες τρεις νηπιαγωγοί, είχαν αντιμετωπίσει παιδιά με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή. Η πρώτη νηπιαγωγός, απευθύνθηκε στους γονείς, ώστε να τους ενημερώσει, να τους συμβουλέψει, και να επιδιώξουν μία συνεργασία, η οποία θα είχε βοηθητικό χαρακτήρα για το παιδί [απόσπασμα συνέντευξης: «...Συζητήσαμε με τους γονείς, το διαχειριστήκαμε όπως ακριβώς το συζητήσαμε και με τη ψυχολόγο και με τη διευθύντρια, ακολούθησαν και οι γονείς την οδό που τους προτεινάμε, και το παιδί κατέληξε να έχει μία παράλληλη στήριξη...»]. Η δεύτερη νηπιαγωγός, τονίζει ότι με υπομονή και συχνή υπενθύμιση των κανόνων, προσπάθησε να βοηθήσει το παιδί να ελέγξει τις συμπεριφορές του, ενώ επιδίωκε να περνά και χρόνο με το παιδί στα διαλείμματα, αλλά συζήτησε και με τους γονείς [απόσπασμα συνέντευξης: «...Να υπενθυμίζουμε συνεχώς τους κανόνες στην ολομέλεια, και για να τα ακούει και το συγκεκριμένο παιδί, και κατ' ιδίαν όταν έχουμε χρόνο...Και με πολύ υπομονή...Και επιμένουμε πολύ και στα όρια»]. Η τρίτη εκπαιδευτικός, αντιμετώπισε παιδί με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, το οποίο δεν είχε αναπτύξει λόγο. Επειδή το παιδί επικοινωνούσε με το σώμα και τις εκφράσεις του, η νηπιαγωγός, το διαχειρίστηκε με ένα ειδικά εξειδικευμένο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, πήγαινε το παιδί σε μία άδεια αίθουσα, ώστε να έχουν ηρεμία, και είχε καρτέλες με εποπτικό υλικό, ώστε να

βοηθήσει το παιδί, τόσο να μάθει, όσο και να επικοινωνήσει τις ανάγκες του, με μη λεκτική επικοινωνία. Όλο αυτό βοήθησε το παιδί να αισθανθεί ασφάλεια, και να μπορέσει σιγά- σιγά να ενταχθεί στην ομάδα της τάξης, επικοινωνώντας και με τους συμμαθητές του με τον ίδιο τρόπο [απόσπασμα συνέντευξης: «...Με ένα εξειδικευμένο ειδικό πρόγραμμα. Επειδή το παιδάκι δυσκολευόταν να παρακολουθήσει το μάθημα...πηγαίναμε σε μία άδεια τάξη δίπλα, όπου υπήρχε ηρεμία...Είχα ετοιμάσει ό,τι ήταν να κάνει με καρτέλες, δηλαδή οπτικό υλικό. Του μάθαινα πως να επικοινωνεί ακόμα και με τη στάση του σώματός του και με τις κινήσεις των χεριών του...Μου έδειχνε ό,τι χρειαζόταν, και έτσι ένοιωθε αυτός ασφάλεια...και έτσι επικοινωνούσε αργότερα και με τα παιδιά...»].

Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση αναφορικά με την εναντιωματική-προκλητική διαταραχή

Όλες οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι δεν λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να διαχειριστούν παιδιά με συμπτώματα εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής. Πιο συγκεκριμένα, μία από τις νηπιαγωγούς αναφέρει ότι έχει μόνο ακούσει αυτόν τον όρο, ενώ μία άλλη ότι δεν τον έχει ξανακούσει ποτέ [ενδεικτικό απόσπασμα: «Όχι...την έννοια κάπου την έχω ακούσει αλλά... δεν θυμάμαι καν να υπάρχει μέσα στη σχολή»]. Επτά από τις νηπιαγωγούς, συμπληρώνουν ότι τυχόν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γι' αυτή τη διαταραχή, έχει πραγματοποιηθεί με πρωτοβουλία των ίδιων, και αφορά ατομικό επίπεδο. Οι ίδιες, μέσα από την παρακολούθηση σεμιναρίων, την ανάγνωση σχετικών βιβλίων, συζήτηση με ψυχολόγους, και άλλες μεθόδους επιμόρφωσης, έχουν προσπαθήσει να ενημερωθούν, με τις δύο, να τονίζουν ότι το κράτος δεν συμβάλλει στην επιμόρφωσή τους [ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων: «...Ό,τι έχω κάνει μετά το πανεπιστήμιο είναι μόνη μου, δηλαδή σεμινάρια, διάφορα...», «Όχι δεν θεωρώ ότι λαμβάνουμε την εκπαίδευση. Όμως εμείς οι ίδιες ψάχνουμε και υπάρχουν τρόποι. Και οι περισσότερες συναδέλφισσες που γνωρίζω έχουμε κάνει ό,τι μπορούμε για να ενημερωθούμε...», «Όχι. ο καθένας προσπαθεί για τον εαυτό του να μάθει... Δεν έχουμε καμία επιμόρφωση από το κράτος που να αφορά τέτοια θέματα που είναι πολύ σημαντικά για το σχολείο...», «Όχι, είναι θέμα προσωπικού ψαξίματος, προσωπικής μελέτης του καθενός...»]. Μάλιστα, μία από αυτές, συμπληρώνει ότι θα ήταν χρήσιμο εάν πραγματοποιούνταν σεμινάρια με καταρτισμένο επί του θέματος προσωπικό, αλλά και αν οι επιμορφώσεις στόχευαν σε πρακτικό επίπεδο, και όχι σε θεωρητικό. Προτείνει μάλιστα τη δημιουργία βίντεο με ένα καλό πρότυπο εκπαιδευτικού, στο οποίο θα έχουν πρόσβαση όλοι, και θα απεικονίζει τους κατάλληλους τρόπους με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός μπορεί να

φερθεί αλλά και να αντιμετωπίσει μία διαταραχή, σε πρακτικό επίπεδο [απόσπασμα συνέντευξης: «...Είναι όλα θεωρία...Θεωρώ πολύ σημαντικό να έρθει κάποιος που να γνωρίζει, να μας δείχνει και έμπρακτα. Δηλαδή στην πράξη πως γίνεται. Ή να υπάρχουν διάφορα βιντεάκια και για τους εκπαιδευτικούς, πως συμπεριφέρονται...Ένα καλό πρότυπο εκπαιδευτικού που είτε να είναι σε βιντεάκι είτε σε οτιδήποτε άλλο μέσο...να ξέρουμε κι εμείς πως συμπεριφερόμαστε, ποιο είναι το πρότυπο, ποιο είναι το ιδανικό...»]. Τέλος, μία νηπιαγωγός, αναφέρει ότι όλες της οι γνώσεις για την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, έχουν επέλθει εμπειρικά [απόσπασμα: «...Καμία εκπαίδευση. Όλα γίνονται εμπειρικά»].

Γράφημα 5. Απόψεις εκπαιδευτικών



Όπου ΕΠΔ, ισοδυναμεί με Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή

Απόψεις νηπιαγωγών αναφορικά με την αποδοχή της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής από την οικογένεια

Όσον αφορά στην αποδοχή της εναντιωματικής-προκλητικής διαταραχής από τους γονείς, καμία εκπαιδευτικός δεν πιστεύει ότι οι γονείς μπορούν να την κατανοήσουν και να την αποδεχτούν απόλυτα. Μία νηπιαγωγός, θεωρεί ότι η οικογένεια είναι αυτή που πυροδοτεί την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού, με τις ευθύνες που του αποδίδει [απόσπασμα συνέντευξης: «Όχι...ίσα ίσα θεωρώ ότι η οικογένεια το πυροδοτεί και πολλές φορές το παιδί αυτό νομίζω χρησιμοποιείται και ως το εξιλαστήριο θύμα...»]. Τρεις από τις νηπιαγωγούς, αναφέρουν ότι μερικές από τις αιτίες που οι γονείς μπορεί να μην αποδέχονται ότι τα παιδιά τους έχουν Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, μπορεί να είναι ο φόβος και το άγχος τους ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, αλλά και το αίσθημα της αποτυχίας ως γονείς [ενδεικτικά αποσπάσματα: «Είναι πολύ δύσκολο οι γονείς να αποδεχτούν ότι το παιδί τους έχει κάποιο...πρόβλημα. Κυρίως το παίρνουν ως προσωπική

αποτυχία...», «...όσο καλή θέληση και να έχουν οι γονείς και να θέλουν, αν δεν είναι πολύ συνειδητοποιημένοι, όταν τους παρουσιάζεις ένα πρόβλημα, είτε επειδή δεν μπορούν να το διαχειριστούν, είτε επειδή φοβούνται, είτε από το άγχος τους...πολύ σπάνια το αποδέχονται...». Άλλες τρεις νηπιαγωγοί, επισημαίνουν ότι οι γονείς μπορεί να μην αντιλαμβάνονται την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, καθώς θεωρούν ότι το παιδί τους είναι ζωηρό και καλομαθημένο, χωρίς να αναγνωρίζουν το πρόβλημα. Μία εξ αυτών τονίζει ότι ειδικά αν το παιδί είναι αγόρι, που είναι από τη φύση τους πιο ζωηρά και επιθετικά, η οικογένεια αποδίδει τις ευθύνες στο φύλο [μερικά αποσπάσματα: «...Οι γονείς λένε καλομαθημένο, κακομαθημένο, ζωηρό. Βάζουν κάτι τέτοιες ταμπέλες και δεν βλέπουν το ουσιαστικό πρόβλημα του παιδιού...», «...Κάποιοι θεωρούν ότι είναι χαϊδεμένα, κάποιοι θεωρούν ότι φταίει το γεγονός ότι λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι...», «...Όλα μπαίνουν στο περιτύλιγμα του ζωηρού παιδιού και... λίγοι είναι οι γονείς που θα ψάξουν το υπόβαθρο πίσω από τέτοιες συμπεριφορές. Ειδικά αν μπει και η κατάσταση αγόρι, γιατί έτσι είναι από τη φύση τους...Θεωρώ ότι υπάρχει ένα κουκούλωμα. Ότι έτσι είναι τα παιδιά και όταν μεγαλώσει θα του φύγει...]. Μία άλλη νηπιαγωγός, υποστηρίζει ότι μία από τις αιτίες που οι γονείς δεν κατανοούν την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, μπορεί να είναι το γεγονός ότι δεν είναι εύκολα διαγνώσιμη, αφού πολλά παιδιά παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές στο νηπιαγωγείο [απόσπασμα: «...Δεν είναι και κάτι εύκολο να το καταλάβεις και να το διαχωρίσεις. Και στα παιδάκια μικρής ηλικίας πολλές φορές οι γονείς δεν καταλαβαίνουν γιατί τα όρια είναι λίγο μη εύκολα διαγνώσιμα...»]. Ακόμη, μία νηπιαγωγός, θεωρεί ότι οι γονείς κατανοούν ότι το παιδί τους έχει πρόβλημα, αλλά δεν μπορούν να το αποδεχτούν, και για το λόγο αυτό δυσκολεύονται και να το βοηθήσουν [παράθεση αποσπάσματος συνέντευξης: «Θεωρώ ότι υπάρχει κατανόηση ως ένα βαθμό...αλλά δεν υπάρχει αποδοχή. Δηλαδή δεν αποδέχονται το παιδί τους όπως είναι...Νομίζω ότι όλοι οι γονείς το καταλαβαίνουν, ότι θέμα και να έχει κάποιο παιδάκι, νομίζω όλοι είμαστε ικανοί να το καταλάβουμε. Το θέμα είναι να το αποδεχτούμε...»]. Δύο νηπιαγωγοί θεωρούν ότι υπάρχει άγνοια των γονέων για την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, ενώ θα ήταν χρήσιμη η συμβολή ενός ψυχολόγου για την ενημέρωση και την αντιμετώπιση [ενδεικτικά αποσπάσματα: «Σίγουρα όχι γιατί...όπως δεν ξέρω εγώ υπάρχει και άγνοια. Αν δεν πάει κάποιος από τους γονείς σε κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας...πως να ξέρει τι έχει το παιδί; Και αν δεν ξέρει, πως να το αποδεχτεί;...», «...Θεωρώ ότι με την κατάλληλη βοήθεια από έναν σωστό παιδοψυχολόγο...θα υπάρξει πολύ καλύτερη αντιμετώπιση και αποδοχή της κατάστασης»]. Τέλος, τρεις νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι οι γονείς δυσκολεύονται να εμπιστευτούν τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ δεν δύνανται να

κατανοήσουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συνεργαστούν μαζί τους ώστε να βοηθήσουν το παιδί [ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις: «...Δεν ξεκινάς πρώτα να συζητάς με το γονιό τέτοια θέματα. Πρέπει να πείσεις πρώτα το γονιό να σε εμπιστευτεί, το οποίο κρατά συνήθως το 1ο τρίμηνο, και σιγά σιγά να αρχίσεις να συζητάς...», «...Νομίζουν ότι τους προσβάλλεις...Δεν υπάρχει τέτοια σκοπιμότητα από την πλευρά ενός σχολείου και ενός εκπαιδευτικού...Αυτό πρέπει να καταλάβουν οι γονείς, ότι ο δάσκαλος είναι δίπλα στο γονιό...»].

Συμπεράσματα

Η εναντιωματική–προκλητική διαταραχή εμφανίζεται στα παιδιά από την πρώιμη παιδική ηλικία, και παίζει καθοριστικό ρόλο στη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του παιδιού, αλλά και στην ακαδημαϊκή του πορεία. Τα αίτια για την εκδήλωση της εναντιωματικής–προκλητικής διαταραχής ποικίλλουν, και σχετίζονται κυρίως με την οικογένεια, και μετέπειτα με βιολογικούς, κοινωνικούς αλλά και σχολικούς παράγοντες. Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο εστιάζει και η συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται αναγκαία η πρώιμη παρέμβαση, αλλά και η αντιμετώπιση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής από τους εκπαιδευτικούς. Για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται τα παιδιά με τη συγκεκριμένη διαταραχή, χρειάζεται να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε οι στρατηγικές που θα ακολουθήσουν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να καταδειχθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, σχετικά με την εναντιωματική–προκλητική διαταραχή. Πιο αναλυτικά, στόχοι της έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπτωματολογία της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, όπως επίσης και οι ιδέες και οι προτάσεις τους για τις στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης της συγκεκριμένης διαταραχής, καθώς και η προσωπική τους εμπειρία.

Όσον αφορά στον πρώτο ερευνητικό άξονα, διαφαίνεται ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή είναι περιορισμένες, ενώ η πλειονότητα των νηπιαγωγών αναφέρει ότι η Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, εκδηλώνεται με επιθετικές συμπεριφορές και ανυπακοή σε κανόνες, ενώ τα αίτια της εκδήλωσή της, σχετίζονται κυρίως με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Σχετικά με τον δεύτερο ερευνητικό άξονα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί, αναφέρουν ότι για να υπάρξει πρόληψη και αντιμετώπιση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής κατά τη γνώμη τους, είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά

και ο διορισμός μόνιμου και ειδικά καταρτισμένου προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.λπ.) στα σχολεία.

Τέλος, όσον αφορά τον τρίτο ερευνητικό άξονα, προκύπτει ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί έχουν αντιμετωπίσει παιδιά με επιθετικές συμπεριφορές, τα οποία δεν έχουν επίσημη διάγνωση Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής, ενώ εμπειρικά με διάφορους τρόπους και προσωπική προσπάθεια ενημέρωσης και διαχείρισης, η κάθε μία έχει προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τις συμπεριφορές αυτές, καθώς όλες συμφωνούν στο ότι δεν έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση.

Περιορισμοί έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, δεν μπορεί να παρουσιάσει μία ολοκληρωμένη εικόνα των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την Εναντιωματική-Προκλητική Διαταραχή, αλλά μία μερική εικόνα, καθώς το δείγμα της έρευνας αποτελούν 10 νηπιαγωγοί. Αυτό έχει ως συνέπεια, τα αποτελέσματα της έρευνας να μην αντιπροσωπεύουν στο έπακρο τις γνώσεις συνολικά των εκπαιδευτικών της Ελλάδας για την εναντιωματική-προκλητική διαταραχή.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να διεξαχθεί η ίδια έρευνα, σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να αναδυθούν καλύτερα οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εναντιωματική-προκλητική διαταραχή και να συγκριθούν με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας.

Επίσης, η ίδια έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και με ποσοτική μεθοδολογία, δηλαδή με τη χρήση ερωτηματολογίου με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Ωστόσο, με τη χρήση ερωτηματολογίου, υπάρχει ο περιορισμός των ερωτήσεων κλειστού τύπου, με αποτέλεσμα να μην διερευνηθούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Εναντιωματικής-Προκλητικής Διαταραχής διεξοδικά, ούτε να καταστεί δυνατή η παράθεση προσωπικών εμπειριών.

Τέλος, μία ακόμη πρόταση για μελλοντική έρευνα, είναι να διεξαχθούν συνεντεύξεις σε γονείς αλλά και σε εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνουν πιο σαφείς και στοχευμένες προτάσεις και στρατηγικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των παιδιών με εναντιωματική-προκλητική διαταραχή, οι οποίες θα στηρίζονται στη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *The methodology of educational research*. Metaichmio.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Δώνη Ε., & Γιώτσα Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 68–97. <https://doi.org/10.12681/jret.10225>
- DSM-5 (R) (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5 (R)*. American Psychiatric Association. Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Ζαφειριάδου, Ε., & Γαλανάκη Ε. (2019). Εναντιωματική προκλητική διαταραχή των παιδιών: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 227–242. <https://doi.org/10.12681/edusc.1718>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [Ηλεκτρονικό βιβλίο]. Σύνδεσμος Ελλήνων Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Κουμασίτη, Β. (2021). Διερεύνηση του είδους και των κατηγοριών προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη. <https://ikee.lib.auth.gr/record/338802/files/GRI-2022-34698.pdf>
- Λόκκα, Ε., (2014). *Η μουσική ως μέσο θεραπείας για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές στο νηπιαγωγείο* (Προπτυχιακή διπλωματική εργασία). Αλεξανδρούπολη, Ιούνιος 2014. https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/12570/1/LokkaE_2014.pdf
- Σταμάτης, Π., & Νικολάου, Ε. (2022). *Το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα*. Gutenberg
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED412/%CE%A4%CF%83%CE%B9%CF%8E%CE%BB%CE%B7%CF%82%20%CE%B7%20%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%>

[BD%CF%89%CE%BD%202018%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%96%CE%B1%CF%8A%CE%BC%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82.pdf](#)

Wenar, C., & Kerig P.K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. (Μαρκούλης, Δ. & Γεωργάκα, Ε., Μετάφραση- Επιμέλεια). Gutenberg

Ανάλυση παραγόντων ακαδημαϊκής επιτυχίας φοιτητών/τριών: Επιδράσεις της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης

Τραντάς Πέτρος
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
p.trantas@aegean.gr

Χρηστίδη Αλεξάνδρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
alexandrachrestide@gmail.com

Περίληψη

Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών/τριών, επηρεάζοντας ιδιαίτερα τις επιδόσεις τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημασία των θετικών επιδράσεων του υψηλού βαθμού αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης φοιτητών/τριών στην προσωπική ανάπτυξη και στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Παράλληλα, θα προσπαθήσει να αποτυπώσει και να αναλύσει το βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των φοιτητών/τριών και το ρόλο της θετικής ανατροφοδότησης στη βελτίωσή τους. Ειδικότερα, αναλύεται πώς χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, λόγω κυρίως πρότερων αρνητικών εμπειριών, επιδρούν αρνητικά στην επίδοσή τους, αυξάνουν τα επίπεδα άγχους και επηρεάζουν την προσωπική και κοινωνική ζωή τους. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου για τη μέτρηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, καθώς και των σχετικών ακαδημαϊκών επιδόσεων σε φοιτητές/τριες προπτυχιακού επιπέδου. Το δείγμα αποτέλεσαν 116 φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Αιγαίου και η στατιστική ανάλυση βασίστηκε στα κριτήρια: 1) Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και ανάλυση Post Hoc πολλαπλών συγκρίσεων 2) T-test ανεξάρτητων δειγμάτων και 3) δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι φοιτητές/τριες με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, παρατηρήθηκε διαφορά ως προς το φύλο υπέρ των ανδρών, ενώ το έτος φοίτησης δεν επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό αυτοεκτίμησης. Η καλλιέργεια αυτών των ψυχολογικών παραγόντων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός προσωπικής ενδυνάμωσης και ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, φοιτητές/τριες, ακαδημαϊκή επιτυχία

Abstract

Self-esteem and self-confidence play a fundamental role in the academic success of university students, significantly affecting their performance throughout their studies. This study highlights the positive impact of high levels of self-esteem and self-confidence on students' personal development and academic achievement. In particular, it explores how low levels of self-esteem and self-confidence, often stemming from previous negative experiences, negatively influence academic performance, increase anxiety levels, and affect students' personal and social lives. This study aims to capture and analyze the degree of self-esteem and self-confidence among students and the role of positive reinforcement in improving them. The research followed a quantitative methodological approach, using a questionnaire to measure students' levels of self-esteem, self-confidence, and academic performance. The sample consisted of 116 undergraduate students from the University of the Aegean, and the statistical analysis was based on the following criteria: Analysis of variance (ANOVA) and Post Hoc multiple comparisons, 2) Independent samples T-test, and 3) measures of central tendency and dispersion were used. The findings indicate that students with higher levels of self-esteem and self-confidence demonstrate significantly better academic performance. Additionally, a gender difference was observed in favor of male students, while the year of study does not significantly affect the level of self-esteem. Cultivating these psychological factors can serve as a powerful tool for personal empowerment and academic success.

Keywords: *Self-esteem, self-confidence, students, academic success, feedback*

Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών/τριών δεν είναι αποτέλεσμα μόνο γνωστικών ικανοτήτων, αλλά και ενός συνόλου ψυχολογικών και κοινωνικών παραμέτρων που αλληλεπιδρούν. Δύο από τους πιο σημαντικούς ψυχολογικούς παράγοντες είναι η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση. Η αυτοεκτίμηση εκφράζει τη συνολική συναισθηματική αποτίμηση που κάνει το άτομο για την προσωπική του αξία (Κολιάδη-Τηλιάκη, 2006· Παπάνης, 2011), ενώ η αυτοπεποίθηση αναφέρεται στην πίστη που έχει το άτομο στις δικές του ικανότητες και στη δυνατότητα επίτευξης των στόχων του (Rosenberg, 1986· McKay & Fanning, 2000).

Η ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών συνδέεται με μεγαλύτερη εμπλοκή των υποκειμένων στη μαθησιακή διαδικασία, την ανθεκτικότητα απέναντι σε δυσκολίες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν και τη διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών (Deniz, 2006).

Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση οδηγούν συχνά σε μειωμένη συμμετοχή, αυξημένο άγχος και χαμηλότερες επιδόσεις (Grunschel, Patrzek & Fries, 2013· Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011).

Η μελέτη αυτών των παραμέτρων αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι φοιτητές/τριες καλούνται να ανταποκριθούν σε αυξημένες απαιτήσεις και να αναπτύξουν υψηλό βαθμό αυτορρύθμισης. Η κατανόηση της σχέσης αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης και η σύνδεσή τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία μπορεί να οδηγήσει σε στοχευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ενισχύσουν την απόδοση και την ψυχολογική ευημερία των φοιτητών/τριών (Troiano, Liefeld & Trachtenberg, 2010· Carroll & Iles, 2006).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει αποτελέσει κεντρικό θέμα μελέτης στην ψυχολογία και την παιδαγωγική, καθώς θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας της αυτοαντίληψης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου. Η αυτοεκτίμηση δεν είναι απλώς μια αφηρημένη έννοια, αλλά συνδέεται με την καθημερινή εμπειρία, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των ατόμων, καθώς και με τον τρόπο που το άτομο ερμηνεύει τις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους. Οι Schacter et al. (2012) αναφέρουν ότι η εικόνα που σχηματίζει κανείς για τον εαυτό του δομείται μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες, οι οποίες λειτουργούν ως πλαίσιο ερμηνείας και καθορίζουν την συμπεριφορά και τις επιλογές του. Η Μακρή-Μπότσαρη (2001) προσθέτει ότι η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης και αντανακλά την προσωπική αίσθηση αξίας που συνοδεύει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η Δημοπούλου (2006) επισημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται τόσο από τις ατομικές εμπειρίες και τα επιτεύγματα όσο και από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ ο James (1980) διατυπώνει την άποψη ότι μπορεί να οριστεί ως η αναλογία των επιτυχιών προς τους στόχους που το ίδιο το άτομο θέτει για τον εαυτό του.

Η αυτοεκτίμηση δεν σχετίζεται απαραίτητα με αίσθημα ανωτερότητας, αλλά με την εσωτερική αποδοχή και τον αυτοσεβασμό. Ο Rosenberg (1986) τονίζει ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται από αποδοχή του εαυτού, ακόμη και μπροστά σε αδυναμίες ή λάθη, και όχι από σύγκριση με τους άλλους. Ο Cooley (1902) εισήγαγε την έννοια του «*καθρεπτιζόμενου εαυτού*», σύμφωνα με την οποία η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τον τρόπο που πιστεύουμε ότι μας βλέπουν οι άλλοι. Ο Mead (1934) συμπληρώνει ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με σημαντικά πρόσωπα, όπως φίλοι, μέλη της οικογένειας ή εκπαιδευτικοί, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση και εδραίωση της αυτοεικόνας του ατόμου.

Εξίσου σημαντική για την ακαδημαϊκή πορεία είναι η αυτοπεποίθηση, η οποία συνδέεται άμεσα με την πίστη που έχει το άτομο στις ικανότητές του να ανταποκρίνεται σε απαιτητικές καταστάσεις και να επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει. Οι Briñol et. al. (2010) υπογραμμίζουν ότι η αυτοπεποίθηση πηγάζει από την αυτογνωσία, δηλαδή από την πλήρη επίγνωση των προσωπικών δυνατοτήτων και περιορισμών. Οι Thomas και Gadbois (2007) αναφέρουν ότι οι φοιτητές/τριες με χαμηλή αυτοαντίληψη συχνά υποτιμούν τις ικανότητές τους, αποφεύγουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και περιορίζουν τις ευκαιρίες ανάπτυξής τους. Ο Deniz (2006) περιγράφει ότι η υψηλή αυτοπεποίθηση συνδέεται με ανθεκτικότητα στις αποτυχίες, αυξημένη κοινωνική δραστηριότητα και διάθεση για ενεργό συμμετοχή σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες. Ο Duck (1981) επισημαίνει ότι η χαμηλή αυτοπεποίθηση τείνει να ενισχύει τον φόβο αποτυχίας και να περιορίζει τη συμμετοχή σε απαιτητικές εργασίες, ενώ οι McKay και Fanning (2000) προσθέτουν ότι η αυτοπεποίθηση συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία σχέσεων που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή εμπλοκή.

Η ανάπτυξη και η διατήρηση υψηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης δεν συμβαίνει τυχαία, αλλά επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων. Οι Watson et. al. (2008) εξηγούν ότι το ακαδημαϊκό άγχος μπορεί να μειώσει την ψυχολογική ανθεκτικότητα, να αποδυναμώσει την αίσθηση ελέγχου και να υπονομεύσει την ακαδημαϊκή απόδοση. Οι Saqib & Rehman (2018) προσθέτουν ότι το άγχος επιβαρύνει σημαντικά την εργαζόμενη μνήμη και τη συγκέντρωση, επηρεάζοντας αρνητικά την ικανότητα μάθησης και επίλυσης προβλημάτων. Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί, επίσης, κρίσιμο στοιχείο. Σύμφωνα με τους Braxton et. al. (2000), η υποστήριξη των φοιτητών/τριών από το διδακτικό προσωπικό και η εφαρμογή προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας ενισχύουν την αίσθηση ικανότητας, ενώ οι Fernandez-Castillo και Caurcel (2015) παρατηρούν ότι η θετική ανατροφοδότηση συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης. Επιπλέον, η κοινωνική και οικογενειακή υποστήριξη λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός ενίσχυσης της αυτοαντίληψης. Ο Miles (1992) θεωρεί ότι η θετική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και ενισχύει την αίσθηση προσωπικής αξίας. Ο Mead (1934) αναφέρει ότι οι σταθερές, υποστηρικτικές σχέσεις μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά απέναντι σε εμπειρίες που ενδέχεται να κλονίσουν την αυτοαντίληψη και την πίστη στις προσωπικές δυνατότητες.

Η σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επιτυχία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και αμφίδρομη. Ο James (1980) εξηγεί ότι η επίτευξη των στόχων που θέτει το άτομο αυξάνει την αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την κινητοποίηση για περαιτέρω

προσπάθεια και βελτίωση. Ο Rosenberg (1986) επισημαίνει ότι η θετική αυτοεκτίμηση βοηθά στη διατήρηση του κινήτρου ακόμη και μετά από προσωρινές αποτυχίες, μειώνοντας τις πιθανότητες παραίτησης. Ο Cooley (1902) τονίζει ότι η κοινωνική εικόνα του/της φοιτητή/τριας, όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος, επηρεάζει άμεσα την αυτοεκτίμησή του, ενώ ο Miles (1992) αναφέρει ότι η κοινωνική στήριξη μπορεί να περιορίσει τον αρνητικό αντίκτυπο μιας αρνητικής εμπειρίας ή αποτυχίας. Η αυτοπεποίθηση επηρεάζει εξίσου σημαντικά την ακαδημαϊκή πορεία. Ο Deniz (2006) παρατηρεί ότι οι φοιτητές/τριες με υψηλή αυτοπεποίθηση αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, ενώ ο Duck (1981) διαπιστώνει ότι η χαμηλή αυτοπεποίθηση συνδέεται με αποφυγή δύσκολων έργων και περιορισμό της ακαδημαϊκής εξέλιξης. Οι Şar et al. (2010) υπογραμμίζουν ότι η αυτοπεποίθηση διευκολύνει τη συμμετοχή σε συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ενισχύοντας την κοινωνική ενσωμάτωση και τη συνεργασία. Οι McKay & Fanning (2000) συμπληρώνουν ότι η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες επιτρέπει στον/η φοιτητή/τρια να διαχειρίζεται απαιτητικές καταστάσεις με ψυχραιμία και να παραμένει προσανατολισμένος στους στόχους του.

Συνοψίζοντας, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση είναι αλληλοεξαρτώμενες ψυχολογικές διαστάσεις που επιδρούν καταλυτικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Επηρεάζονται από το άγχος, την ποιότητα της διδασκαλίας, το κοινωνικό περιβάλλον και τις προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας. Η ενίσχυσή τους μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, μέσω θετικής ανατροφοδότησης, παροχής ευκαιριών για επιτυχία και δημιουργίας υποστηρικτικού κλίματος, μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη συμμετοχή, αυξημένη ανθεκτικότητα και βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Rosenberg, 1986· Deniz, 2006).

Η παρούσα έρευνα

Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία δεν επηρεάζεται μόνο από γνωστικές δεξιότητες, αλλά και από ψυχολογικούς παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση. Η κατανόηση του ρόλου αυτών των μεταβλητών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της φοιτητικής εμπειρίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών/τριών.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σημασίας του βαθμού αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των φοιτητών/τριών στην προσωπική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Με βάση αυτόν τον σκοπό, η έρευνα, θα προσπαθήσει να απαντήσει σε τρία ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποιος είναι ο βαθμός αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης των προπτυχιακών φοιτητών/τριών; 2) Πώς επιδρά η αυτοεκτίμηση –

αυτοπεποίθηση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση; και 3) Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο και το έτος φοίτησης;

Πρακτική αξία έρευνας

Η πρακτική αξία της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται τόσο μέσα από την αναγκαιότητα όσο και από τη σημασία της για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρότι η ψυχολογική διάσταση της φοιτητικής εμπειρίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας, μέχρι σήμερα έχουν διεξαχθεί λίγες έρευνες που να εστιάζουν στον ρόλο της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης στο πανεπιστημιακό. Η συγκεκριμένη μελέτη καλύπτει αυτό το ερευνητικό κενό, συμβάλλοντας στην κατανόηση των μη γνωστικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη μαθησιακή επίδοση. Παράλληλα, η έρευνα υπογραμμίζει τη σημαντικότητα ανάπτυξης υποστηρικτικών παρεμβάσεων, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν ψυχολογικά τους φοιτητές/τριες και να ενδυναμώσουν τη θετική τους εικόνα για τον εαυτό. Η ανάδειξη στρατηγικών θετικής ενίσχυσης μπορεί να αποτελέσει οδηγό για πολιτικές και πρακτικές που ενισχύουν τη συναισθηματική ασφάλεια και την αποτελεσματική ακαδημαϊκή εμπλοκή. Όλα τα παραπάνω αναμένεται να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των φοιτητών/τριών και, σε ευρύτερο πλαίσιο, στην προαγωγή της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, εφαρμόζοντας τη δημοσκοπική ερευνητική μέθοδο (Mills, 2017). Η επιλογή αυτής της προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη για την αντικειμενική αποτύπωση αντιλήψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς και για τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Η τεχνική συλλογής δεδομένων βασίστηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, το οποίο αποτέλεσε το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία των συμμετεχόντων/ουσών. Περιλάμβανε 11 ερωτήσεις, καταναμημένες σε πέντε βασικές θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία και το έτος φοίτησης. Η δεύτερη ενότητα διερευνούσε την κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, περιλαμβάνοντας ερωτήσεις για την ύπαρξη φιλικών σχέσεων, τη μοναχικότητα, την αντίληψη αποδοχής από τους συμφοιτητές/τριες και τη γενική συναισθηματική κατάσταση. Η τρίτη θεματική αφορούσε την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση, εξετάζοντας την

αίσθηση ικανότητας, την αυτοεικόνα, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ικανοποίηση από τις προσωπικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η τέταρτη ενότητα επικεντρωνόταν στην αντίληψη ικανότητας στα μαθηματικά, με έμφαση στην ταχύτητα και την αποτελεσματικότητα επίλυσης ασκήσεων, την κατανόηση εννοιών και την αναγνώριση των μαθηματικών ικανοτήτων από τους συμμετοχτές/τριες. Τέλος, υπήρχε και μια ανοικτή ερώτηση για ελεύθερες παρατηρήσεις ή σχόλια των συμμετεχόντων/ουσών, ενισχύοντας την ποιοτική διάσταση του εργαλείου.

Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και αξιολογούνταν μέσω πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (από «Καθόλου» έως «Πάρα πολύ»), ενώ περιλαμβάνονταν και διχοτομικές μεταβλητές (Ναι/Όχι), για συγκεκριμένα ερωτήματα. Η δομή του εργαλείου διευκόλυνε την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων, επιτρέποντας τη συσχέτιση κρίσιμων μεταβλητών. Όσον αφορά την αξιοπιστία, η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's α σε 0,702. Σε επίπεδο εγκυρότητας, αξιολογήθηκε η εννοιολογική κατασκευή του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα ερωτήματα αντανακλούν με συνέπεια και εγκυρότητα τις θεωρητικές μεταβλητές που επιδιώκει να μετρήσει η παρούσα έρευνα.

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στην πόλη της Ρόδου. Ο πληθυσμός της μελέτης περιλάμβανε τους/τις προπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες του συγκεκριμένου Τμήματος. Από τον πληθυσμό αυτό το δείγμα ήταν 116 συμμετέχοντες/ουσες, το οποίο αποτέλεσε την ερευνητική βάση για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Η τεχνική δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε ήταν μη πιθανοτική δειγματοληψία διαθέσιμου δείγματος, καθώς επιλέχθηκαν φοιτητές που ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι να συμμετάσχουν κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της μελέτης.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS. Τα στατιστικά κριτήρια που κρίθηκαν κατάλληλα να απαντήσουν με πληρότητα στα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίστηκαν δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, προκειμένου να σκιαγραφηθούν βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος και να αποτυπωθούν οι μεταβλητές αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Για την

επαγωγική στατιστική ανάλυση, εφαρμόστηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, ώστε να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ ομάδων ως προς το φύλο. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με post hoc συγκρίσεις, για τη διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στα έτη φοίτησης. Η επιλογή αυτών των τεχνικών επέτρεψε την ουσιαστική και στατιστικά έγκυρη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, διευκολύνοντας την κατανόηση του ρόλου της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης στο πλαίσιο της φοιτητικής ζωής και της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Ευρήματα

Αρχικά, επιλέχθηκαν από τη βιβλιογραφία 12 μεταβλητές που χαρτογραφούν τον βαθμό αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, με μέγιστο δυνατό σκορ 56 μονάδες (αθροίζοντας τον μέγιστο βαθμό της κλίμακας για κάθε μεταβλητή).

Οι μεταβλητές αυτές καλύπτουν πτυχές της προσωπικότητας και της κοινωνικής λειτουργικότητας, όπως η ικανότητα επικοινωνίας, η συναισθηματική σταθερότητα, η εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες και η αίσθηση προσωπικής αξίας. Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, επιλέχθηκαν 7 μεταβλητές με μέγιστο δυνατό σκορ 35 μονάδες (αθροίζοντας τον μέγιστο βαθμό της κλίμακας για κάθε μεταβλητή). Οι μεταβλητές αυτές, επιλέγοντας ενδεικτικά το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, αξιολογούν την απόδοση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, την τήρηση προθεσμιών, την ακρίβεια και την επιμονή στη μελέτη. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε μία νέα ποσοτική μεταβλητή που εκφράζει τον συνολικό βαθμό ακαδημαϊκής επίδοσης (βλ. Πίνακα 1).

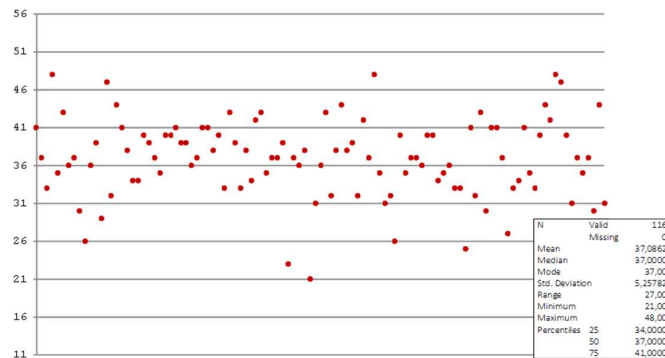
Πίνακας 1. Μεταβλητές βαθμού αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης, κοινωνικής ζωής και ακαδημαϊκής επίδοσης

Μεταβλητές μέτρησης βαθμού αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και κοινωνικής ζωής	Μεταβλητές μέτρησης ακαδημαϊκής επίδοσης
Κάνω φίλίες	Αισθάνομαι ότι είμαι καλός στα Μαθηματικά
Περνάω τον ελεύθερο χρόνο μόνος μου	Ικανοποίηση από την επίδοση στα Μαθηματικά
Με συμπαθούν	Λύνω εύκολα ασκήσεις
Σέβονται τις απόψεις μου	Λύνω γρήγορα ασκήσεις
Έχω συνήθως ένταση και άγχος	Θυμάμαι εύκολα κάτι που έχω μάθει
Μελαγχολώ	Ολοκληρώνω με επιτυχία τις ασκήσεις
Κάνω εύκολα νέες γνωριμίες	Δυσκολεύομαι να λύνω προβλήματα που έχω κατανοήσει
Αισθάνομαι καλός σε ότι κάνω	
Ντρέπομαι για τον εαυτό μου	
Είμαι ευχαριστημένος γενικά από την επίδοσή μου	
Αναγνωρίζονται οι ικανότητές μου	
Τα παρατάω στις δυσκολίες	

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιος είναι ο συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης των φοιτητών;

Ως προς το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τον συνολικό βαθμό αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης των φοιτητών/τριών, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι φοιτητές εμφανίζουν θετική αυτοεικόνα και ικανοποιητική εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας ήταν 37 μονάδες, με τυπική απόκλιση 5,2, σε κλίμακα 10 έως 56. Η κατανομή των τιμών δείχνει ότι οι περισσότεροι φοιτητές εντάσσονται στις κατηγορίες μέτριας έως υψηλής αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης, γεγονός που υποδηλώνει μια γενικά θετική στάση απέναντι στις προσωπικές τους δυνατότητες (βλ. Γράφημα 2). Η εικόνα αυτή φανερώνει ότι το δείγμα διαθέτει, κατά πλειονότητα, σταθερή και θετική αυτοαντίληψη, η οποία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην ακαδημαϊκή πορεία τους. Η ύπαρξη ωστόσο φοιτητών/τριών με χαμηλότερες τιμές υπενθυμίζει την ανάγκη για παρεμβάσεις που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση σε όλα τα επίπεδα.

Γράφημα 2. Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς και διάγραμμα βαθμού αυτοπεποίθησης συμμετεχόντων (κλίμακα 10-56)



Ερευνητικό Ερώτημα 2: Πώς επιδρά η αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών/τριών;

Για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά το πώς επιδρά στην ακαδημαϊκή επίδοση των προπτυχιακών φοιτητών/τριών η αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθησή τους, προχωρήσαμε σε μετατροπή της ποσοτικής μεταβλητής «Συνολικός βαθμός αυτοεκτίμησης» σε κατηγορική μεταβλητή πέντε (5) κατηγοριών (από «πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση» έως «πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση»). Η μετατροπή αυτή μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) για τον έλεγχο πιθανών διαφορών στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των επιπέδων αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης. Συγκεκριμένα, ο βαθμός αυτοπεποίθησης μετατράπηκε σε διατακτική μεταβλητή ορίζοντας τα εξής διαστήματα:

- 11–20: πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση
- 21–30: χαμηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση
- 31–40: μέτρια αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση
- 41–50: υψηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση
- 51–56: πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση

Η ακαδημαϊκή επίδοση υπολογίστηκε με βάση το άθροισμα των επτά μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό του συνολικού βαθμού της επίδοσης, δημιουργώντας μία νέα ποσοτική μεταβλητή που αποτυπώνει το συνολικό επίπεδο ακαδημαϊκής απόδοσης. Ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης, βάσει των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον πίνακα, αποδεχόμαστε τη δηλωτική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F = 5,927$ και $\text{sig} = ,004$) στους μέσους όρους του βαθμού ακαδημαϊκής επίδοσης μεταξύ των επιπέδων αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης. Συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται και στον πίνακα των πολλαπλών συγκρίσεων, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ: 1) του μέσου όρου

της μέτριας αυτοεκτίμησης και του μέσου όρου της χαμηλής αυτοεκτίμησης ($p = 0,019$) και 2) του μέσου όρου της υψηλής αυτοεκτίμησης και του μέσου όρου της χαμηλής αυτοεκτίμησης ($p = 0,002$). Η διαφορά στους μέσους όρους καταδεικνύει ότι οι φοιτητές/τριες με υψηλότερη αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση παρουσιάζουν σαφώς βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με όσους/ες έχουν χαμηλότερα επίπεδα. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας που προάγει την ακαδημαϊκή επιτυχία (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 3. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και ανάλυση Post Hoc πολλαπλών συγκρίσεων για μέσους όρους ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης

ANOVA						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	240,851	2	120,426	5,927	,004	
Within Groups	2295,864	113	20,317			
Total	2536,716	115				
Multiple Comparisons						
Dependent Variable: akad_epidosi						
Bonferroni						
		Mean			95% Confidence	
		Difference	Std.		Lower	Upper
(I) score_nominal	(J) score_nominal	(I-J)	Error	Sig.	Bound	Bound
Χαμηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	Μέτρια αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	-4,224*	1,516	,019	-7,91	-,54
	Υψηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	-5,667*	1,646	,002	-9,67	-1,67
Μέτρια αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	Χαμηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	4,224*	1,516	,019	,54	7,91
	Υψηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	-1,443	,972	,421	-3,80	,92

Υψηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	Χαμηλή αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	5,667*	1,646	,002	1,67	9,67
	Μέτρια αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση	1,443	,972	,421	-,92	3,80

* The mean difference is significant at the 0.05 level

Ερευνητικό Ερώτημα 3: Διαφοροποιείται ο βαθμός αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης ως προς το φύλο και το έτος φοίτησης;

Η διαφορά των τιμών σχετικά με το βαθμό αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης των προπτυχιακών φοιτητών/τριών μεταξύ των συμμετεχόντων αντρών (N=27, M=38,9, SD=5,6) και των συμμετεχουσών γυναικών (N=89, M=36,5, SD=5,04) είναι στατιστικά σημαντική (t=2,106, df=114, Sig. (2-tailed)=,037). Το δείγμα εμπιστοσύνης 95% δεν περιέχει το 0,00 (από ,142 έως 4,65), στοιχείο που δείχνει ότι οι άντρες φοιτητές εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση – αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις γυναίκες (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. T-test ανεξάρτητων δειγμάτων (φύλο συμμετεχόντων) ως προς το βαθμό αυτοεκτίμησης

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	Lower	Upper
score	Equal variances assumed	,569	,452	2,106	114	,037	2,39784	1,13832	,14284	4,6528 3
	Equal variances not assumed			1,989	39,593	,054	2,39784	1,20578	-,03992	4,8355 9

Ως προς το έτος φοίτησης, βάσει των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον πίνακα 5, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχουν στατιστικά

σημαντικές διαφορές ($F = 1,310$ και $Sig = ,271$) στους μέσους όρους του βαθμού αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης μεταξύ των φοιτητών/τριών από διαφορετικά έτη σπουδών.

Πίνακας 5: Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και ανάλυση Post Hoc πολλαπλών συγκρίσεων για μέσους όρους ως προς το έτος φοίτησης

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		141,345	4	35,336	1,310	,271
Within Groups		2940,515	109	26,977		
Total		3081,860	113			
Multiple Comparisons						
Dependent Variable: score						
Bonferroni						
(I) Έτος	(J) Έτος	Mean			95% Confidence Interval	
φοίτησης	φοίτησης	Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
1ο έτος	2ο έτος	7,27778	4,06030	,758	-4,3562	18,9118
	3ο έτος	-,63131	2,05516	1,000	-6,5200	5,2573
	4ο έτος	-,57706	1,85272	1,000	-5,8857	4,7315
	Άλλο	,72515	2,10174	1,000	-5,2970	6,7473
2ο έτος	1ο έτος	-7,27778	4,06030	,758	-18,9118	4,3562
	3ο έτος	-7,90909	3,83599	,416	-18,9004	3,0822
	4ο έτος	-7,85484	3,73145	,376	-18,5466	2,8369
	Άλλο	-6,55263	3,86115	,925	-17,6160	4,5107
3ο έτος	1ο έτος	,63131	2,05516	1,000	-5,2573	6,5200
	2ο έτος	7,90909	3,83599	,416	-3,0822	18,9004
	4ο έτος	,05425	1,28893	1,000	-3,6389	3,7474
	Άλλο	1,35646	1,62668	1,000	-3,3045	6,0174
4ο έτος	1ο έτος	,57706	1,85272	1,000	-4,7315	5,8857
	2ο έτος	7,85484	3,73145	,376	-2,8369	18,5466
	3ο έτος	-,05425	1,28893	1,000	-3,7474	3,6389
	Άλλο	1,30221	1,36197	1,000	-2,6002	5,2047
Άλλο	1ο έτος	-,72515	2,10174	1,000	-6,7473	5,2970
	2ο έτος	6,55263	3,86115	,925	-4,5107	17,6160
	3ο έτος	-1,35646	1,62668	1,000	-6,0174	3,3045
	4ο έτος	-1,30221	1,36197	1,000	-5,2047	2,6002

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τον ρόλο της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών/τριών και να εξετάσει πώς οι δύο αυτοί παράγοντες επηρεάζουν την επίδοσή τους. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση δεν αποτελούν απλώς δευτερεύοντα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αλλά λειτουργούν ως σημαντικές κινητήριες δυνάμεις που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές/τριες προσεγγίζουν τη μάθηση και τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Σύμφωνα με τους Schacter et. al. (2012), η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά του και τον τρόπο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της μελέτης είναι ότι οι φοιτητές/τριες με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης εμφανίζουν σημαντικά καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με αυτούς/ες που παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές στους ίδιους δείκτες. Αυτό το αποτέλεσμα υποστηρίζει την άποψη ότι η θετική αυτοεικόνα δεν περιορίζεται μόνο στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας, αλλά επηρεάζει ουσιαστικά και την απόδοση στις σπουδές. Όπως επισημαίνει ο Rosenberg (1986), η αυτοεκτίμηση σχετίζεται στενά με το κίνητρο και την επιμονή που επιδεικνύει το άτομο κατά την επιδίωξη των στόχων του. Οι φοιτητές/τριες που πιστεύουν στις ικανότητές τους φαίνεται να προσεγγίζουν τα μαθήματα με μεγαλύτερη συνέπεια και να είναι πιο πρόθυμοι/ες να αναλάβουν απαιτητικές ακαδημαϊκές εργασίες.

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι η υψηλή αυτοπεποίθηση σχετίζεται με την ικανότητα καλύτερης διαχείρισης των προκλήσεων που προκύπτουν στη διάρκεια των σπουδών. Οι φοιτητές/τριες με υψηλή αυτοπεποίθηση αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες ως ευκαιρίες μάθησης και όχι ως επιβεβαίωση ανεπάρκειας, ενώ παράλληλα διατηρούν την ψυχραιμία τους και συνεχίζουν την προσπάθεια. Ο Deniz (2006) τονίζει ότι η αυτοπεποίθηση συνδέεται με την ανθεκτικότητα και την προθυμία συμμετοχής σε κοινωνικές και συνεργατικές δραστηριότητες, κάτι που ενισχύει έμμεσα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα, η μελέτη κατέγραψε ότι οι άνδρες φοιτητές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης σε σχέση με τις γυναίκες, με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό μπορεί να σχετίζεται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο διαμόρφωσης της αυτοεικόνας στα δύο φύλα. Ο Cooley (1902) υποστηρίζει ότι η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας διαμορφώνεται και από την αντίληψη που πιστεύουμε ότι έχουν οι άλλοι για εμάς. Είναι πιθανό, λοιπόν, οι άνδρες να δέχονται περισσότερη ενίσχυση σε

συμπεριφορές που ενθαρρύνουν την αυτοπεποίθηση, ενώ οι γυναίκες μπορεί να επηρεάζονται περισσότερο από κριτικές ή κοινωνικές προσδοκίες.

Αντίθετα, η ανάλυση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης ανάλογα με το έτος φοίτησης. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η πανεπιστημιακή εμπειρία από μόνη της δεν μεταβάλλει ουσιαστικά αυτούς τους δείκτες, τουλάχιστον στο πλαίσιο του δείγματος της παρούσας μελέτης. Ο Miles (1992) επισημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται περισσότερο από σταθερά προσωπικά χαρακτηριστικά και λιγότερο από εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πορεία. Συνεπώς, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης πρέπει να είναι συνεχής και να μην περιορίζεται μόνο στα πρώτα έτη σπουδών.

Η σημασία της αυτοεκτίμησης δεν περιορίζεται στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Μια θετική εικόνα για τον εαυτό μας δημιουργεί το υπόβαθρο για την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργικότητα. Ο James (1980) υπογραμμίζει ότι η αυτοεκτίμηση ενισχύεται όταν το άτομο πετυχαίνει τους στόχους που θέτει, γεγονός που αυξάνει την προθυμία για νέες προσπάθειες. Στην πανεπιστημιακή πραγματικότητα, αυτό μεταφράζεται σε μεγαλύτερη εμπλοκή στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, καλύτερη διαχείριση του άγχους και αυξημένη διάθεση για συμμετοχή σε ομαδικά έργα.

Η αυτοπεποίθηση, αντίστοιχα, αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία και τη συνεργασία. Οι McKay και Fanning (2000) σημειώνουν ότι τα άτομα με υψηλή αυτοπεποίθηση μπορούν να διεκδικούν ενεργά τις ανάγκες τους και να εντάσσονται πιο εύκολα σε κοινωνικά και επαγγελματικά δίκτυα. Για τους φοιτητές, αυτό σημαίνει καλύτερη συνεργασία με συμμαθητές και καθηγητές, περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και μεγαλύτερη συμμετοχή σε ερευνητικά ή άλλα ακαδημαϊκά προγράμματα.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των φοιτητών μέσω της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Οι Braxton et. al. (2000) υποστηρίζουν ότι η υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό και η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις ανάγκες των φοιτητών/τριών συμβάλλουν στην αίσθηση ικανότητας και στην αυτοπεποίθηση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από προγράμματα καθοδήγησης, ομαδικές δραστηριότητες, θετική ανατροφοδότηση και δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή.

Συνοψίζοντας, η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η καλλιέργειά τους όχι μόνο

βελτιώνει τις επιδόσεις, αλλά και ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα και την προσωπική ανάπτυξη. Όπως τονίζει ο Deniz (2006), η ενίσχυση αυτών των στοιχείων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη προσαρμογή στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής ζωής και να προετοιμάσει τους/τις φοιτητές/τριες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Για τον λόγο αυτό, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση οφείλει να εντάξει στρατηγικές που προάγουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση σε όλα τα στάδια των σπουδών, προσφέροντας έτσι στους/ις φοιτητές/τριες τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε περιορισμένο δείγμα, το οποίο προήλθε αποκλειστικά από ένα πανεπιστημιακό τμήμα. Ο περιορισμός αυτός καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύουν άλλες σχολές ή πανεπιστημιακά ιδρύματα. Επιπλέον, η έρευνα δεν συμπεριέλαβε διαφορετικούς ακαδημαϊκούς κλάδους ή τμήματα, γεγονός που θα μπορούσε να αναδείξει τυχόν διαφοροποιήσεις στον ρόλο της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των φοιτητών/τριών. Με βάση τον παραπάνω περιορισμό, κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει περαιτέρω έρευνα σε όλα τα τμήματα του πανεπιστημίου ή/και σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας, ώστε να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα επαναλαμβάνονται σε ευρύτερο και πιο ετερογενές δείγμα. Επιπλέον, προτείνεται ο συνδυασμός μικτής μεθοδολογίας σε μελλοντικές έρευνες, ώστε να επιτευχθεί βαθύτερη κατανόηση των ψυχολογικών παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία. Μέσα από ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσαν να αναδειχθούν οι προσωπικές εμπειρίες και οι υποκειμενικές αντιλήψεις των φοιτητών/τριών, προσφέροντας ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο ερμηνείας των ποσοτικών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Briñol, P., DeMarree, K. G., & Petty, R. E. (2010). Processes by which confidence (vs. doubt) influences the self. In R. Arkin, K. Oleson, & P. Carroll (Eds.), *The uncertain self: A*

- handbook of perspectives from social and personality psychology* (pp. 13–35). Psychology Press.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651–662.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's.
- Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles, and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(9), 1161–1170.
- Δημοπούλου, Μ. (2006). *Η σχέση της παχυσαρκίας με την αυτοεκτίμηση και την εικόνα σώματος* [Αδημοσίευτη εργασία].
- Duck, S. A. (1981). Topography of relational disengagement and dissolution. In *Personal relationships* (Vol. 4). Academic Press.
- Fernandez-Castillo, A., & Caurcel, M. J. (2015). State test anxiety, selective attention, and concentration in university students. *International Journal of Psychology*, 50(4), 265–271.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841–861.
- Κολιάδη-Τηλιάκη, Α. (2006). *Μουσική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/33705>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- McKay, M., & Fanning, P. (2000). *Self-esteem*. New Harbinger.
- Miles, T. R. (1992). Some theoretical considerations. In T. R. Miles & E. Miles (Eds.), *Dyslexia and mathematics* (pp. 1–18). Routledge.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Σιδέρης.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357.
- Rosenberg, M. (1986). The association between self-esteem and anxiety. *Psychiatry Research*, 1, 135–152.

- Saqib, M., & Rehman, K. U. (2018). Impact of stress on students' academic performance at secondary school level at District Vehari. *International Journal of Learning and Development*, 8(1), 84–93.
- Şar, A. H., Avcu, R., & Işıklar, A. (2010). Analyzing undergraduate students' self-confidence levels in terms of some variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1205–1209.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2012). *Ψυχολογία* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Ε. Κοππάση, Μτφρ.). Gutenberg. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2011)
- Thomas, C., & Gadbois, S. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101–119.
- Troiano, P. F., Liefeld, J. A., & Trachtenberg, J. V. (2010). Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35–44.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1534–1542.

Ενσυναίσθηση ως ικανότητα και ορμή: Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις

Πολεμικού Άννα
Επίκουρη Καθηγήτρια
apolemikou@aegean.gr

Μαντζιούκα Αλεξάνδρα
Προπτυχιακή φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21802@rhodes.aegean.gr

Σιάπκα Αγορίτσα
Προπτυχιακή φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21805@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια που έχει απασχολήσει ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική και οι κοινωνικές επιστήμες. Αν και δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, συχνά περιγράφεται με βάση δύο βασικές και εν μέρει διακριτές διαστάσεις: τη γνωστική και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις σκέψεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, χωρίς απαραίτητα να τα βιώνει. Αντίθετα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση αφορά την άμεση συγκινησιακή απόκριση στο βίωμα του άλλου, ανεξαρτήτως κατανόησης των αιτίων που το προκαλούν (Ge et al., 2023). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι δύο αυτές διαστάσεις παρουσιάζουν διακριτό αναπτυξιακό, γνωστικό και νευρωνικό υπόβαθρο. Επιπλέον, σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν έναν τρίτο, συχνά παραγνωρισμένο, παράγοντα: την «ορμή» ή κινητοποίηση προς την ενσυναίσθηση. Ο όρος αυτός περιγράφει την εσωτερική διάθεση και πρόθεση του ατόμου να σχετίζεται συναισθηματικά με τους άλλους, υπογραμμίζοντας πως η ενσυναίσθηση δεν είναι μόνο θέμα ικανότητας ή δεξιότητας, αλλά και επιλογής ή κινήτρου (Batchelder et al., 2017). Η διεύρυνση αυτή συμβάλλει σε μια πιο ρεαλιστική και δυναμική κατανόηση του φαινομένου. Ως απόρροια των εξελίξεων αυτών, τα νεότερα ψυχομετρικά εργαλεία προτείνουν μια πενταμερή προσέγγιση στην ενσυναίσθηση, επιμερίζοντάς την στις εξής συνιστώσες: τη γνωστική ικανότητα, τη γνωστική ορμή, τη συναισθηματική ικανότητα, τη συναισθηματική ορμή και τη συναισθηματική αντιδραστικότητα. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρεί να αποτυπώσει τις σύγχρονες θεωρητικές και μεθοδολογικές εξελίξεις σε αυτό το πεδίο μελέτης, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ενσυναίσθησης σε κρίσιμα πλαίσια διαπροσωπικής επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η βαθύτερη κατανόηση της ενσυναίσθησης όχι μόνο διευρύνει το θεωρητικό

πλαίσιο γύρω από την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά και προσφέρει πρακτικά εργαλεία για την ενίσχυση της ενσυναίσθητικής ικανότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ενισχύοντας την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων.

Λέξεις κλειδιά: *Ενσυναίσθηση, γνωστική ενσυναίσθηση, συναισθηματική ενσυναίσθηση, ενσυναίσθητική ικανότητα (δεξιότητα), ενσυναίσθητική ορμή (κίνητρο)*

Abstract

Empathy is a complex and multidimensional concept that has been studied by researchers from various scientific fields, such as psychology, pedagogy, and social sciences. Although there is no universally accepted definition, it is often described on the basis of two basic and partly distinct dimensions: cognitive and emotional empathy. Cognitive empathy refers to an individual's ability to perceive and understand the thoughts, intentions, and feelings of others, without necessarily experiencing them. In contrast, emotional empathy refers to the immediate emotional response to another person's experience, regardless of understanding the causes that provoke it (Ge et al., 2023). Research has shown that these two dimensions have distinct developmental, cognitive, and neural underpinnings. In addition, contemporary theoretical approaches highlight a third, often overlooked factor: the "drive" or motivation toward empathy. This term describes an individual's internal disposition and intention to relate emotionally to others, emphasizing that empathy is not only a matter of ability or skill, but also of choice or motivation (Batchelder et al., 2017). This expansion contributes to a more realistic and dynamic understanding of the phenomenon. As a result of these developments, the latest psychometric tools propose a five-part approach to empathy, dividing it into the following components: cognitive ability, cognitive drive, emotional ability, emotional drive, and emotional reactivity. This literature review attempts to capture contemporary theoretical and methodological developments in this field of study, highlighting the role of empathy in critical contexts of interpersonal communication and social interactions. A deeper understanding of empathy not only broadens the theoretical framework surrounding human behavior, but also offers practical tools for enhancing empathic ability at the individual and collective level, thereby improving the quality of human relationships.

Keywords: *Empathy, cognitive empathy, emotional empathy, empathic ability (skill), empathic drive (motivation)*

Εισαγωγή

Η Συναισθηματική νοημοσύνη έχει γίνει αρκετά δημοφιλής στο επιστημονικό αλλά και στο ευρύ κοινό. Η δημοφιλία της αυτή οφείλεται σε ένα βαθμό στην έκδοση των βιβλίων του Daniel Goleman (1995, 1998), τα οποία προσέλκυσαν εκατομμύρια αναγνώστες, αλλά όχι μόνο. Πολλοί ήταν οι ερευνητές που συνέβαλαν στην εδραίωση αυτού του όρου, αν και μέχρι σήμερα δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση σχετικά με το περιεχόμενό του (Πλατσίδου, 2004).

Ορισμένοι ερευνητές, όπως οι Mayer και Salovey (1997) ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί, να εκφράζεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, η οποία όμως έχει αντιστοιχίες με άλλα είδη νοημοσύνης (Mayer et al. 1999). Σύμφωνα με τον Goleman (1998) αφορά στην ικανότητα που διαθέτει το άτομο να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των γύρω του, να δημιουργεί κίνητρα για τον ίδιο αλλά και να διαχειρίζεται τις σχέσεις με τους συνανθρώπους του. Άλλοι προσεγγίζουν την έννοια ως ένα συνδυασμό από δεξιότητες συναισθηματικές, κοινωνικές και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Bar-On, 2000) θεωρώντας τη βασική παράμετρο ελέγχου της επίδοσης σε πολλούς τομείς ενασχόλησης (Goleman, 1998). Ωστόσο οι διαφορετικοί ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης περισσότερο αλληλοσυμπληρώνονται παρά αντικρούουν ο ένας τον άλλον (Ciarrochi et. al, 2000).

Η ενσυναίσθηση, συνιστά μια δεξιότητα της Συναισθηματικής νοημοσύνης η οποία έχει μελετηθεί εις βάθος από πολλούς επιστήμονες σε διάφορα επιστημονικά πεδία, τόσο στη Φιλοσοφία, στην Ψυχολογία και στην Ψυχιατρική όσο και στην Ιατρική, στις Νευροεπιστήμες και στην Κοινωνιολογία κ.α. Επομένως, είναι φυσικό οι ορισμοί της να ποικίλουν ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε επιστήμονα, προσδίδοντάς της άλλοτε γνωστικά ή συναισθηματικά χαρακτηριστικά και άλλοτε κοινωνικά (Nowak, 2011). Στο χώρο της αισθητικής φιλοσοφίας η ενσυναίσθηση θεωρείται η διαδικασία με βάση την οποία ο θεατής συναισθάνεται το αισθητικό αντικείμενο που βρίσκεται απέναντί του ώστε να επιτευχθεί αισθητική ικανοποίηση και συγκίνηση (Lipps, 1900). Στο χώρο της ψυχολογίας ο όρος προσεγγίστηκε ως μια γνωστική διαδικασία η οποία επιτρέπει το άτομο να κατανοήσει το αλλότριο (Freud, 1921 αναφορά Nowak, 2021), αλλά και τα συναισθήματα ή την ψυχική κατάσταση των άλλων (Köhler, 1947· Piaget, 1951). Ο Goleman (1995) αναφέρει την ενσυναίσθηση ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία βοηθά το υποκείμενο να αντιληφθεί τα συναισθήματα των άλλων και έτσι να αντιμετωπίσει τις προσωπικές του ανησυχίες. Η Μαλικιώση- Λοϊζου (2003), δίνει έναν ορισμό βασιζόμενη στην ετυμολογία της λέξης, μιας που ταυτίζει την ενσυναίσθηση με την εμπίωση, η οποία προκύπτει από το ρήμα έμβιω: έν + βιώ/-ω που σημαίνει ζω μέσα σε. Εν ολίγοις, οι ερευνητές σε αυτό το πεδίο προσεγγίζουν την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του συνομιλητή του. Ο Rogers (1957) και ο Barker (2003), ως ψυχαναλυτές προσέγγισαν την έννοια της ενσυναίσθησης εμβαθύνοντας στο συναίσθημα, λέγοντας πως πρόκειται για μια διαδικασία ταύτισης των θεραπευτών με τα συναισθήματα των θεραπευόμενων. Ομοίως και ο Hoffman (2000), ο

ο οποίος περιγράφει την ενσυναίσθηση ως τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται συναισθηματικά στον εσωτερικό κόσμο του άλλου, χωρίς όμως στα προβλήματά του. Τέλος, στο πεδίο της κοινωνιολογίας γίνεται σύνδεση του όρου με κίνητρα για κοινωνική αλληλεγγύη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση των Baron-Cohen και Wheelwright (2004), οι οποίοι περιγράφουν την ενσυναίσθηση ως μία βασική δεξιότητα του ατόμου ως μέλος της κοινωνίας, που τον βοηθά να κατανοεί σκέψεις αλλά και συναισθήματα των άλλων, να βιώνει τη συναισθηματική τους κατάσταση προσφέροντας υποστήριξη όπου χρειάζεται. Η ενσυναίσθηση στην κοινωνική της διάσταση λοιπόν, συνδέεται με την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνικοποίηση του ατόμου, συμβάλλοντας στην καλύτερη κοινωνική προσαρμογή του (Uymaz & Caliskan, 2018 αναφορά Altay & Gülersoy, 2021).

Είναι φανερό πως δεν υπάρχει ένας απόλυτα αποδεκτός ορισμός στον οποίο να συμφωνούν όλοι οι ερευνητές, ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου. Ωστόσο, όλοι συμφωνούν στο ότι η ενσυναίσθηση συμπεριλαμβάνει ταυτόχρονα γνωστικά αλλά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Έτσι η ενσυναίσθηση συνίσταται από δύο βασικές συνιστώσες. Η *γνωστική ενσυναίσθηση* αναφέρεται στην κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου ατόμου και στην οικειοποίηση του τρόπου σκέψης (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Παράλληλα περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων, έτσι ώστε να μπορεί να παρακολουθεί τις δικές του αλλά και να καταλαβαίνει το τι σκέφτονται οι άλλοι παρατηρώντας το βλέμμα τους (Premack & Woodruff, 1978; Baron-Cohen & Cross, 1992; Phillips et al. 1998; Gallagher & Frith, 2003; Chakrabarti & Baron-Cohen, 2006). Η *συναισθηματική ενσυναίσθηση* περιλαμβάνει όλη τη συναισθηματική αντίδραση που θα έχει το άτομο απέναντι στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, την αναγνώριση των συναισθημάτων και το βίωμα των συναισθηματικών εμπειριών τους (Decety & Jackson, 2004; Shamay-Tsoory, 2011). Η συναισθηματική αντίδραση θα πρέπει να είναι κατάλληλα συνυφασμένη με την αντίστοιχη συναισθηματική εμπειρία (Lawrence et al. 2004; Rueda et al. 2014). Δηλαδή, μια πολύ θετική αντίδραση σε ένα δυσάρεστο γεγονός, όπως είναι ένας θάνατος, δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη συναισθηματική αντίδραση και επομένως συναισθηματική ενσυναίσθηση. Ο Davis (1994) αλλά και λίγο αργότερα ο Lawrence και οι συνεργάτες του (2004), κατέληξαν στο ότι η ενσυναίσθηση προκειμένου να θεωρηθεί συναισθηματική, πρέπει να περιλαμβάνει: 1) *παράλληλες απαντήσεις*, στις οποίες ο παρατηρητής συμμερίζεται συναισθήματα του άλλου και 2) *αντιδραστικές απαντήσεις*, στις οποίες ο παρατηρητής αντιδρά συναισθηματικά με κατάλληλο τρόπο.

Ανάλογη πολυφωνία υπάρχει και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της. Τα πρώτα μέτρα ενσυναίσθησης που δημιουργήθηκαν επικεντρώθηκαν στη

μελέτη μιας πτυχής της ενσυναίσθησης, είτε μόνο της γνωστικής (Κλίμακα Ενσυναίσθησης του Hogan- EM), είτε μόνο της συναισθηματικής (Ερωτηματολόγιο Μέτρου Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης- QMEE) είτε και των δύο (Δείκτης διαπροσωπικής αντιδραστικότητας- IRI), μη λαμβάνοντας υπόψη την πολυδιάστατη φύση της (Batchelder et al. 2017).

Ερωτηματολόγιο συνιστωσών ενσυναίσθησης (ECQ) (*Batchelder et al., 2017, Ge et al. 2023*)

Η έλλειψη αυτή, οδήγησε τον Batchelder και τους συνεργάτες του (2017) στη δημιουργία μιας νέας κλίμακας μέτρησης της ενσυναίσθησης, η οποία μετρά πέντε διαστάσεις της και παρουσιάζει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της. Οι πέντε διαστάσεις που αναδείχτηκαν μέσα από αυτό το ερωτηματολόγιο ήταν: 1) *η γνωστική ικανότητα*, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να δέχεται την προοπτική και να υιοθετεί την άποψη του άλλου, 2) *η γνωστική ορμή*, η οποία ορίστηκε ως το παρακινούμενο ενδιαφέρον ή την τάση που έχει το άτομο να δέχεται την προοπτική και να υιοθετεί την άποψη του άλλου 3) *η συναισθηματική ικανότητα*, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ανταλλάζει συναισθηματικές εμπειρίες με άλλους δείχνοντας την απαραίτητη ευαισθησία, 4) *η συναισθηματική ορμή*, η οποία αποτελεί το παρακινούμενο ενδιαφέρον ή την τάση του ατόμου να αναγνωρίζει και να ανταλλάζει συναισθηματικές εμπειρίες με άλλους δείχνοντας την απαραίτητη ευαισθησία και τέλος 5) *η συναισθηματική αντιδραστικότητα*, η οποία αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις συναισθηματικές εμπειρίες του ατόμου.

Ο ερευνητής Ge και οι συνεργάτες του (2023) παρατηρώντας την περιορισμένη έρευνα για τη διερεύνηση των πολιτισμικών διαφορών στην ενσυναίσθηση μεταξύ Κινεζικών και Δυτικών δειγμάτων, ανέπτυξε και επικύρωσε την κινέζικη έκδοση του Ερωτηματολογίου των Συνιστωσών Ενσυναίσθησης (ECQ) του Batchelder. Στόχος του ήταν τόσο η περαιτέρω διερεύνηση των συνιστωσών της ενσυναίσθησης σε κινεζικά δείγματα όσο και η διεξαγωγή διαπολιτισμικών ερευνών και συγκρίσεων των συνιστωσών της ενσυναίσθησης σε κινεζικά και δυτικά δείγματα.

Το ερωτηματολόγιο των Συνιστωσών Ενσυναίσθησης (ECQ) περιλαμβάνει όλες τις συναισθηματικές και γνωστικές πτυχές της ενσυναίσθησης, συμπεριλαμβάνοντας την ορμή και την ικανότητα, κάτι που δεν έχει ευρετηριαστεί από κανένα άλλο ερωτηματολόγιο. Αυτό αυτομάτως κάνει το ερωτηματολόγιο μια πιο ολοκληρωμένη επιλογή μέτρησης της ενσυναίσθησης. Μέχρι και σήμερα, όμως, δεν έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά.

Αποτελείται από 27 στοιχεία για τη μέτρηση της ενσυναίσθησης ως πολυδιάστατο κατασκεύασμα που περιλαμβάνει στοιχεία ικανότητας και ώθησης με κάθε τομέα συναισθηματικής και γνωστικής ενσυναίσθησης. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται σε μια κλίμακα Likert 4 βαθμών (από 1 = *διαφωνώ απόλυτα* έως 4 = *συμφωνώ απόλυτα*) και 14 από τα στοιχεία βαθμολογούνται αντίστροφα. Αποτελείται από πέντε παράγοντες: τη γνωστική ικανότητα, τη γνωστική ορμή, τη συναισθηματική ικανότητα, τη συναισθηματική ορμή και τη συναισθηματική αντιδραστικότητα. Η γνωστική ικανότητα (cognitive ability - CA: 6 στοιχεία) είναι η ικανότητα, η ευχέρεια ή το ενδεχόμενο για τη λήψη προοπτικών και την υιοθέτηση της άποψης του άλλου. Η γνωστική ορμή (cognitive drive – CD: 5 στοιχεία) αντικατοπτρίζει το κίνητρο ενδιαφέροντος ή τάσης για τη λήψη προοπτικών και την υιοθέτηση της άποψης του άλλου. Η συναισθηματική ικανότητα (affective ability – AA: 5 στοιχεία) αναφέρεται στην ικανότητα, την ευχέρεια ή το ενδεχόμενο αναγνώρισης, ευαισθησίας και ανταλλαγής των συναισθηματικών εμπειριών των άλλων. Η συναισθηματική ορμή (affective drive -AD: 4 στοιχεία) εμπλέκει το κίνητρο ενδιαφέροντος ή τάσης προς την αναγνώριση, την ευαισθητοποίηση και το μοίρασμα των συναισθηματικών εμπειριών των άλλων. Τέλος, η συναισθηματική αντιδραστικότητα (affective reactivity -AR: 7 στοιχεία) θεωρείται η ανάληψη συγκεκριμένης δράσης από τα άτομα που ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων, η οποία συχνά συνεπάγεται το μοίρασμα αυτών των συναισθημάτων και των αισθημάτων. Οι συντελεστές Cronbach's α των επιμέρους υποκλιμάκων έχουν εύρος από 0,90 έως 0,91 και είναι ενδεικτικοί ικανοποιητικής αξιοπιστίας.

Ενσυναίσθηση, κίνητρα και κοινωνική αλληλεπίδραση

Η ενσυναίσθηση, ως μια πολυδιάστατη ανθρώπινη ικανότητα, συνιστά τον σημαντικότερο παράγοντα της κοινωνικής λειτουργίας του ατόμου αποτελώντας παράλληλα έναν ισχυρό κινητήριο μοχλό. Η διπλή προσέγγιση απέναντι στα συναισθήματα (αναγνώρισης και οικειοποίησης των συναισθημάτων και της οπτικής γωνίας του άλλου), την οποία προϋποθέτει η ενσυναίσθηση ως ικανότητα, είναι καθοριστική στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Σύμφωνα με πρόσφατες νευροεπιστημονικές έρευνες, η ενσυναίσθηση ενεργοποιεί νευρωνικά δίκτυα που συνδέονται με τον πόνο και τις ανταμοιβές, υποδηλώνοντας ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι «καλωδιωμένος» ώστε να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων (Decety & Jackson, 2004), δημιουργώντας έτσι σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αποδοχής.

Η ανθρώπινη ζωή εκτυλίσσεται μέσα σε ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων, όπου η ποιότητα και η ποσότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο

στη σωματική (Holt-Lunstad et al., 2010· Kim et al., 2016) και ψυχική ευεξία (Boss et al., 2015· Kurina et al., 2011). Για την αποτελεσματική συμμετοχή σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις, απαιτείται όχι μόνο η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων, αλλά και η κατανόηση των εσωτερικών τους καταστάσεων —των σκέψεων, των συναισθημάτων και των κινήτρων τους.

Η ενσυναίσθηση συνδέεται άρρηκτα με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, τη φιλοκοινωνική στάση και τη θετική κοινωνική λειτουργία συμπεριφοράς (Belacchi & Farina, 2012; Coplan, 2011). Πρόσφατες έρευνες την έχουν συνδέσει με την πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών, όπως ο εκφοβισμός ή η παθητική ανοχή απέναντι σε αυτόν (Cappadocia et al., 2012· Gini et al., 2007). Παράλληλα, η ενσυναίσθηση επηρεάζει την αποδοχή του ατόμου από τους συνομηλίκους (Braza et al., 2009) και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηθικής (Decety et al., 2011· Eisenberg, 2000), προσφέροντας σταθερά θεμέλια για την κοινωνική ωρίμανση.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σύνδεση της ενσυναίσθησης με την παρακίνηση για βοήθεια. Η θεωρία της «ενσυναίσθησης-αλτρουισμού» (Batson & Ahmad, 2009) υποστηρίζει ότι η ειλικρινής συναισθηματική ταύτιση με τον πόνο του άλλου δημιουργεί ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για βοήθεια, συχνά υπερβαίνοντας τα προσωπικά συμφέροντα. Η πράξη της βοήθειας δεν προσφέρει μόνο ανακούφιση στον άλλον, αλλά επιφέρει και εγγενή ανταμοιβή στο ίδιο το άτομο, ενισχύοντας την αίσθηση σύνδεσης και αποτελεσματικότητας (Zaki, 2014). Συνεπώς, η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς ένα παθητικό συναίσθημα, αλλά ένας ενεργός καταλύτης κοινωνικής δράσης.

Αυτό το δυναμικό πλαίσιο οδηγεί στη διαμόρφωση ενός θετικού κύκλου: η ενσυναίσθηση τροφοδοτεί τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά, η οποία ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν την ενσυναίσθηση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ηγετικές φυσιογνωμίες με υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης: κατανοούν τις ανάγκες της ομάδας τους, παρακινούνται να προσφέρουν υποστήριξη και καλλιεργούν περιβάλλον εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Goleman, 2017). Έτσι, η ενσυναίσθηση αναδεικνύεται όχι μόνο ως ατομική αρετή, αλλά και ως βασικός μηχανισμός για τη δημιουργία ανθεκτικών και λειτουργικών κοινωνιών.

Μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι ομάδες με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης είχαν καλύτερη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και μεγαλύτερη καινοτομική δυναμική, καθώς τα μέλη ήταν περισσότερο πρόθυμα να ακούσουν και να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές (Jordan et al., 2021). Σε διαπροσωπικό επίπεδο, η ενσυναίσθηση ενισχύει τη δέσμευση και την υποστηρικτική συμπεριφορά, καλλιεργώντας συναισθήματα ασφάλειας και εγγύτητας (Crocker et al., 2020). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η ενσυναίσθηση μετατρέπει την

ατομική κατανόηση σε συλλογική δράση, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση λειτουργικών ανθρώπινων κοινοτήτων.

Η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και φιλοκοινωνικών συμπεριφορών είναι ιδιαίτερα έντονη από την πρώιμη παιδική ηλικία (Decety et al., 2016; Ryan-Enright et al., 2022; Wang et al., 2022). Οι φιλοκοινωνικές συμπεριφορές μεταβάλλονται ποιοτικά και ποσοτικά με την ηλικία (Eisenberg et al., 2006· Lasota, 2023), ενώ η συναισθηματική μετάδοση σε μικρά παιδιά έχει συσχετιστεί με αυξημένη αρνητική αυτορρύθμιση (Rieffe et al., 2010). Η προσοχή στα συναισθήματα των άλλων αποτελεί πρόβλεψη για την ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς.

Εγκάρσιες και διαχρονικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η ενσυναίσθηση και η φιλοκοινωνική συμπεριφορά σχετίζονται θετικά με τη θετική κοινωνική λειτουργία στα παιδιά (Eisenberg et al., 2010· Spinrad & Eisenberg, 2017). Αντίθετα, ελλείμματα ενσυναίσθησης μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολίες κοινωνικής κατανόησης και επικοινωνίας, καθώς και σε δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Mingins et al., 2021· Rosen & Lerner, 2016).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των παιδιών με αυτισμό. Εδώ και χρόνια επικρατεί η λανθασμένη αντίληψη ότι τα άτομα με αυτισμό δεν επιθυμούν ή δεν μπορούν να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις (Quinde-Zlibut et al., 2021). Έρευνες παρακολούθησης των ματιών έχουν δείξει μειωμένη προσοχή στα κοινωνικά ερεθίσματα (Chita-Tegmark, 2016), γεγονός που ερμηνεύεται ως χαμηλή κοινωνική κινητοποίηση (Chevallier et al., 2012). Ωστόσο, οι κοινωνικογνωστικές δεξιότητες όπως η κατανόηση των συναισθημάτων, η λήψη προοπτικής και η θεωρία του νου (ToM) μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική τους ικανότητα, προάγοντας την ενσυναίσθηση και τη φιλοκοινωνικότητα ήδη από την παιδική ηλικία (Spinrad & Eisenberg, 2017).

Συμπεράσματα

Οι άνθρωποι είναι εγγενώς κοινωνικά όντα και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής υγείας. Η αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει την κατανόηση όχι μόνο της ορατής συμπεριφοράς των ανθρώπων, αλλά και των υποκείμενων παραγόντων, όπως οι σκέψεις και τα συναισθήματα. Η ενσυναίσθηση είναι το «κλειδί» για την κατανόηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Van Lange, 2008). Συνδέεται με την κατανόηση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, την κοινωνική επάρκεια και τις προκοινωνικές συμπεριφορές (Reid et al., 2013).

Η θεωρία και η έρευνα για την ενσυναίσθηση έχουν προτείνει μια πολυδιάστατη κατασκευή της ενσυναίσθησης που περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές. Το ECQ αναδεικνύει 5 ξεχωριστές διαστάσεις, μέσα στις οποίες βρίσκονται η ορμή και η ικανότητα για ενσυναίσθηση, με γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Αναδεικνύει επίσης ένα πέμπτο συστατικό της ενσυναίσθησης την συναισθηματική αντιδραστικότητα, δηλαδή της άμεσης συναισθηματικής απόκρισης στο βίωμα του άλλου, ως βασικό συστατικό της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η δυναμική και συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στην ικανότητα και την ορμή, δηλαδή, τη διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα να αντιληφθούμε τα συναισθήματα και τη διάθεση να ενεργήσουμε με βάση αυτή την αντίληψη.

Συνολικά, η βαθύτερη κατανόηση της ενσυναίσθησης και η αποδοτικότερη μέτρησή της μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και στην ενίσχυση της ηθικής, της συνεργατικότητας και της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων. Το ECQ αναδεικνύεται έτσι ως ένα πρωτοποριακό εργαλείο που συνδυάζει θεωρητική ακρίβεια με πρακτική χρηστικότητα, καθιστώντας το ιδανικό για την περαιτέρω μελέτη και ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε πολλαπλά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

- Altay, N. & Gülersoy, A.E. (2021). Examining social studies prospective teachers' active citizenship self-efficacies within the scope of levels of empathy and acceptance of differences. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16 (2), 139–159.
- Barker, R. (2003). *The social work Dictionary* (5th ed). NASW Press.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence* (363-388). John Willey & Sons, Inc.
- Baron-Cohen, S. & Cross, P. (1992). Reading the eyes: Evidence for the role of perception in the development of a theory of mind. *Mind Lang*, 7(1–2), 172–186.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175.
<https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00>
- Batchelder, L., Brosnan, M., & Ashwin, C. (2017). The development and validation of the Empathy Components Questionnaire (ECQ). *PLoS one* 12(1).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169185>

- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38, 150–165.
- Boss, L., Kang, D.-H., & Branson, S. (2015). Loneliness and cognitive function in the older adult: A systematic review. *International Psychogeriatrics*, 27(4), 541–553.
- Braza, F. R., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., García, A., Sorozaba, A., & Sañchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 703–716.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27, 201–216.
- Chakrabarti, B. & Baron-Cohen, S. (2006). Empathizing: neurocognitive developmental mechanisms and individual differences. *Progress in Brain Research*, 156, 403–417.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Chita-Tegmark, M. (2016). Social attention in ASD: A review and meta analysis of eye-tracking studies. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 79–93.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.011>
- Crocker, M. A., et al. (2020). The role of empathy in close relationships: A multilevel analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(3), 582–601.
- Davis, M.H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Brown & Benchmark.
- Decety, J. & Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.
- Decety, J., Michalska, K. J., & Kinzler, K. D. (2011). The developmental neuroscience of moral sensitivity. *Emotion Review*, 3, 305–307.
- Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzefovsky, F., & Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: Highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150077. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0077>

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Zaki, J. (2014). Empathy: A motivated Account. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1608–1647.
- Gallagher, H.L. & Frith, C.D. (2003). Functional imaging of “theory of mind”. *Trends in Cognitive Science*. 7(2), 77–83.
- Ge, Y., Ashwin, C., Li, F., Cao, W., Zhang, Y., Zhao X, Sun, B., & Li, W. (2023). The validation of a mandarin version of the Empathy Components Questionnaire (ECQ-Chinese) in chinese samples. *PLoS one* 18(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275903>
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents’ bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467–476.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2017). *What makes a leader: Why emotional intelligence matters*. Harvard Business Review Press.
- Goleman (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 26, 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7(7). doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316
- Jordan, P. F., et al. (2021). The impact of team empathy on collaborative decision-making and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, 42(5), 582-600.
- Kim, D. A., Benjamin, E. J., Fowler, J. H., & Christakis, N. A. (2016). Social connectedness is associated with fibrinogen level in a human social network. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 283(1837), 20160958.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt Psychology: The Definitive Statement of the Gestalt Theory*. Liveright.
- Kurina, L. M., Knutson, K. L., Hawkley, L. C., Cacioppo, J. T., Lauderdale, D. S., & Ober, C. (2011). Loneliness is associated with sleep fragmentation in a communal society. *Sleep*, 34(11), 1519–1526.

- Lasota, A. (2023). Empathy and prosocial behaviour of young children in the perception of parents. *Studies on the Theory of Education*, XIV(1(42)), 245–264. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3435>
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S. & David, A.S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911–924.
- Lipps, T. (1900). Aesthetische Einfühlung. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, 22, 415–450.
- Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10 (2, 3), 295–309.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is the emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mingins, J. E., Tarver, J., Waite, J., Jones, C., & Surtees, A. D. (2021). Anxiety and intellectual functioning in autistic children: A systematic review and meta-analysis. *Autism*, 25(1), 18–32. <https://doi.org/10.1177/1362361320953253>
- Nowak, A. T. (2011). *Introducing a pedagogy of empathic action as informed by social entrepreneurs* [PhD Thesis, McGill University].
- Phillips, W., Baron-Cohen, S. & Rutter, M. (1998). Understanding intention in normal development and in autism. *British Journal of Developmental Psychology*. 16(3), 337–348.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Πλατοΐδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515–526.
- Quinde-Zlibut, J. M., Williams, Z. J., Gerdes, M., Mash, L. E., Heflin, B. H., & Cascio, C. (2021). Multifaceted empathy differences in children and adults with autism. *Scientific Reports*, 11(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-021-98516-5>
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 231–256.

- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362–367. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.046>
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Rosen, T. E., & Lerner, M. D. (2016). Externalizing and Internalizing Symptoms Moderate Longitudinal Patterns of Facial Emotion Recognition in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(8), 2621–2634. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2800-y>
- Ryan-Enright, T., O'Connor, R., Bramham, J., & Taylor, L. K. (2022). A systematic review of autistic children's prosocial behaviour. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 98, 102023. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102023>
- Rueda, P., Fernandez-Berrocal, P. & Baron-Cohen, S. (2014). Dissociation between cognitive and affective empathy in youth with Asperger Syndrome. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(1), 85–98.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Shamay-Tsoory, S.G. (2011). The neural bases for empathy. *Neuroscientist*, 17(1), 8–24.
- Solano-Flores, G., Backhoff, E., & Contreras-Niño, LÁ. (2009). Theory of test translation error. *International Journal of Testing*, 9(2), 78–91. <https://doi.org/10.1080/15305050902880835>
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2017). Prosocial behavior and empathy-related responding: Relations to children's well being. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp. 331–347). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_18
- Van Lange, P. A. M., 2008. Does Empathy Trigger Only Altruistic Motivation? How About Selflessness or Justice? *Emotion*, 8(6): 766–74.
- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89–99. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>
- Wang, X., Auyeung, B., Pan, N., Lin, L. Z., Chen, Q., Chen, J. J., Liu, S. Y., Dai, M. X., Gong, J. H., Li, X. H., & Jing, J. (2022). Empathy, Theory of Mind, and Prosocial Behaviors in Autistic Children. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.844578>



ΕΝΟΤΗΤΑ II

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ – ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΤΠΕ)

Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιχνιδιού με κάρτες για την καλλιέργεια του χωρικού συλλογισμού στη προσχολική εκπαίδευση

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
kara@aegean.gr

Καρά Φωτεινή Ιωάννα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20107@rhodes.aegean.gr

Ματθαίου Πελαγία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse23806@rhodes.aegean.gr

Στρατάκη Δήμητρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse23808@rhodes.aegean.gr

Συμεωνίδου Παρθένα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse23809@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Ο χωρικός συλλογισμός, ο οποίος περιλαμβάνει δεξιότητες χωρικής οπτικοποίησης και προσανατολισμού, αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, όπως η κατανόηση της θέσης των αντικειμένων στον χώρο, των μεταξύ τους σχέσεων και των συμβολικών αναπαραστάσεών τους (Gilmartin & Patton, 1984· Κορ & Κορ, 2023). Μέσα από τον χωρικό συλλογισμό τα παιδιά μαθαίνουν να εντοπίζουν, να αναπαριστούν και να μετασχηματίζουν οπτικές πληροφορίες, ενισχύοντας τη χωρική αντίληψη και την ικανότητα επίλυσης καθημερινών προβλημάτων (Bruce & Hawes, 2015· Chen et al., 2025). Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη σημασία της πρώιμης χωρικής εκπαίδευσης και υποστηρίζει την ένταξή της στο Πρόγραμμα Σπουδών από την προσχολική ηλικία (Σκουμπουρδή, 2023). Ωστόσο, η καλλιέργεια χωρικών δεξιοτήτων συχνά παρουσιάζει δυσκολίες τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό

προτείνονται παιγνιώδεις διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς το παιχνίδι αποτελεί αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης που ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη (Σκουμπορδή, 2015). Με βάση αυτές τις αρχές, σχεδιάστηκε ένα παιχνίδι με κάρτες για την καλλιέργεια του χωρικού συλλογισμού παιδιών από 4 ετών. Το παιχνίδι αποτελείται από 96 κάρτες διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες απεικονίζουν σχηματισμούς δημιουργημένους με τέσσερις κατηγορίες απτών υλικών: κυβάκια, pattern blocks, ράβδους με κυκλικούς δίσκους και καμπυλωτές ράβδους με δαχτυλίδια. Τα παιδιά καλούνται να αναπαράγουν τις εικονιστικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα υλικά, ενεργοποιώντας δεξιότητες παρατήρησης, χωρικής αντίληψης και κινητικού συντονισμού. Η ευέλικτη δομή του παιχνιδιού επιτρέπει την εφαρμογή του σε ομάδες, ζευγάρια ή ατομικά, ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους. Η δραστηριότητα εντάσσεται σε συνεργατικό και παιγνιώδες μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά περιγράφουν χωρικές σχέσεις, αντιλαμβάνονται προσανατολισμούς και επιλύουν προβλήματα μέσα από βιωματική και ενεργή συμμετοχή.

Λέξεις κλειδιά: χωρικός συλλογισμός, χωρική οπτικοποίηση, χωρικός προσανατολισμός, εκπαιδευτικό υλικό, παιχνίδι με κάρτες

Abstract

Spatial reasoning, which includes skills of spatial visualization and orientation, forms a foundational component of cognitive and perceptual development, such as understanding the position of objects in space, their relations, and their symbolic representations (Gilmartin & Patton, 1984; Κοç & Κοç, 2023). Through spatial reasoning, children learn to identify, represent and transform visual information, thereby strengthening spatial perception and everyday problem-solving abilities (Bruce & Hawes, 2015; Chen et al., 2025). International literature highlights the importance of early spatial education and supports its integration into the Mathematics Curriculum from preschool onwards (Skoumpourdi, 2023). However, teaching and understanding spatial reasoning often present challenges for both children and educators. For this reason, playful learning approaches are recommended, as play constitutes an effective instructional framework that enhances cognitive, social, emotional, and motor development (Skoumpourdi, 2015). Based on these principles, a card-based game was designed to cultivate spatial reasoning in children aged four and above. The game consists of 96 cards of increasing difficulty, depicting formations created with four categories of manipulatives: cubes, pattern blocks, rods combined with circular discs, and curved rods

combined with rings. Children are invited to reproduce the visual representations using the corresponding tangible materials, thus activating observation skills, spatial perception and motor coordination. The flexible structure of the game allows its implementation in groups, pairs or individually, depending on the learning objectives. The activity is embedded within a collaborative and playful learning environment, where children describe spatial relations, interpret orientations and solve problems through experiential and active engagement.

Keywords: *spatial reasoning, spatial visualization, spatial orientation, educational material, card game*

Εισαγωγή

Ο χωρικός συλλογισμός αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της μαθηματικής κατανόησης και της γνωστικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία (Newcombe, 2010). Η ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν, να περιγράφουν και να προβλέπουν τη θέση αντικειμένων στο χώρο αναπτύσσεται σταδιακά και ενισχύεται μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Σκουμπουρδή, 2023).

Έρευνες υποδεικνύουν ότι η συμμετοχή παιδιών σε δραστηριότητες που εμπλέκουν σωματική κίνηση, οπτικά ερεθίσματα και γλωσσική αναπαράσταση του χώρου είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση των χωρικών δεξιοτήτων (Ferrara et al., 2011). Παιχνίδια που συνδυάζουν κινητικές ενέργειες και οπτικές κάρτες οδηγίων προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να πειραματιστούν με έννοιες όπως «μπροστά», «πίσω», «δεξιά» και «αριστερά» μέσα από την ενεργή μάθηση. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί ενισχυτικά και για την ανάπτυξη της χωρικής γλώσσας, ενός κρίσιμου εργαλείου για τη μαθηματική σκέψη (Ferrara et al., 2011).

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της Βαρλάμη (2017) επιβεβαιώνουν ότι τα νήπια είναι ικανά να αναπτύξουν δεξιότητες προσανατολισμού όταν συμμετέχουν σε κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά σενάρια. Η χρήση εικονικών και σωματικών αναπαραστάσεων ενισχύει την κατανόηση του χώρου και υποστηρίζει τη διαμόρφωση γνωστικών μοντέλων που μεταφέρονται και σε μελλοντικές μαθηματικές καταστάσεις. Ο προσανατολισμός στο χώρο δεν αφορά μόνο τη γεωμετρία, αλλά σχετίζεται ευρύτερα με την κατανόηση του κόσμου.

Η έμφαση στην κατανόηση χωρικών σχέσεων από μικρή ηλικία αποτελεί προϋπόθεση για μελλοντική επιτυχία σε μαθηματικά και θετικές επιστήμες (Sarama & Clements, 2009: 159). Η συστηματική καλλιέργεια της χωρικής γλώσσας, των κινητικών

εμπειριών και της οπτικοποίησης είναι βασικά στοιχεία κάθε σύγχρονης προσέγγισης στη διδασκαλία του χώρου στο νηπιαγωγείο.

Με βάση τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η κατανόηση του χωρικού συλλογισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι που συνδυάζει εικονιστικές αναπαραστάσεις υπό τη μορφή καρτών και κίνηση στον χώρο. Η βασική επιδίωξη είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η αλληλεπίδραση παιδιών με οπτικό-κινητικά ερεθίσματα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η προσανατολιστική σκέψη καθώς και η χωρική γλώσσα.

Η σημασία του χωρικού συλλογισμού στην καθημερινότητα και στη διδασκαλία των μαθηματικών

Ο χωρικός συλλογισμός αναγνωρίζεται ως κεντρική γνωστική λειτουργία, αναγκαία για την αντίληψη και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Εμπεριέχει την ικανότητα αντίληψης, νοητικής αναπαράστασης και επεξεργασίας χωρικών πληροφοριών, επιτρέποντας στα άτομα να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τις σχέσεις μεταξύ αντικειμένων και τοποθεσιών.

Στην καθημερινή ζωή, η αξία του χωρικού συλλογισμού είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς υποστηρίζει δραστηριότητες όπως η αποτελεσματική πλοήγηση, η ερμηνεία χαρτών, η εκτέλεση κατασκευών και η επίλυση πρακτικών ζητημάτων (Σκουμπουρδή, 2023). Η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τις σχετικές θέσεις αντικειμένων ή να φαντάζεται την περιστροφή τους είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιτυχία σε ποικίλες δραστηριότητες, από την απλή συναρμολόγηση έως την αναγνώριση κατευθύνσεων και την πρόβλεψη οπτικών καταστάσεων.

Στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης, ο χωρικός συλλογισμός είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για τη γεωμετρία, αλλά και για την προσέγγιση πιο αφηρημένων κλάδων όπως η άλγεβρα και ο λογισμός. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Bruce & Hawes (2015:331) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο χωρικός συλλογισμός έχει συχνά υποτιμηθεί υπέρ της εκμάθησης στατικών εννοιών της γεωμετρίας, όπως η αναγνώριση σχημάτων ή η απομνημόνευση ιδιοτήτων. Οι μαθητές/τριες με αναπτυγμένες χωρικές δεξιότητες διευκολύνονται στην κατανόηση εννοιών όπως η συμμετρία, οι μετασχηματισμοί και η απεικόνιση (Σκουμπουρδή, 2023). Επιπροσθέτως, η αποτελεσματική ερμηνεία και χρήση διαγραμμάτων, μοντέλων και σχημάτων βασίζεται σε ικανότητες οπτικο-χωρικής σκέψης, καθιστώντας τον έναν απαραίτητο συντελεστή της μαθηματικής σκέψης.

Σύμφωνα με τους Clements & Sarama (2009), ορισμένες έρευνες υποδεικνύουν πως τα παιδιά με ισχυρές χωρικές δεξιότητες έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά και είναι καλύτερα προετοιμασμένα για τις σχολικές απαιτήσεις. Συχνά οι αναπτυγμένες χωρικές δεξιότητες συνδέονται με μελλοντική επιτυχία και σε άλλα πεδία όπως οι φυσικές επιστήμες, η τεχνολογία και η μηχανική (Science, Technology, Engineering & Mathematics: STEM).

Οι χωρικές ικανότητες δεν είναι στατικές, αλλά μπορούν να καλλιεργηθούν σημαντικά από μικρή ηλικία μέσω στοχευμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων, όπως παζλ, κατασκευές με δομικά υλικά, νοητικές περιστροφές και χρήση χαρτών (Newcombe & Frick, 2016).

Κατά συνέπεια, η συστηματική ενσωμάτωση της χωρικής σκέψης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν αποτελεί απλά μια συμπληρωματική επιλογή, αλλά μια θεμελιώδη προϋπόθεση τόσο για την ολιστική μαθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών όσο και για την απόκτηση διαχρονικών δεξιοτήτων ζωής.

Πλεονεκτήματα της χρήσης παιχνιδιών στη διδασκαλία των μαθηματικών

Η παιγνιώδης μάθηση (Game Based Learning) αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ανακάλυψη νέων γνώσεων. Η ενσωμάτωση στοιχείων από τον κόσμο των παιχνιδιών στη διδακτική πράξη έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στην καλλιέργεια της ενεργής συμμετοχής και της αυξημένης κινητοποίησης των μαθητών/τριών. Η παιγνιώδης μάθηση (Game Based Learning), δεν περιορίζεται στην απλή χρήση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων στην τάξη, αλλά επικεντρώνεται στον σχεδιασμό εμπειριών που αξιοποιούν βασικούς μηχανισμούς, όπως η πρόκληση, η επιβράβευση και η προοδευτική εξέλιξη του βαθμού δυσκολίας (Pho & Dinscore, 2015· Kim, 2013).

Η παραπάνω προσέγγιση προάγει ένα πιο ενεργητικό και βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν με μεγαλύτερη διάθεση και αυτονομία. Μέσα από δραστηριότητες που προσομοιώνουν τον κόσμο του παιχνιδιού, όπως εικονικά κυνήγια θησαυρού, διαγωνιστικές πλατφόρμες ή συστήματα συγκέντρωσης πόντων και επιβράβευσης, τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται πληροφορίες, να συνεργάζονται και να σκέφτονται κριτικά (Huang & Soman, 2013).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο αυτό συνοδεύεται από μειωμένο φόβο αποτυχίας, προσφέροντας ένα ασφαλές πεδίο για δοκιμές και πειραματισμό. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να επανεκτιμάνε τις επιλογές τους, να εμβαθύνουν στις έννοιες και να οικοδομούν σταδιακά τη γνώση μέσα από τον αναστοχασμό (Gee, 2003). Παράλληλα, η αξιολόγηση της μάθησης μπορεί να προκύψει

φυσικά μέσα από την αλληλεπίδραση, χωρίς την ανάγκη των παραδοσιακών τεστ ή εξετάσεων (Pho & Dinscore, 2015).

Ωστόσο, η συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά επεκτείνεται και στη διαμόρφωση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών. Πλήθος ερευνών αναδεικνύουν τη θετική του επίδραση στην ψυχροσυναισθηματική εμπλοκή των παιδιών, καθώς μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες ενισχύεται το κίνητρό τους για συμμετοχή και καλλιεργείται η θετική τους στάση απέναντι στη μάθηση. Οι μαθητές/τριες δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση να εμπλακούν ενεργά όταν οι δραστηριότητες ενσωματώνουν χαρακτηριστικά όπως η αλληλεπίδραση, η πρόκληση, η επίλυση προβλημάτων και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ο υγιής ανταγωνισμός. Τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού, όπως αναφέρονται από πολλούς ερευνητές επικεντρώνονται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, στην ενεργοποίηση των βασικών μηχανισμών μάθησης όπως η πρόκληση, η επιβράβευση και η προοδευτική εξέλιξη του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων, στην ενίσχυση της αυτονομίας, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στη μείωση του αισθήματος της ματαίωσης και του φόβου, στον πειραματισμό εντός ασφαλούς πλαισίου, στην ενθάρρυνση της μάθησης, στην ανάπτυξη της ψυχροσυναισθηματικής εμπλοκής (Pho & Dinscore, 2015· Kim, 2013· Huang & Soman, 2013).

Συνοψίζοντας, η παιγνιώδης μάθηση, δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που είναι ταυτόχρονα ευχάριστο και αποτελεσματικό, στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες όχι μόνο αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά αναπτύσσουν και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενεργοποιώντας την εσωτερική τους παρακίνηση. Επιπλέον, η ενσωμάτωση τέτοιων μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη δημιουργία συνεργατικών και υποστηρικτικών πλαισίων, επιτρέποντας στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζονται με άνεση, να διατυπώνουν ιδέες και να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά με τους συνομηλίκους τους (Vankus, 2021).

Στόχοι του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου και της α' δημοτικού για τον χωρικό συλλογισμό

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση η έννοια του χωρικού συλλογισμού εντοπίζεται στην υποενότητα «Έννοιες του χώρου ως σύστημα αναφοράς», στην οποία τίθενται οι ακόλουθοι στόχοι:

- *Να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις γειτνίασης (κοντά μακριά) και σειράς ή διαδοχής (εμπρός-πίσω, πάνω-κάτω κτλ.) σε οργανωμένα (π.χ. τετραγωνισμένα δάπεδα) και μη οργανωμένα περιβάλλοντα (π.χ. στην αυλή ή στο πάρκο) χρησιμοποιώντας*

διαφορετικά συστήματα αναφοράς (π.χ. σε σχέση με το σώμα ή με άλλα αντικείμενα) (i).

- Να εντοπίζουν σχέσεις εγκλεισμού, όταν δηλαδή ένα στοιχείο είναι ανάμεσα σε άλλα ή περιβάλλεται από κάτι άλλο (π.χ. εσωτερικό ή εξωτερικό, μέσα-έξω, ανάμεσα) (i).
- Να διακρίνουν τη θέση ενός αντικειμένου σε σχέση με το σώμα τους ή άλλα αντικείμενα (μπορούν να εντοπίσουν ένα αντικείμενο στον χώρο από διαφορετικά συστήματα αναφοράς) (i) (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2022: 63)

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά Α' Δημοτικού η έννοια του χωρικού συλλογισμού εντοπίζεται στην υποενότητα «Γεωμετρία του χώρου» στην οποία τίθενται οι ακόλουθοι στόχοι:

- «Εντοπίζουν, περιγράφουν και αναπαριστούν θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές στο χώρο ως προς διαφορετικά συστήματα αναφοράς, με τη χρήση απλών χωρικών εννοιών όπως πάνω/κάτω, μέσα/έξω, δεξιά/αριστερά
- Αναγνωρίζουν τρισδιάστατες συνθέσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες (ΙΕΠ, 2022: 14)

Ικανότητες και δυσκολίες παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας για τον χωρικό συλλογισμό

Κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της σχολικής ζωής, τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να διερευνούν τον φυσικό χώρο που τα περιβάλλει, χρησιμοποιώντας έννοιες σχετικές με τη θέση, την κατεύθυνση και τις μεταβολές της διάταξης αντικειμένων. Από τη φύση τους, τα παιδιά παρουσιάζουν διάθεση για εξερεύνηση και τάση για μάθηση, γεγονός που καθιστά τον χωρικό συλλογισμό ένα πεδίο κατάλληλο για βιωματικές προσεγγίσεις. Δραστηριότητες όπως η συναρμολόγηση παζλ, η κατασκευή σχημάτων με τουβλάκια ή το παιχνίδι με αντικείμενα που απαιτούν χειρισμό στον χώρο, προσφέρουν ευκαιρίες για ενίσχυση της χωρικής σκέψης μέσα από την πράξη (National Research Council, 2009).

Κατά την είσοδο στην πρώτη σχολική ηλικία, τα παιδιά επιδεικνύουν μια αυξανόμενη ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να οργανώνουν και να αναπαριστούν τον χώρο. Συγκεκριμένα μπορούν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν χωρικές σχέσεις όπως «πάνω-κάτω», «μπροστά-πίσω», «μέσα-έξω», «δεξιά-αριστερά». Αυτή η ικανότητα είναι κρίσιμη για την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως το να βρίσκουν αντικείμενα ή

να ακολουθούν οδηγίες Επίσης αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητα να δημιουργούν νοητικούς χάρτες, να προσανατολίζονται σε οικείους χώρους και να περιγράφουν διαδρομές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη πιο σύνθετων γεωμετρικών εννοιών (National Research Council, 2009).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών έχουν ξεκάθαρη κατανόηση ότι τα αντικείμενα φαίνονται μικρότερα όταν βρίσκονται πιο μακριά και μεγαλύτερα όταν βρίσκονται πιο κοντά. Επίσης, κατανοούν τη σχέση μεταξύ του σχήματος ενός αντικειμένου και του προσανατολισμού του σε σχέση με την οπτική γωνία ενός παρατηρητή (Pillow & Flavell, 1986).

Παρά τις παραπάνω ικανότητες, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες στον χωρικό συλλογισμό, οι οποίες συχνά συνδέονται με το στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Ένα χαρακτηριστικό της σκέψης σε αυτή την ηλικία είναι ο εγωκεντρισμός, δηλαδή, η δυσκολία να αντιληφθούν τον χώρο από διαφορετική οπτική γωνία από τη δική τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην κατανόηση οδηγιών που απαιτούν αλλαγή προοπτικής ή στην περιγραφή ενός αντικειμένου από την πλευρά κάποιου. Επιπλέον, η μετάβαση από την απλή αναγνώριση σχημάτων στην αναγνώριση των γεωμετρικών ιδιοτήτων τους δεν γίνεται πάντα αυτόματα, ούτε με τον ίδιο ρυθμό για όλα τα παιδιά (National Research Council, 2009). Επίσης, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν πρόκληση στην εφαρμογή χωρικών γνώσεων που έχουν αποκτήσει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, σε ένα διαφορετικό, αλλά παρόμοιο πλαίσιο ή ακόμα μπορεί να δυσκολεύονται να διακρίνουν μεταξύ μορφών που μοιάζουν, όπως ένα τετράγωνο και ένα ορθογώνιο, ιδιαίτερα όταν αυτά έχουν διαφορετικό προσανατολισμό (Clements & Sarama, 2007). Μία άλλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, είναι η κατανόηση του γεγονότος ότι τα αντικείμενα αποτελούνται από 3 διαστάσεις, οποίες φαίνονται με διαφορετικό τρόπο σε περίπτωση που κάποιος τα περιστρέψει. Η νοητική περιστροφή, η ικανότητα δηλαδή να φαντάζονται πώς θα φαίνονται αντικείμενα από διαφορετικές οπτικές γωνίες ή μετά από περιστροφή, είναι μια δεξιότητα που αναπτύσσεται σταδιακά. Τα μικρά παιδιά συχνά δυσκολεύονται να εκτελέσουν αυτή τη νοητική περιστροφή, ειδικά με τρισδιάστατα αντικείμενα. Αυτή η δυσκολία μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν αντικείμενα όταν παρουσιάζονται σε ασυνήθιστους προσανατολισμούς. Επιπλέον, τα παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται με την κατανόηση των σχεσιακών χωρικών εννοιών, όπως «πάνω από», «κάτω από», «δίπλα σε», «μέσα σε», ειδικά όταν αυτές οι σχέσεις γίνονται πιο σύνθετες ή αφορούν πολλαπλά αντικείμενα. Η ακριβής χρήση και ερμηνεία αυτών των όρων

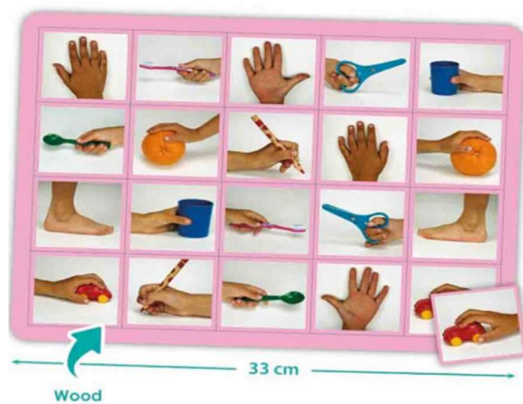
απαιτεί αφηρημένη σκέψη και την ικανότητα να διατηρούν ταυτόχρονα πολλές πληροφορίες (Bruce & Hawes, 2015: 331).

Ωστόσο, οι κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες, οι ευκαιρίες μάθησης στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και η πρόσβαση σε κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά επιδρούν καθοριστικά στην πρόοδο των παιδιών στον συγκεκριμένο τομέα. Τα παιδιά που εκτίθενται συστηματικά σε ποικίλες δραστηριότητες με χωρικό περιεχόμενο εμφανίζουν αυξημένες επιδόσεις σε σύγκριση με εκείνα που δεν έχουν τέτοιες ευκαιρίες (National Research Council, 2009). Επίσης, η ενθάρρυνση των παιδιών να λειτουργούν συνεργατικά ολοκληρώνοντας μία εργασία ή ένα παιχνίδι, όπως προτείνεται στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης, στοχεύει στην υπέρβαση όλων αυτών των δυσκολιών, καθώς μέσω των βιωματικών εμπειριών γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ της αντιληπτικής και της εννοιολογικής κατανόησης του χώρου (Σκουμπουρδή, 2015).

Παιχνίδια για τον χωρικό συλλογισμό

Υπάρχει ποικιλία παιχνιδιών στο εμπόριο σχετικών με τον χωρικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν 6 παιχνίδια: 1. Λόττο Λεξιλογίου: Αριστερά & Δεξιά, 2. Μαθαίνοντας το δεξιά και το αριστερά, 3. Bingo: Χωρικός Προσανατολισμός: Πού βρίσκεται αυτό; 4. Πού βρισκόμαστε μέσα στο σπίτι; 5. Τοπολογία-προσανατολισμός, 6. Κυνήγι Θησαυρού- Βρές το!

Το παιχνίδι «Λόττο Λεξιλογίου: Αριστερά & Δεξιά», είναι ένα παιδαγωγικό παιχνίδι από την εταιρία «*Abc Toys*», το οποίο έχει ως στόχο να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο, να αναπτύξει την παρατήρηση, καθώς και να βελτιώσει την ικανότητα προσοχής και αντίληψης του άμεσου φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού με απλό τρόπο μέσω φωτογραφικών εικόνων. Αποτελείται από ξύλινη βάση λόττο και 20 πλακίδια με ρεαλιστικές εικόνες για να κατανοηθεί η έννοια αριστερά και δεξιά σε σχέση με τα αντικείμενα. Να ονομασθούν, να συζητηθούν και να αντιστοιχηθούν μεταξύ τους. Οι διαστάσεις του είναι: 33x22,5cm (Εικόνα 1) (ABCToys-SEN, 2025 α).



Εικόνα 1. Λόττο λεξιλογίου: Αριστερά & δεξιά

Το παιχνίδι «Μαθαίνοντας το δεξιά και το αριστερά» από την εταιρία «Abc Toys» (Εικόνα 2.) έχει στόχο να προάγει την κατανόηση του οπτικού και χωρικού προσανατολισμού.

Να αναπτύξει την ικανότητα αντίληψης και προσδιορισμού των εννοιών αριστερά και δεξιά σε σχέση με το σώμα όπως παρατηρείται από μπροστά και πίσω. Ενισχύει τη γνώση σχετικά με την έννοια του άξονα συμμετρίας που χωρίζει το σώμα σε δύο πλευρές και τη θέση που έχει αυτό σε σχέση με ζώα και αντικείμενα που απεικονίζονται. Το σετ περιλαμβάνει 24 φωτοκάρτες (11,4x8cm) με προτάσεις-παραδείγματα που πρέπει να αναπαραχθούν, 7 αναστρέψιμες φωτοκάρτες διπλής (μπροστά/πίσω) όψης με τη φιγούρα παιδιού, ζώων και φυτών, 4 κόκκινα ελαστικά βραχιόλια προσανατολισμού για το δεξί χέρι κάθε παιδιού, ειδική βάση παρατήρησης για την τοποθέτηση των καρτών και έντυπο οδηγιών (ABCTOys-SEN, 2025 b).



Εικόνα 2. Μαθαίνοντας το δεξιά και το αριστερά

Το παιχνίδι «Bingo: Χωρικός Προσανατολισμός: Πού βρίσκεται αυτό;» (Εικόνα 3.) αποτελεί ένα παιδαγωγικό υλικό με εκπαιδευτικό χαρακτήρα που προάγει την κατανόηση του οπτικού και χωρικού προσανατολισμού και αναπτύσσει την ικανότητα προσδιορισμού

της θέσης των αντικειμένων στο χώρο χρησιμοποιώντας τις έννοιες: πάνω/κάτω, δεξιά/αριστερά, μέσα/έξω, μπροστά/πίσω. Παρουσιάζονται με ατομικό ή ομαδικό παιγνιώδη τρόπο (μπίνγκο) οι αντίθετες και οι συνδυαστικές χωρικές έννοιες (π.χ. δεξιά και πάνω, αριστερά και κάτω κ.λπ.). Περιλαμβάνει: 1 σπιτάκι, 4 φιγούρες ζώων, 25 μεγάλες καρτέλες διπλής όψης (13,5x19,5cm) με 6 εικόνες στην καθεμία, 150 στρογγυλές χρωματιστές μάρκες αντιστοίχισης και πίνακα με όλους τους πιθανούς συνδυασμούς θέσεων μεταξύ ζώου και σπιτιού (ABCToys-SEN, 2025c).



Εικόνα 3. Bingo: Χωρικός προσανατολισμός: Πού βρίσκεται αυτό;

Το παιχνίδι «Πού βρισκόμαστε μέσα στο σπίτι;» εστιάζει στις καθημερινές δραστηριότητες εντός και εκτός του σπιτιού, βοηθώντας τα παιδιά να αναγνωρίζουν τους διάφορους χώρους, όπως η κουζίνα, το μπάνιο, το σαλόνι, το υπνοδωμάτιο και ο κήπος, καθώς και τις αντίστοιχες δραστηριότητες που εκτυλίσσονται σε κάθε χώρο. Το σετ περιλαμβάνει κάρτες με τους χώρους του σπιτιού, κάρτες με διάφορες δραστηριότητες και ένα ζάρι με σύστημα αυτοδιόρθωσης (Εικόνα 4) (PlayCity, 2025a).



Εικόνα 4. Που βρισκόμαστε μέσα στο σπίτι;

Το παιχνίδι «Τοπολογία-προσανατολισμός» αποτελεί ένα πρωτότυπο παιχνίδι μνήμης για ανάπτυξη του χωρικού προσανατολισμού και την εκμάθηση αντίθετων χωρικών θέσεων: μπροστά-πίσω, μέσα-έξω, πάνω-κάτω, προς τα δεξιά-αριστερά, κοντά-μακριά και μαζί-χώρια. Στόχος του παιχνιδιού είναι να σχηματιστούν ζευγάρια πουλιών σε αντίθετες χωρικές θέσεις (Εικόνα 5.) (PlayCity, 2025 b).



Εικόνα 5. Τοπολογία - Προσανατολισμός

Τέλος, το παιχνίδι «Κυνήγι Θησαυρού- Βρες το!» περιλαμβάνει 50 κάρτες με αντικείμενα τα οποία βρίσκονται κρυμμένα στον χώρο του σπιτιού. Οι κάρτες με τα αντικείμενα τοποθετούνται στους μπλε φακέλους και κρύβονται στον χώρο ανάλογα με τα αντικείμενα που απεικονίζουν. Το κάθε αντικείμενο σε στέλνει στο επόμενο. Έτσι μπορεί ο καθένας να φτιάχνει διαδρομές μικρές ή μεγάλες. Στόχος του παιχνιδιού είναι να βρεθεί το τελευταίο αντικείμενο που είναι ο θησαυρός και αυτός τοποθετείται σε χρυσό φάκελο (Εικόνα. 6) (PlayCity, 2025c).



Εικόνα 6. Κυνήγι θησαυρού-Βρες το!

Σχεδιασμός και ανάπτυξη του νέου παιχνιδιού

Η αναγκαιότητα σχεδιασμού και ανάπτυξης νέου παιχνιδιού προέκυψε από τη διαπίστωση έλλειψης παιχνιδιών, στην αγορά, για την καλλιέργεια και ανάπτυξη του χωρικού συλλογισμού με ιδιαίτερη εστίαση στα μαθηματικά. Υποθέσαμε ότι ένα παιχνίδι το οποίο θα απευθύνεται στην ολομέλεια της τάξης, θα επιδιώκει την ομαδοσυνεργατική αλληλεπίδραση και θα αποσκοπεί τόσο στην ένταξη των χωρικών δεξιοτήτων όσο και την ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στη διδακτική πρακτική για την εκπλήρωση των στόχων του προγράμματος σπουδών.

Τα παιχνίδια που ενσωματώνουν χωρικές έννοιες, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της χωρικής σκέψης, μιας θεμελιώδους γνωστικής ικανότητας που συνδέεται άμεσα με τις μαθηματικές δεξιότητες. Μέσω δραστηριοτήτων που απαιτούν την κατανόηση και εφαρμογή εννοιών όπως η κατεύθυνση, η θέση και η κίνηση, τα παιδιά εμβαθύνουν στην κατανόηση του χώρου και των σχέσεων μεταξύ αντικειμένων (Clements&Samara, 2007: 472-475). Άλλωστε, η ενίσχυση της χωρικής αντίληψης αναγνωρίζεται ως κρίσιμος προγνωστικός παράγοντας για τη μαθηματική επιτυχία, καθώς υποστηρίζει την ικανότητα νοερής περιστροφής και χειρισμού σχημάτων (Clements & Samara, 2007: 465). Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική φύση του παιχνιδιού προσφέρει ένα ιδανικό πλαίσιο για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Μέσω της ενεργούς συνεργασίας, τα παιδιά εξασκούν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία για κοινούς στόχους, η διαπραγμάτευση και η επίλυση συγκρούσεων (Γκούση, 2015: 20-22). Αυτή η αλληλεπίδραση ενισχύει την ενσυναίσθηση και την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων, θεμελιώδη στοιχεία για την κοινωνική προσαρμογή. Επιπρόσθετα, ο ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας του παιχνιδιού συμβάλλει στη διαφοροποιημένη μάθηση, καθώς επιτρέπει την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα αναπτυξιακά επίπεδα των παιδιών, ενθαρρύνοντας την αλληλοϋποστήριξη και την αξιοποίηση της ετερογένειας της τάξης (Βαφειάδου, 2023: 24-25, 46-47)

Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού βασίστηκε στις 'Αρχές Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Παιχνιδιού' (Σκουμπουρδή, 2023). Επιπλέον κριτήρια που λήφθηκαν υπόψη ήταν η δημιουργία παιχνιδιού το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα από την ολομέλεια της τάξης, χωρίς μεγάλη αναμονή, μεταξύ των παικτών, να συνδυάζει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, αλλά και τον συναγωνισμό, να περιλαμβάνει κίνηση, να παίζεται με ποικίλους τρόπους (όχι μόνο στην ολομέλεια της τάξης αλλά και σε μικρότερες ομάδες, σε ζευγάρια αλλά και ατομικά από τα παιδιά κατά το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη),

να μην εξαρτάται απόλυτα από τη συμμετοχή/καθοδήγηση της/ου εκπαιδευτικού και φυσικά να είναι ευχάριστο έτσι ώστε να θέλουν τα παιδιά να το ξαναπαίζουν.

Έτσι δημιουργήθηκε ένα παιχνίδι με κάρτες, των οποίων η εικονιστική αναπαράσταση έπρεπε να 'αντιγραφεί' από τα παιδιά με απτά υλικά. Μετατρέπουν δηλαδή την εικονιζόμενη δισδιάστατη αναπαράσταση σε τρισδιάστατη με τα υλικά που παρέχονται στο παιχνίδι. Μετά από σχετική μελέτη της λειτουργίας και της καταλληλότητας υλικών για αυτές τις ηλικίες καταλήξαμε στα κυβάρια, στα pattern blocks, στις ράβδους με κύκλους, καθώς και σε ράβδους σε διάφορες μορφές και μεγέθη με δακτυλίδια. Οι κατασκευές στις κάρτες δημιουργήθηκαν από τα διαφορετικά υλικά σε τέσσερα επίπεδα δυσκολίας. Κάθε επίπεδο χρωματίστηκε με ένα χρώμα και πάνω δεξιά στην κάρτα τοποθετήσαμε από ένα έως τέσσερα αστεράκια τα οποία δηλώνουν τον βαθμό της δυσκολίας της εικονιζόμενης αναπαράστασης.

Δημιουργήθηκαν 24 κάρτες για κάθε υλικό, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερα επίπεδα διαβαθμισμένης δυσκολίας, έξι κάρτες για κάθε επίπεδο, συνολικά 96 κάρτες.

Επιπλέον το παιχνίδι περιλαμβάνει βάσεις εργασίας (6 βάσεις εργασίας, ένας για κάθε ομάδα), βάσεις για τις κάρτες (6 ξύλινες βάσεις), ροζ κουτί, όπου τοποθετούνται μέσα τα υλικά που θα παίζονται κάθε φορά, ένα buzzer που θα το πατάει η ομάδα που τελειώσει πρώτη και τον πίνακα της βαθμολογίας, όπου απεικονίζεται ένας άβακας με έξι ράβδους, μία για κάθε ομάδα. Κάθε φορά που κερδίζει ένα πόντο η ομάδα το σημειώνει, για να βγει στο τέλος η τελική βαθμολογία και η νικήτρια ομάδα.

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε να παίζεται στην τάξη του νηπιαγωγείου με δύο έως έξι ομάδες, ανάλογα των αριθμό των παιδιών που υπάρχουν στην τάξη. Τα υλικά τοποθετούνται στο ροζ κουτί, το οποίο τοποθετείται σε σημείο με πρόσβαση από όλες τις ομάδες. Κάθε ομάδα τραβάει μία κάρτα (από τις κάρτες ίδιας δυσκολίας) στην τύχη και την τοποθετεί στη βάση της, πίσω από τη βάση εργασίας της. Οι παίκτες/ριες της κάθε ομάδας είναι ο ένας πίσω από τον άλλο. Κάθε παίκτης/τρια, στη σειρά του, τοποθετήσει ένα αντικείμενο από το υλικό που τους έχει δοθεί ή κάνει μία διόρθωση, με τελικό σκοπό να κατασκευαστεί το αντίγραφο αυτού που απεικονίζει η κάρτα με απτά υλικά. Μετά την τοποθέτησή/διόρθωσή του/ης πάει πίσω από τον/ην τελευταίο/α παίκτη/τρια της ομάδας και ακολουθεί ο/η επόμενος/η. Η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη πατάει το buzzer και αφού συμφωνήσουν και οι υπόλοιπες ομάδες ότι είναι σωστή η τοποθέτησή των αντικειμένων τους παίρνουν έναν πόντο. Σε αυτό το σημείο και προσπαθώντας να μην επηρεάσει την ροή του παιχνιδιού ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει κάνοντας εύστοχες ερωτήσεις και προκαλώντας μαθηματική συζήτηση ως προς την τοποθέτηση των αντικειμένων. Το παιχνίδι συνεχίζεται

αλλάζοντας κάρτες, νικήτρια είναι η ομάδα που θα συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους στο τέλος.

Το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί σε ζευγάρια με δύο διαφορετικούς τρόπους, ο ένας ανταγωνιστικά και ο άλλος συνεργατικά. Στον πρώτο τρόπο δύο παιδιά καλούνται να φτιάξουν την ίδια κάρτα. Όποιο τελειώσει πρώτο πατάει το buzzer, αφού συμφωνήσει και ο συμπαίκτης του ότι έχει κάνει σωστά την τοποθέτηση των υλικών παίρνει έναν πόντο. Συνεχίζουν αλλάζοντας τις κάρτες ή και το υλικό. Νικητής/ρια είναι αυτός/ή που θα συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους. Στον συνεργατικό τρόπο τα δύο παιδιά κάθονται το ένα δίπλα στο άλλο έτσι ώστε να έχουν την ίδια προοπτική. Το ένα έχει την κάρτα (χωρίς να βλέπει ο συμπαίκτης του) και ο άλλος έχει μπροστά του τη βάση εργασίας. Το παιδί που έχει την κάρτα πρέπει να περιγράψει στον συμπαίκτη του τα ακριβή αντικείμενα που θα πάρει και το πώς θα τα τοποθετήσει ώστε να φτιαχτεί το τρισδιάστατο αντίγραφο της κάρτας. Τέλος σε ατομικό επίπεδο τα παιδιά μπορούν να διαλέξουν υλικά και κάρτες και να σχηματίσουν μόνα τους τα αντίγραφα των καρτών κατά το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη.

1^η πιλοτική εφαρμογή του νέου παιχνιδιού

Για την πιλοτική εφαρμογή του παιχνιδιού επισκεφθήκαμε τα *Πρότυπα Κέντρα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης «Δημιουργία»* στη Ρόδο στις 09/04/2025. Οι ομάδες των παιδιών που συμμετείχαν ήταν μεταξύ 4 έως και 6 ετών στα τμήματα του Προνήπιου και του Νηπιαγωγείου. Αρχικά τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι ατομικά για να εξοικειωθούν με τα αντικείμενα και τις εικόνες και στη συνέχεια ομαδικά (σε ομάδες των έξι).

Τοποθετήθηκαν μπροστά στα παιδιά τα υλικά ανά είδος (ίσιες ράβδους με κύκλους, ράβδοι σε διάφορες μορφές και μεγέθη με δακτυλίδια) σε μικρά πλαστικά πιατάκια για λόγους ευκολίας και για υποβοήθηση έτσι ώστε να είναι γρήγορη η εύρεση των κατάλληλων στοιχείων. Καθώς θεωρήσαμε πως θα ήταν μια πρόκληση για τα παιδιά να ξεχωρίσουν τα υλικά όταν όλα τα είδη είναι ανακατεμένα μεταξύ τους (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Στιγμιότυπα από την πιλοτική εφαρμογή του αρχικού εκπαιδευτικού υλικού

Οι ίσιες ράβδοι με τους κυκλικούς δίσκους δε δυσκόλεψε τα παιδιά, τα οποία τα επέλεξαν και τα τοποθετούσαν με ευκολία δημιουργώντας τους κατάλληλους σχηματισμούς (Εικόνα 8)



Εικόνα 1. 1ο εκπαιδευτικό υλικό εφαρμογής- Ίσιες ράβδοι με κύκλους

Οι λωρίδες σε διάφορες μορφές, ημικύκλια και κύκλοι (Εικόνα 9.) δυσκόλεψε λίγο τα παιδιά τα οποία άρχισαν να τις τοποθετούν πάνω στο σχέδιο της κάρτας. Αυτό μας έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθούμε πως είναι σημαντικό μέσα στο παιχνίδι να εμπεριέχονται βάσεις εργασίας για να μπορούν στα παιδιά να οριοθετούν την εργασία τους. Τα υλικά αυτού του επιπέδου μπερδεύονταν εύκολα, διότι δεν ήταν όλα κατασκευασμένα από το ίδιο υλικό και δεν είχαν όλα την ίδια υφή, γεγονός που δυσκόλευε τα νήπια να χειριστούν με ευκολία το υλικό.



Εικόνα 9. 2ο υλικό πιλοτικής εφαρμογής – Ράβδοι σε διάφορες μορφές και μεγέθη με δακτυλίδια

Σε αυτό το επίπεδο εντοπίσαμε πως όταν το παιχνίδι εξελισσόταν σε ατομικό επίπεδο, σε σύντομο χρονικό διάστημα υπήρχε εξοικείωση με το υλικό, επομένως φαινόταν στα παιδιά πολύ εύκολο να δημιουργούν τις αναπαραστάσεις, ενώ όταν το παιχνίδι μετέβαινε από ατομικό σε ομαδικό επίπεδο φαινόταν να είναι πιο απαιτητικό. Επιπρόσθετα, σε κάποιες από τις κάρτες που απεικονίζονταν σχήματα τα οποία αποτελούνταν από συνδεδεμένες συνέχειας χρωμάτων (Εικόνα 10). ήταν ιδιαίτερα απαιτητικές για τα παιδιά και αντιμετώπιζαν δυσκολία στην αναπαράσταση της εικόνας.



Εικόνα 10. Απεικόνιση λουλουδιού με το υλικό: Ράβδοι σε διάφορες μορφές και μεγέθη με δακτυλίδια

Τα τουβλάκια χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά με ευκολία. Άρχισαν να σχηματίζουν εύκολα και γρήγορα τα σχήματα που απεικονίζονταν στις κάρτες τόσο στο ατομικό παιχνίδι τους όσο και στο ομαδικό.

Το ίδιο συνέβη και με τα Pattern Blocks (4^ο υλικό) με τη διαφορά ότι σε αυτήν την περίπτωση εντοπίσθηκε πως στις εικονιστικές αναπαραστάσεις που υπήρχαν μονοχρωμίες στα σχήματα όπως φαίνεται στην Εικόνα 12., ακόμη και στο 1^ο επίπεδο, τα παιδιά δυσκολεύονταν αρκετά στην αναπαράσταση του σχήματος, με τα απτά υλικών.

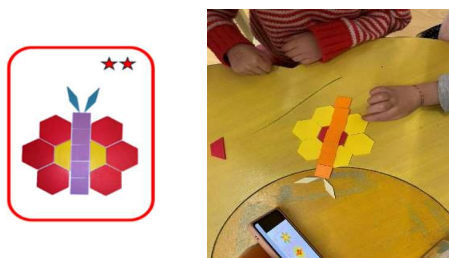


Εικόνα 11. 3^ο υλικό- Πλαστικά Τουβλάκια



Εικόνα 12. Αναπαράσταση λουλουδιού και κάμπιας και οι αντίστοιχες κάρτες απεικόνισης

Επίσης, κάποια παιδιά τοποθετούσαν τον ενδιάμεσο σχηματισμό ακριβώς πάνω στο ήδη υπάρχον σχήμα και όχι ενδιάμεσα για τον σχηματισμό της πεταλούδας (Εικόνα 13).



Εικόνα 13. Αναπαράσταση πεταλούδας με το υλικό των Pattern Blocks και αντίστοιχη κάρτα απεικόνισης

Συμπερασματικά, από την πιλοτική εφαρμογή του παιχνιδιού προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Σε ατομικό επίπεδο, τα νήπια εκπλήρωναν το στόχο της κατασκευής με επιτυχία σε σύντομο χρονικό διάστημα.
- Η εφαρμογή του παιχνιδιού σε ομάδες των δυο μαθητών/τριών ευνοούσε τη συνεργασία και τη διόρθωση των πιθανών αστοχιών μεταξύ των νηπίων από τα ίδια.
- Σε ομαδικό επίπεδο τα παιδιά φανέρωναν δυσκολία όταν ήταν καθήμενα. Προσπαθούσαν άμεσα να διορθώσουν τον/η συμμαθητή/τη τους, με αποτέλεσμα να μπλέκουν τα χέρια τους και να μην τηρούν τη σειρά.
- Όταν τα παιδιά έπαιζαν το παιχνίδι όρθια, με τα μέλη της κάθε ομάδας να βρίσκονται σε σειρά, το ένα πίσω από το άλλο, το παιχνίδι είχε ροή. Παρατηρούσαν τις τοποθετήσεις των άλλων, διόρθωναν μόνο όταν έφτανε η σειρά τους, διότι είχαν χρόνο να σκεφθούν την τοποθέτηση που πρέπει να διορθώσουν και το παιχνίδι συνεχιζόταν κανονικά χωρίς εμπόδια.

- Η χρήση υλικών, στην ίδια κατηγορία, με διαφορετική υφή δυσκόλευε αρκετά τα παιδιά και για τον λόγο αυτόν καταλήξαμε σε μια και μόνο μορφή υλικού.
- Η χρήση επιφανειών εργασίας, οι οποίες θα οριοθετούσαν τον χώρο κατασκευής της κάθε ομάδας, θεωρήθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν.

2^η πιλοτική εφαρμογή του νέου παιχνιδιού

Η επόμενη εφαρμογή του Παιχνιδιού «Σχήματα σε δράση», πραγματοποιήθηκε στις 14/05/2025, στα «Πρότυπα Κέντρα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης «Δημιουργία»» στη Ρόδο όπου δοκιμάστηκε στην τελική του μορφή, σε νήπια ηλικίας 5-6. Τα νήπια είχαν έρθει σε επαφή με το παιχνίδι στην πρώτη πιλοτική εφαρμογή, οπότε υπήρχε εξοικείωση με τις κάρτες και το υλικό.

Πιο συγκεκριμένα, αυτή η εφαρμογή είχε σκοπό τη δοκιμή του παιχνιδιού σε ομαδικό επίπεδο, με κίνηση, υλοποιώντας την αρχική μας ιδέα και τηρώντας τους κανόνες που οριστικοποιήσαμε. Πριν την εφαρμογή, χρειάστηκαν ορισμένες αλλαγές και κάποιες προσθήκες οι οποίες θεωρήθηκαν απαραίτητες από τις παρατηρήσεις της πρώτης πιλοτικής εφαρμογής.

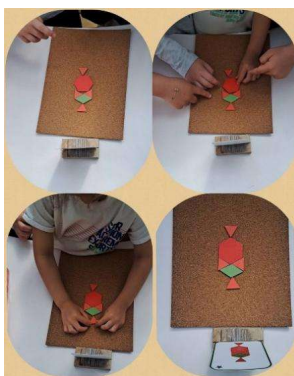
Ειδικότερα, αντικαταστάθηκαν ορισμένες κάρτες με σχηματισμούς από τα pattern blocks καθώς θεωρήθηκαν ακατάλληλες λόγω της τοποθέτησης των υλικών πολύ κοντά πράγμα που έκανε δυσδιάκριτα τα όρια των σχημάτων. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην φωτογράφιση των σχηματισμών των καρτών εκ νέου, έτσι ώστε να είναι σαφή τα όρια των σχημάτων από τα νήπια. Σε ορισμένες περιπτώσεις, διαφοροποιήθηκε το επίπεδο δυσκολίας μετά την πρώτη εφαρμογή, καθώς παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω (βλ. πρώτη πιλοτική εφαρμογή). Επιπλέον προσθέσαμε τα παρακάτω για πρακτικούς λόγους στο παιχνίδι μας: 6 επιφάνειες εργασίας για τη χρησιμοποίηση από τις ομάδες, έξι βάσεις καρτών, ένα ευρύχωρο ρηχό κουτί για να μπαίνουν μέσα τα υλικά και να μπορούν εύκολα τα παιδιά να ψάχνουν για το επιθυμητό υλικό, ένα buzzer για να το πατάει η ομάδα που ολοκλήρωνε πρώτη τον σχηματισμό και τέλος έναν βαθμολογικό πίνακα.

Στη δεύτερη πιλοτική εφαρμογή παρουσιάστηκε εκ νέου το παιχνίδι, με τα νέα υλικά και τους κανόνες και έγινε μια παρομοίωση του ομαδικού παιχνιδιού με τη σκυταλοδρομία, την οποία ήδη γνώριζαν, για να αντιληφθούν καλύτερα τον τρόπο διεξαγωγής του. Στη συνέχεια, τα νήπια χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των 5 ατόμων. Απέναντί τους, τοποθετήθηκαν οι τέσσερις βάσεις εργασίας, το κουτί που τοποθετήθηκαν τα υλικά, το buzzer και η κάρτα της κάθε ομάδας στη βάση της (Εικόνα 14).



Εικόνα 2. Τοποθέτηση βάσεων εργασίας και υλικών στον χώρο της τάξης

Τα νήπια ξεκίνησαν το παιχνίδι με τα pattern blocks. Έκαναν απόλυτη ησυχία και παρατηρούσαν τις κινήσεις των συμμαθητών/τριών τους. Στην αρχή του παιχνιδιού, χρειάστηκε να τονίσουμε στα νήπια πως δεν περιμένουν να τους καλέσουμε να παίξουν, αλλά ξεκινάνε κατευθείαν μετά από τον/η συμμαθητή/τρια που επιστρέφει από το τραπέζι. Στην πορεία, ανυπομονώντας να ολοκληρώσουν την κατασκευή και να κερδίσουν, επανατοποθετούσαν τα σχήματα στη βάση εργασίας σωστά και συμπλήρωναν και ένα νέο κομμάτι (Εικόνα 15). Σε κάποιες περιπτώσεις επέστρεφαν τα κομμάτια στο κοινό κουτί για να πάρουν ένα άλλο κομμάτι ή ακόμη και το ίδιο. Όταν η ομάδα 2 ολοκλήρωσε πρώτη την κατασκευή, πάτησε το buzzer και κατευθείαν συγκεντρώθηκαν πάνω από τη βάση εργασίας για να ελέγξουν την ορθότητα του σχεδίου και να πραγματοποιηθεί η (μαθηματική) συζήτηση. Τα νήπια παρατήρησαν πως το σχέδιο δεν ήταν ίδιο με την εικόνα και ξεκίνησαν αμέσως όλοι μαζί να το διορθώνουν. Όταν ερωτήθηκαν ποιο ήταν το λάθος, απάντησαν πως είχε τοποθετηθεί λάθος το κόκκινο εξαγωνο.



Εικόνα 3. Κατασκευή "Καραμέλας" με pattern blocks στη βάση εργασίας

Αφού ολοκληρώθηκε η διόρθωση των σχεδίων όλων των ομάδων, τα νήπια έπαιξαν πάλι με τα pattern blocks και οι ομάδες ολοκλήρωσαν τα σχέδιά τους σχεδόν ταυτόχρονα. Τα νήπια φάνηκε πως είχαν κατανοήσει το παιχνίδι και είχαν αφομοιώσει τους κανόνες και το παιχνίδι κυλούσε ομαλά. Η αναμονή και η ανυπομονησία να φτάσουν στον στόχο και να

τοποθετήσουν το κομμάτι τους, δημιουργούσε μια μικρή αναστάτωση. Σε κάποιες περιπτώσεις τα νήπια πήγαιναν δίπλα στον παίκτη που έπαιζε ή παρέβλεπαν τη σειρά τους για να παίξουν. Οι κανόνες επαναλαμβάνονταν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Τα νήπια ανταποκρίθηκαν με ευκολία στον σχηματισμό των εικόνων με τα κυβάκια. τις ράβδους καθώς και με κυκλικούς δίσκους (Εικόνα 16).



Εικόνα 16. Πειραματισμός με τα υλικά: Κυβάκια και ράβδους και κύκλους

Ενώ το παιχνίδι με τις ράβδους και τους κυκλικούς δίσκους το ολοκλήρωσαν γρήγορα, δυσκολεύονταν στην αρχή να περιγράψουν το σχήμα και τις χωρικές έννοιες. Χρησιμοποιούσαν περισσότερο τα χέρια για να μας κατατοπίσουν και να δείξουν που πρέπει να μπει το κάθε κομμάτι παρά να το περιγράψουν με λόγια. Όταν δόθηκε από εμάς ένα παράδειγμα περιγραφής των καρτών όπου ονομάσαμε τις γραμμές ως κάθετες, οριζόντιες και πλάγιες, διευκολύνθηκαν και άρχισαν να χρησιμοποιούν και αυτά αυτές τις έννοιες αποκτώντας μεγαλύτερη ευχέρεια στην περιγραφή τους. Στην πορεία του παιχνιδιού, χρησιμοποίησαν έννοιες όπως αριστερά και δεξιά, πάνω και κάτω, δίπλα από, για να περιγράψουν τη θέση των αντικειμένων.

Στο παιχνίδι με τα κυβάκια, φάνηκε η εξοικείωσή τους με το υλικό καθώς έκαναν γρήγορα τις διορθώσεις σε περίπτωση λάθους. Η πρώτη ομάδα που ολοκλήρωσε την κατασκευή της είχε παραλείψει ένα κυβάκι και τα νήπια το εντόπισαν κατευθείαν, αναφέροντας δυνατά πως ήταν δυο κίτρινα τουβλάκια μετά το γκρι. Τέλος, τα νήπια έπαιξαν με το τελευταίο υλικό, τις ράβδους σε διάφορες μορφές και μεγέθη με τα δαχτυλίδια. Τα νήπια όπως και στο παιχνίδι με τις ράβδους και τους κυκλικούς δίσκους, αναγνώριζαν το σχήμα του υλικού που επέλεγαν και εξηγούσαν τη θέση του αρχικά δείχνοντας με τα χέρια

τους, όμως στην πορεία του παιχνιδιού άρχισαν να χρησιμοποιούν απλές χωρικές έννοιες (δίπλα από, πάνω-κάτω).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκαν τα εξής κατά τη διάρκεια της πιλοτικής χρήσης του παιχνιδιού:

- Τα νήπια είχαν αναπτύξει τον οπτικοκινητικό συντονισμό και ολοκλήρωναν γρήγορα και εύκολα τις κατασκευές, χρησιμοποιώντας τη λεπτή κινητικότητα.
- Στη διαδικασία διόρθωσης ή περιγραφής της κατασκευής τους, δε χρησιμοποιούσαν αρχικά χωρικές έννοιες.
- Η εξοικείωση με τα υλικά τους οδήγησε στην καλύτερη περιγραφή των αντικειμένων και των θέσεων τους και στη χρήση χωρικών εννοιών, έπειτα από δική μās παρότρυνση με παραδείγματα χρήσης συγκεκριμένου λεξιλογίου.
- Ήταν πολύ ενδιαφέρον το κινητικό παιχνίδι, στην αρχή διατηρούσαν τις σειρές και έκαναν ησυχία, παρατηρώντας τις κινήσεις των συμμαθητών/τριών τους.
- Η διόρθωση και περιγραφή των κατασκευών ήταν δύσκολη από όλα τα μέλη των ομάδων, καθώς δημιουργούνταν οχλαγωγία.

Συνοψίζοντας, μέσα από την εφαρμογή του υλικού στο χώρο της σχολικής τάξης εντοπίσαμε πως το συγκεκριμένο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή αλλά και να δοκιμαστούν στην περιγραφή όρων όπως “μέσα”, “έξω”, “ανάμεσα”, “δίπλα” και ούτω καθεξής. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που είτε χρησιμοποιούσαν δικού τους κώδικες επικοινωνίας για την τοποθέτηση των υλικών αναφορικά με το σχηματισμό, είτε σε ορισμένες περίπτωση νοήματιζαν με τα δάχτυλα τους τον τρόπο τοποθέτησης. Οι χρήση των χωρικών εννοιών, είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο κομμάτι της περιγραφής των κατασκευών με έμφαση στο παιχνίδι με ζευγάρια. Συνεπακόλουθα, με βάση τις παραπάνω προσλαμβάνουσες, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί εκ νέου το συγκεκριμένο παιχνίδι, ως προς τη δυνατότητα που παρέχει για την καλλιέργεια των χωρικών εννοιών σε σύγκριση με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών.

Η πιλοτική εφαρμογή του παιχνιδιού απέδειξε ότι η ενσωμάτωσή του στη διδασκαλία των νηπιαγωγείων και των πρώτων τάξεων του δημοτικού μπορεί να έχει πολλαπλή παιδαγωγική αξία. Μέσα από τη διαδικασία κατασκευής τρισδιάστατων αναπαραστάσεων, τα παιδιά ενισχύουν τη χωρική τους αντίληψη, την κατανόηση χωρικών σχέσεων και τη χρήση της χωρικής γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα εξασκούν τη νοητική περιστροφή και τον προσανατολισμό στον χώρο. Παράλληλα, το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο

του παιχνιδιού προάγει κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η επίλυση συγκρούσεων και η ενσυναίσθηση, ενώ η δυναμική και παιγνιώδης μορφή του διατηρεί το ενδιαφέρον και το κίνητρο των παιδιών. Επιπλέον, η δυνατότητα διαφοροποιημένης χρήσης, σε ατομικό, ζευγαρωτό ή ομαδικό επίπεδο, επιτρέπει την προσαρμογή στις ανάγκες και τα επίπεδα των μαθητών/τριών, ενισχύοντας την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση και την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Συνολικά, το παιχνίδι προσφέρει ένα ευέλικτο, βιωματικό και μαθησιακά αποτελεσματικό εργαλείο, ικανό να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να υποστηρίξει τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- ABC TOYS-SEN. (2025 a). Λοττο Λεξιλογίου: Αριστερά και Δεξιά. <https://abctoys-sen.gr/xorikos-prosanatismos/lotto-lexilogiou-aristera-exia-el-gr>
- ABC TOYS-SEN. (2025 b). Μαθαίνοντας το δεξιά και το αριστερά. https://www.playcity.gr/el/agogi-dexiotiton/ekpaideftika-epitrapezia-paichnidia-gnoseon/ekpaideftika-paichnidia-logotherapeias-eidikis-agogis-paichnidia-aisthiseon-akros-mathainontas-to-dexia-kai-toaristera_110004/?srltid=AfmBOoqwuCOhLGYUQdRBX-vYU6fq91vbM5SCSaCRT_0tceaRzCflrLTf
- ABC TOYS-SEN. (2025 c.). Bingo: Χωρικός Προσανατολισμός: Που Βρίσκεται Αυτό; <https://abctoys-sen.gr/chorikos-prosanatismos-pou-vrisketai-afto-el-gr?search=%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BBCE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&description=true>
- Bruce, C. D., & Hawes, Z. (2015). The role of 2D and 3D mental rotation in mathematics for young children: what is it? Why does it matter? And what can we do about it? *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 331–343.
- Chen, W., Zheng, X., Wu, X., Li, W., Cao, X., Su, Y., & Wang, Y. (2025). Exploring the Development of Spatial Orientation and the Cognitive Levels of Preschoolers During “Three-stage” Constructive Play. *International Journal of Early Childhood*, 1-30.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1, 461-555.
- Clements, D., & Sarama, J. (2009). *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*. Routledge.
- Ferrara, K., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Golinkoff, R. M., & Lam, W. S. (2011). Block talk: Spatial language during block play. *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 143-151

- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1986). *Development of knowledge about the appearance-reality distinction*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 51(1).
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gilmartin, P. & Patton, J. (1984). Comparing the sexes on spatial abilities: Map-Use skills. *Annals of the Association of the American Geographers*, 74(4), 605-619.
- Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). Gamification of education. *Report Series: Behavioural Economics in Action*, 29(4), 37.
- Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). Gamification of education. *Report Series: Behavioural Economics in Action*, 29(4), 37.
- Kim, S. (2013). Recent advances in gamification application. *Advances in Information Sciences and Service Sciences*, 5(13), 93.
- Koç, Y., & Koç, K. (2023). Kindergarten Teachers' Experiences in a Spatial Orientation Skills Professional Development Program. *SAGE Open*, 13(2).
<https://doi.org/10.1177/21582440231180668>
- National Research Council. (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity* (C. T. Cross, T. A. Woods, & H. Schweingruber, Eds.). The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12519>
- Newcombe, N. S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34(2), 29-43.
- Newcombe, N. S., & Frick, A. (2016). Early education for spatial thinking: Why, what, and how. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 12-26. <https://doi.org/10.1111/mbe.12101>
- Pho, A., & Dinscore, A. (2015). Game-based learning. *Tips and trends*, 2.
- Playcity. (2025a). Παιχνίδι Πού βρισκόμαστε μέσα στο σπίτι.
https://www.playcity.gr/el/agogi-dexiotiton/ekpaideftika-epitrapezia-paichnidiapros-anatolismou/ekpaideftika-paichnidia-logotherapeias-eidikis-agogis-paichnidia-aisthiseon-akros-ekpaideftiko-paichnidi-pou-vriskomaste-mesa-sto-spiti_89318
- Playcity. (2025b) Τοπολογία- προσανατολισμός https://www.playcity.gr/el/agogi-dexiotiton/ekpaideftika-epitrapezia-paichnidia-me-schimata-megethi-chromata/ekpaideftika-paichnidia-logotherapeias-eidikis-agogis-paichnidia-aisthiseon-akros-topologi-prosanatolismos_118057/

- Playcity. (2025c). Κυνήγι Θησαυρού - Βρες το!. https://www.playcity.gr/el/agogidexiotiton/ekpaideftika-epitrapezia-paichnidia-prosanatolismou/paichnidoupoli-playcity-gr-56-kynigi-thysavrou_116892/
- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9(9), 986.
- Βαρλάμη, Φ. (2017). Διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο της έννοιας του χώρου και του προσανατολισμού με χρήση προγραμματιζόμενων παιχνιδιών [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48779>
- Βαφειάδου, Κ. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου και στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' τάξης. [Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/16380/1/VafeiadouK_2023.pdf
- Γκούση, Θ. (2015). Η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. [Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10432/1/Gousi%20Theodora_2015.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό (2η Έκδοση). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Λοττο Λεξιλογίου (χ.η.). Θέσεις στο Χώρο. <https://abctoys-sen.gr/lotto-lexilogiou-theseis-sto-choro-el-gr>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-860>
- Σκουμπουρδή, Χ. (2023). Διερευνητική προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας: Κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων και αξιολόγησης υλικών

[Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-125>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (n.d.). *Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού, Τεύχος Α΄*
[Εκπαιδευτικό βιβλίο]. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/465/10-0007-02_Mathimatika_A-Dimotikou_Vivlio-Mathiti_Teuchos-A/

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.

«Παίζω-Μαθαίνω-Δημιουργώ στον Γεωπίνακα!»

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

Καμπύλη Διονυσία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre21096@aegean.gr

Λεοντής Ιωάννης
Προπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε.
pre21162@aegean.gr

Ξυπόλιτου Μαρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre21223@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης σε Δημοτικό Σχολείο στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος και αποσκοπεί στη διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο Γεωπίνακας (GeoBoard) για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική παρέμβαση επικεντρώνεται ειδικότερα στην κατανόηση και ταξινόμηση των τριγώνων με βάση τις πλευρές τους, καθώς οι συγκεκριμένες έννοιες παρουσιάζουν συχνά σημαντικές δυσκολίες για τους μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης. Το θεωρητικό πλαίσιο της παρέμβασης βασίστηκε στη θεωρία RhodScript, που προάγει τη βιωματική δράση, την παιγνιώδη εμπλοκή και τη συνεργατική διερεύνηση. Στο πλαίσιο αυτό, ο Γεωπίνακας αξιοποιήθηκε τόσο στη φυσική του μορφή, ως χειραπτικό υλικό, όσο και σε ψηφιακή εκδοχή, μέσω της εφαρμογής GeoBoard. Η χρήση του εργαλείου εντάχθηκε σε μια σειρά στοχευμένων δραστηριοτήτων που οργανώθηκαν με κλιμακωτό τρόπο: από την πρόκληση του ενδιαφέροντος («Τα τρίγωνα-παγίδα!»), στη δημιουργική κατασκευή («Δείξε μου το τρίγωνο να σου πω...τι είσαι!» και «Κατασκευές με κανόνες»), μέχρι το εκπαιδευτικό παιχνίδι «Τρίγωνο-Bingo», που λειτούργησε ως εργαλείο εμπέδωσης της νέας γνώσης. Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε με το διαδραστικό εργαλείο Wordwall, το οποίο επέτρεψε τον έλεγχο της κατανόησης των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα παρείχε ευκαιρίες για αναστοχασμό και ανάπτυξη

μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες βελτίωσαν την ικανότητά τους να ταξινομούν και να αναγνωρίζουν τα τρίγωνα με βάση τις πλευρές τους, ξεπερνώντας παραδοσιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την οπτική προσέγγιση. Παράλληλα, ανέπτυξαν θετικότερη στάση απέναντι στη Γεωμετρία και ενισχύθηκαν οι δεξιότητές τους στον αναστοχασμό και την ομαδική εργασία. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συνδυασμένη χρήση χειραπτικών και ψηφιακών εργαλείων, όπως ο Γεωπίνακας και το GeoBoard, σε συνδυασμό με ένα θεωρητικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στη βιωματική και παιγνιώδη μάθηση, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της γεωμετρικής κατανόησης και στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την ενεργό συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική μάθηση, *RhodeScript*, *Γεωπίνακας*, *γεωμετρία*, *μαθησιακές δυσκολίες*

Abstract

This paper was developed within the framework of the teaching practicum in primary education and focuses on exploring the pedagogical potential of the Geoboard as a tool for teaching Geometry. The study specifically addresses the understanding and classification of triangles according to the length of their sides, a concept that often poses substantial learning difficulties for 5th- and 6th-grade students. The instructional intervention was designed based on the RhodeScript theory, which conceptualizes the learning process that fosters experiential action, playful engagement, and collaborative exploration of mathematical concepts. Within this framework, the Geoboard was employed both in its physical, hands-on form and in its digital version (GeoBoard), enabling a blended approach to learning that combines tangible experience with technological support. The teaching sequence was carefully structured and included activities such as: (a) the use of counterexamples to challenge misconceptions ("Triangle traps"), (b) the free construction of figures with the Geoboard ("Show me the triangle and I will tell you... what you are!"), (c) the application of mathematical rules through the "Secret Box of Commands" ("Constructions with rules"), and (d) the educational game "Triangle-Bingo" as a means of consolidating new knowledge in an enjoyable and motivating way. Evaluation was conducted through the interactive digital platform Wordwall, which not only assessed students' comprehension of the concepts but also encouraged reflection and the development of metacognitive skills. The students improved their accuracy in identifying and categorizing triangles, overcame traditional misconceptions related to superficial recognition of shapes, and developed a more positive stance toward Geometry as a subject.

Moreover, the intervention fostered collaborative learning and reflective thinking, highlighting the value of integrating hands-on and digital tools into mathematics instruction. Overall, the study concludes that the combined use of the Geoboard and the GeoBoard application, within the pedagogical framework of RhodeScript, can significantly enhance students' geometric understanding, support active participation, and cultivate critical and creative thinking in the context of primary mathematics education.

Keywords: *Experiential learning, RhodeScript, Geoboard, geometry, learning difficulties*

Εισαγωγή

Η καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης και η ενίσχυση της γεωμετρικής κατανόησης αποτελούν διαχρονικούς και θεμελιώδεις στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά τη σημασία τους, η διδασκαλία της Γεωμετρίας συχνά παρουσιάζει προκλήσεις που σχετίζονται με την αφηρημένη φύση των εννοιών, τη χρήση αυστηρά τυπικής ορολογίας και την ελλιπή σύνδεση με εμπειρικές, καθημερινές καταστάσεις (Αυγερινός, Βλάχου, & Ρεμούνδου, 2023· Duval, 2006· Van Hiele, 1986). Οι μαθητές και οι μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (Ε' και ΣΤ') έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες που αφορούν κυρίως στην αναγνώριση, τη διάκριση και την ταξινόμηση γεωμετρικών σχημάτων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αδυναμία κατανόησης των διαφορετικών τύπων τριγώνων βάσει των πλευρών τους ή η σύγχυση που προκαλείται μεταξύ της οπτικής μορφής ενός σχήματος και των μαθηματικών του ιδιοτήτων (Clements & Battista, 1992· Papageorgiou & Christou, 2018). Οι παρανοήσεις αυτές συνιστούν εμπόδιο στη βαθύτερη γεωμετρική κατανόηση και συχνά οδηγούν σε αρνητική στάση απέναντι στα Μαθηματικά (Hershkowitz, 1990· Fennema & Romberg, 1999).

Η παρούσα εργασία έρχεται να αναδείξει τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η παιγνιώδης και βιωματική διδασκαλία στη διδακτική της Γεωμετρίας, με κεντρικό άξονα τη χρήση του Γεωπίνακα ως χειραπτικού εργαλείου μάθησης (Gattegno, 1961· Clements, 1999). Ο Γεωπίνακας, τόσο στη φυσική όσο και στην ψηφιακή του μορφή, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να πειραματιστούν με τη δημιουργία και την ανάλυση γεωμετρικών σχημάτων, να αλληλεπιδράσουν ενεργά με το αντικείμενο μάθησης και να οικοδομήσουν τη γνώση μέσα από τη δράση και την ανακάλυψη (Van de Walle, Karp, Bay-Williams, & Lovin, 2014).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που παρουσιάζεται στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της RhodeScript (Αυγερινός, και συν., 2023), το οποίο αντιλαμβάνεται τη μαθηματική

μάθηση ως μια δυναμική, σκηνοθετημένη διαδικασία αλληλεπίδρασης, διερεύνησης και δημιουργίας. Η RhodeScript δίνει έμφαση στη συμμετοχή του μαθητή ως ενεργού συν-δημιουργού της γνώσης, υποστηρίζοντας μια μαθητοκεντρική, συνεργατική και παιγνιώδη μαθησιακή διαδικασία (Beane, 1997· Boaler, 1998).

Κεντρικός στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι η υποστήριξη των μαθητών/τριών στη μετάβαση από μια επιφανειακή, εμπειρική κατανόηση των γεωμετρικών σχημάτων σε μια βαθύτερη, μαθηματικά τεκμηριωμένη προσέγγιση. Η διαδικασία αυτή επιδιώκεται να υλοποιηθεί μέσα σε ένα υποστηρικτικό, δημιουργικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου η βιωματική μάθηση, ο πειραματισμός και η συνεργασία αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία (Freudenthal, 1991· Furinghetti & Somaglia, 1998). Παράλληλα, η εργασία διερευνά και αναδεικνύει τις παιδαγωγικές αξίες της χρήσης του Γεωπίνακα στη σύγχρονη διδακτική των Μαθηματικών, υποστηρίζοντας την ανάγκη για καινοτόμες μεθόδους που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη μαθησιακή αυτοπεποίθηση των παιδιών (Hoyles & Noss, 2003).

Θεωρητικό πλαίσιο

Θεωρία RhodeScript

Η RhodeScript αποτελεί μια θεωρία μάθησης και, ταυτόχρονα, ένα παιδαγωγικό πλαίσιο σχεδιασμού μαθηματικής διδασκαλίας. Αναπτύχθηκε από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Αυγερινός, Βλάχου, & Ρεμόνδου, 2023) και εισάγει μια καινοτόμο οπτική στη μαθησιακή διαδικασία.

Η θεωρία RhodeScript προτείνεται ως απάντηση στις προκλήσεις που θέτει το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο συχνά αδυνατεί να εμπλέξει ενεργά όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή εμφανίζουν χαμηλό ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά. Αντίθετα, η Θεωρία RhodeScript αναδεικνύει την ανάγκη για μια δυναμική, βιωματική και συνεργατική μαθησιακή διαδικασία, η οποία κινητοποιεί τους μαθητές μέσα από ελκυστικά μαθησιακά σενάρια, ενισχύοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους (Boaler, 1998· Fennema & Romberg, 1999).

Η φιλοσοφία της RhodeScript

Η φιλοσοφία της RhodeScript θεμελιώνεται στην αντίληψη ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι στατική, αποσπασματική ή ατομική, αλλά δυναμική, βιωματική και συλλογική. Ο μαθητής παύει να αποτελεί παθητικό δέκτη μιας έτοιμης γνώσης και

αναδεικνύεται σε ενεργό συν-δημιουργό νοήματος. Η μάθηση υλοποιείται μέσα από τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού σεναρίου, το οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει με τρόπο συμβολικό, δημιουργικό και διερευνητικό (Αυγερινός και συν., 2023). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες καλούνται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους ίδιους, να αφηγηθούν, να πειραματιστούν και να συνεργαστούν, συμβάλλοντας στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης (Lesh, Post, & Behr, 1987· Silver, 1994).

Η Θεωρία RhodScript συνδέεται θεωρητικά με τις αρχές της δομιστικής μάθησης, την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, αλλά και την αφηγηματική παιδαγωγική. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του νοήματος, της γλώσσας και της εμπειρίας ως βασικών συνιστωσών για την κατανόηση και οικοδόμηση της γνώσης (Αυγερινός και συν., 2023· Freudenthal, 1991). Έτσι, η μάθηση αποκτά πολυδιάστατο χαρακτήρα και προσεγγίζεται ως μια διαδικασία ενεργητικής εμπλοκής, ανακάλυψης και δημιουργίας (Hoyles & Noss, 2003).

10+1 Εργαλεία της RhodScript

Η θεωρία RhodScript εμπλουτίζεται με τα λεγόμενα «10+1 εργαλεία αξιοποίησης», τα οποία λειτουργούν ως παιδαγωγικές στρατηγικές για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθηματικών μαθημάτων. Στόχος τους είναι η ενίσχυση της μαθηματικής νόησης, η προώθηση της συνεργασίας και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Αυγερινός και συν., 2023). Αυτά είναι:

- **Ρεαλιστικά Μαθηματικά (Realistic Mathematics Education):** Σύνδεση της μαθηματικής γνώσης με αυθεντικές καταστάσεις και προβλήματα που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν τη χρησιμότητα των εννοιών.
- **Ιστορία των Μαθηματικών:** Αξιοποίηση ιστορικών παραδειγμάτων και αναφορών για την κατανόηση της εξέλιξης και της σημασίας των μαθηματικών εννοιών.
- **Ανοικτά Προβλήματα (Open Problems):** Δραστηριότητες που επιδέχονται περισσότερες από μία λύσεις, καλλιεργώντας την ευελιξία σκέψης και τη δημιουργικότητα.
- **Ρήξη Διδακτικού Συμβολαίου:** Στρατηγικές που διακόπτουν την τυπική ροή της διδασκαλίας, με στόχο την ενεργοποίηση της μαθητικής σκέψης.
- **Νοεροί και κατά προσέγγιση υπολογισμοί:** Ενίσχυση της ευελιξίας στον λογισμό και της ικανότητας εκτίμησης αριθμητικών μεγεθών.

- Χωρική Ικανότητα και Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί: Καλλιέργεια της χωρικής αντίληψης και ανάπτυξη γεωμετρικών δεξιοτήτων μέσω οπτικών και κινητικών δραστηριοτήτων.
- Αντιπαραδείγματα: Χρήση μη-παραδειγμάτων για την ενίσχυση της διάκρισης και την αποσαφήνιση κρίσιμων εννοιών.
- Αναπαραστάσεις: Αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης (σύμβολα, σχήματα, πίνακες, λογισμικά) για την πολλαπλή έκφραση μαθηματικών ιδεών.
- Διεπιστημονικότητα: Σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία ή η Γλώσσα, ενισχύοντας την ολιστική προσέγγιση της γνώσης.
- Κατασκευή/Θέση Προβλήματος: Δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν δικά τους προβλήματα, ενισχύοντας την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα.
- Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ): Ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων (GeoBoard, Wordwall, Padlet κ.ά.) στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να ενισχύεται η αλληλεπίδραση και το ενδιαφέρον.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αξιοποιήθηκαν κυρίως τα εξής εργαλεία:

1. Ρεαλιστικά Μαθηματικά
2. Ανοικτά Προβλήματα
3. Χωρική Ικανότητα
4. Αντιπαραδείγματα
5. Αναπαραστάσεις
6. Διεπιστημονικότητα
7. Τεχνολογία

Η επιλογή αυτών των εργαλείων δεν ήταν τυχαία, αλλά καθοδηγήθηκε από την ανάγκη υποστήριξης των μαθητών/τριών στην κατανόηση και ταξινόμηση των τριγώνων με έναν πιο δημιουργικό, ερευνητικό και πολυδιάστατο τρόπο.

RhodeScript και διδακτική παρέμβαση

Η Θεωρία RhodeScript αποτέλεσε τον θεωρητικό άξονα για τον σχεδιασμό της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, η οποία εστιάζει στην κατανόηση και ταξινόμηση των τριγώνων μέσω της χρήσης του Γεωπίνακα (Αυγερινός και συν., 2023· Gattegno, 1961). Η επιλογή αυτή ευθυγραμμίζεται με την ανάγκη υπέρβασης της παραδοσιακής, αποσπασματικής διδασκαλίας της Γεωμετρίας και την αντικατάστασή της με παιγνιώδεις,

βιωματικές, συνεργατικές και αναστοχαστικές πρακτικές (Clements, 1999· Papageorgiou & Christou, 2018).

Κάθε έργο της παρέμβασης σχεδιάστηκε ως μέρος ενός ολοκληρωμένου μαθησιακού σεναρίου, το οποίο διαθέτει αρχή, εξέλιξη και κορύφωση. Το σενάριο αυτό βασίζεται σε προκλήσεις και αλληλεπιδράσεις, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και τη συναισθηματική τους εμπλοκή (Van de Walle, Karp, Bay-Williams, & Lovin, 2014). Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά προσφέρει στους μαθητές/τριες θετικές και ουσιαστικές εμπειρίες με τα Μαθηματικά, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής στάσης απέναντι στο αντικείμενο (Fennema & Romberg, 1999).

Ο γεωπίνακας ως διδακτικό εργαλείο στη διδασκαλία της γεωμετρίας

Ορισμός και ιστορικό πλαίσιο

Ο Γεωπίνακας (GeoBoard) αποτελεί ένα χειραπτικό και πολυαισθητηριακό εργαλείο που δημιουργήθηκε με σκοπό να υποστηρίζει τη διδασκαλία βασικών γεωμετρικών εννοιών μέσω πράξης, πειραματισμού και οπτικοποίησης. Εφευρέτης του ήταν ο Caleb Gattegno, ο οποίος τη δεκαετία του 1950 ανέπτυξε το εργαλείο αυτό για να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο αφηρημένο και το απτό, προσφέροντας στους μαθητές/τριες μια δυναμική, πρακτική προσέγγιση στη μελέτη της Γεωμετρίας (Gattegno, 1961). Η βασική του μορφή περιλαμβάνει μια ξύλινη ή πλαστική επιφάνεια με καρφάκια τοποθετημένα σε κανονική διάταξη, πάνω στα οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να τεντώνουν ελαστικά λαστιχάκια, ώστε να δημιουργούν σχήματα. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η κατασκευή τριγώνων, τετραγώνων, παραλληλογράμμων, πολύγωνων και άλλων γεωμετρικών σχημάτων, καθιστώντας το εργαλείο ιδιαίτερα ευέλικτο και προσαρμοστικό στις ανάγκες της διδασκαλίας.

Διδακτική και παιδαγωγική αξία του γεωπίνακα

Η χρήση του Γεωπίνακα συμβάλλει καθοριστικά στη μετάβαση από την απλή, στατική αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων προς την ενεργή διερεύνηση και την εις βάθος κατανόηση των ιδιοτήτων τους, όπως το μήκος πλευρών, οι γωνίες, η περίμετρος και το εμβαδόν (Clements & Battista, 1992). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές/τριες καλλιεργούν τη χωρική σκέψη, ιδίως όταν ο Γεωπίνακας αξιοποιείται σε δραστηριότητες που αφορούν μετακινήσεις, περιστροφές ή συμμετρίες (Battista, 2007).

Παράλληλα, το εργαλείο αυτό ενισχύει την οπτικοποίηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών, γεγονός που το καθιστά εξαιρετικά πολύτιμο για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Van Hiele, 1986· Clements & Sarama, 2011). Επιπλέον, προάγει τη συνεργατική και βιωματική μάθηση, καθώς ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσα από διαδικασίες πειραματισμού, πρόβλεψης, ελέγχου και αναστοχασμού (Papageorgiou & Christou, 2018).

Ο γεωπίνακας και η θεωρία RhodeScript

Ο Γεωπίνακας ευθυγραμμίζεται με τις βασικές αρχές της θεωρίας RhodeScript, η οποία δίνει έμφαση στη σκηνοθετημένη, παιγνιώδη και νοηματοδοτημένη μαθησιακή διαδικασία (Αυγερινός και συν., 2023). Συγκεκριμένα, συνδέεται με τους ακόλουθους άξονες και εργαλεία της RhodeScript:

- **Αναπαραστάσεις:** Οι μαθητές/τριες μετατρέπουν το αφηρημένο σε απτό, οικοδομώντας εσωτερικές εικόνες των γεωμετρικών εννοιών.
- **Χωρική Ικανότητα:** Μέσα από την αλληλεπίδραση με τα σχήματα (μετασχηματισμοί, συμμετρίες, ταξινομήσεις), ενισχύεται η κατανόηση του χώρου και των σχέσεων του.
- **Αντιπαραδείγματα:** Μέσω του πειραματισμού, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν σχήματα που μοιάζουν με τρίγωνα, αλλά δεν πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια, γεγονός που ενισχύει την κριτική κατανόηση.
- **Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ):** Η ψηφιακή έκδοσή του GeoBoard (π.χ. Math Learning Center) επιτρέπει ασφαλή και επαναλαμβανόμενο πειραματισμό, προσφέροντας εναλλακτικές αναπαραστάσεις και επιπλέον δυνατότητες διερεύνησης.

Ενταγμένος σε ένα μαθησιακό σενάριο τύπου RhodeScript, ο Γεωπίνακας λειτουργεί όχι μόνο ως απεικονιστικό εργαλείο, αλλά και ως μέσο διερεύνησης, αναστοχασμού και ουσιαστικής κατανόησης, υποστηρίζοντας τη μετάβαση από τη βιωματική δράση στη θεωρητική θεμελίωση των μαθηματικών εννοιών (Αυγερινός και συν., 2023).

Παιδαγωγικά οφέλη από τη χρήση του γεωπίνακα

Η αξιοποίηση του Γεωπίνακα στη διδασκαλία της Γεωμετρίας έχει αναδειχθεί από τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία ως ιδιαίτερα αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική. Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη είναι η συμβολή του εργαλείου στην ανάπτυξη της χωρικής σκέψης και της γεωμετρικής κατανόησης των μαθητών/τριών, καθώς τους επιτρέπει να

αντιλαμβάνονται, να αναλύουν και να περιγράφουν με σαφήνεια γεωμετρικά σχήματα και σχέσεις (Battista, 2007).

Μέσα από την ενεργή χρήση του, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να οπτικοποιήσουν αφηρημένες μαθηματικές έννοιες, να τις συνδέσουν με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και, κατά συνέπεια, να ενισχύσουν την εννοιολογική τους κατανόηση (Clements, 1999· Papic, Mulligan, & Mitchelmore, 2011). Ένα ακόμη κρίσιμο πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Ο Γεωπίνακας καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο προσβάσιμη και αποτελεσματική, ιδιαίτερα για μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή με εναλλακτικά μαθησιακά στυλ (Van Hiele, 1986).

Επιπλέον, το εργαλείο ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και προάγει τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, τον πειραματισμό και τη συνεργασία, δίνοντας έμφαση σε μια μαθητοκεντρική και διερευνητική προσέγγιση (Fennema & Romberg, 1999· Van de Walle, Karp, Bay-Williams, & Lovin, 2014). Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές/τριες, μέσα από την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό πάνω στις κατασκευές τους, αναπτύσσουν μεγαλύτερη επίγνωση της μαθησιακής τους πορείας (Shaughnessy, 2007).

Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, ο Γεωπίνακας αξιοποιήθηκε τόσο στη φυσική του μορφή, ως χειραπτικό εργαλείο, όσο και σε ψηφιακή εκδοχή μέσα από ειδικές διδακτικές εφαρμογές. Με τον τρόπο αυτόν, υποστηρίχθηκε ένα μικτό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της βιωματικής και εμπειρικής μάθησης με τις δυνατότητες της τεχνολογίας, προσφέροντας μια πιο πολυδιάστατη και αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία (Hoyles & Noss, 2003).

Σκοπός της παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης και αποσκοπεί στην ανάδειξη των δυνατοτήτων που προσφέρει ο Γεωπίνακας, σε φυσική και ψηφιακή μορφή, ως βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, η εστίαση δίνεται στη διδασκαλία, κατανόηση και ταξινόμηση των τριγώνων με βάση τις πλευρές τους, καθώς η συγκεκριμένη θεματική ενότητα έχει αναγνωρισθεί ως ιδιαίτερα απαιτητική για μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (Papageorgiou & Christou, 2018· Clements & Battista, 1992).

Η δυσκολία των μαθητών/τριών να αναγνωρίσουν και να κατηγοριοποιήσουν με ακρίβεια τα είδη των τριγώνων δεν οφείλεται μόνο στην πολυπλοκότητα της έννοιας, αλλά και στο γεγονός ότι η διδασκαλία της Γεωμετρίας συχνά περιορίζεται σε μια τυπική και

αποσπασματική παρουσίαση, χωρίς να δίνεται έμφαση στη βιωματική διερεύνηση και την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Van Hiele, 1986· Duval, 2006). Στο παραδοσιακό μοντέλο, η προσοχή εστιάζει κυρίως στην αποστήθιση ορισμών και στη μηχανιστική εφαρμογή κανόνων, γεγονός που συχνά οδηγεί σε παρερμηνείες, σύγχυση μεταξύ οπτικών χαρακτηριστικών και μαθηματικών ιδιοτήτων, καθώς και σε μειωμένο ενδιαφέρον για το αντικείμενο (Hershkowitz, 1990). Η παρέμβαση επιδιώκει να απαντήσει στις παραπάνω προκλήσεις μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων που ακολουθούν τις αρχές της θεωρίας RhodScript.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης διαρθρώνονται σε πολλαπλά επίπεδα:

- **Γνωστικό επίπεδο:** Να ενισχυθεί η κατανόηση των μαθητών/τριών σχετικά με τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά των τριγώνων, να βελτιωθεί η ικανότητά τους να τα ταξινομούν με βάση αντικειμενικά μαθηματικά κριτήρια και να ξεπεράσουν παρανοήσεις που προκύπτουν από την οπτική μορφή (Battista, 2007).
- **Δεξιότητων:** Να καλλιεργηθεί η χωρική αντίληψη και η ικανότητα χρήσης διαφορετικών αναπαραστάσεων, μέσα από τον συνδυασμό φυσικού χειρισμού (elastic bands στον Γεωπίνακα) και ψηφιακού πειραματισμού (μέσω εφαρμογών όπως το GeoBoard) (Clements & Sarama, 2011· Hoyles & Noss, 2003).
- **Μεταγνωστικό επίπεδο:** Να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών/τριών να παρακολουθούν, να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τη μαθησιακή τους πορεία, υιοθετώντας στρατηγικές που οδηγούν σε αυτορρύθμιση και βελτίωση (Shaughnessy, 2007).
- **Συναισθηματικό επίπεδο:** Να καλλιεργηθεί θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά, μέσα από δραστηριότητες παιγνιώδους και συνεργατικού χαρακτήρα, όπως το «Τρίγωνο-Bingo», που ενισχύουν το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και την αυτενέργεια (Boaler, 1998· Fennema & Romberg, 1999).

Η παρέμβαση στοχεύει τελικά να αποδείξει ότι η ενσωμάτωση εργαλείων όπως ο Γεωπίνακας σε ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό σενάριο μπορεί να προσφέρει ουσιαστική στήριξη στη μαθησιακή διαδικασία, όχι μόνο βελτιώνοντας τη γεωμετρική σκέψη, αλλά και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών και την ικανότητά τους να συνεργάζονται και να οικοδομούν συλλογικά τη γνώση (Van de Walle, Karp, Bay-Williams, & Lovin, 2014). Η προσέγγιση αυτή φιλοδοξεί να αποτελέσει μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας που απαντά στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης, υπερβαίνοντας

τους περιορισμούς της παραδοσιακής μεθοδολογίας και αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητες της βιωματικής, παιγνιώδους και τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης (Papic, 2011· ΙΕΠ, 2021).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της παρούσας διδακτικής παρέμβασης συγκροτήθηκε με βάση το μαθησιακό σενάριο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας RhodeScript (Αυγερινός και συν., 2023), καθώς και με την αξιοποίηση του Γεωπίνακα σε φυσική και ψηφιακή μορφή (Gattegno, 1961). Η παρέμβαση σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, εστιάζοντας στην κατανόηση και ταξινόμηση των τριγώνων (Parageorgiou & Christou, 2018). Η μεθοδολογική προσέγγιση ακολούθησε συγκεκριμένα στάδια και περιλάμβανε δραστηριότητες που προήγαγαν τη βιωματική, παιγνιώδη και συνεργατική μάθηση (Boaler, 1998· Fennema & Romberg, 1999).

Δείγμα και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, με συμμετοχή μαθητών/τριών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Η επιλογή αυτών των τάξεων βασίστηκε στη διαπιστωμένη δυσκολία που εμφανίζουν συχνά οι μαθητές/τριες στη διάκριση και ταξινόμηση γεωμετρικών σχημάτων, και ιδιαίτερα των τριγώνων με βάση τις πλευρές τους (Van Hiele, 1986· Clements & Battista, 1992). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον οργανώθηκε με τρόπο που επέτρεπε την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών (Lesh et al., 1987).

Διδακτικό σενάριο

Η παρέμβαση δομήθηκε σε τρία βασικά στάδια:

1. **Εισαγωγή:** Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τον Γεωπίνακα (φυσικό και ψηφιακό), γνώρισαν τις βασικές δυνατότητές του και εξέφρασαν τις αρχικές τους αντιλήψεις για τα τρίγωνα. Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσίασε τους στόχους της διδασκαλίας και οριοθέτησε το πλαίσιο της δραστηριότητας (Clements, 1999).
2. **Κύρια φάση:** Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ατομικά και σε ομάδες, κατασκευάζοντας τρίγωνα διαφορετικών τύπων, διερευνώντας τις ιδιότητές τους και εφαρμόζοντας κριτήρια ταξινόμησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση παιγνιωδών δραστηριοτήτων, όπως το «Τρίγωνο-Bingo», που βοήθησε τους μαθητές να εμπεδώσουν τις νέες γνώσεις μέσα από το παιχνίδι και τη δημιουργική

αλληλεπίδραση (Van de Walle, Karp, Bay-Williams, & Lovin, 2014). Η ομαδοσυνεργατική εργασία ενίσχυσε την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ η βιωματική εμπλοκή με το εργαλείο διευκόλυνε την κατανόηση (Freudenthal, 1991).

3. **Αναστοχασμός και Αξιολόγηση:** Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές/ριες συμμετείχαν σε συζήτηση για την πορεία της δραστηριότητας, αντάλλαξαν συμπεράσματα και ανέδειξαν τις στρατηγικές που ακολούθησαν. Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων πραγματοποιήθηκε με το ψηφιακό εργαλείο Wordwall, μέσω δραστηριοτήτων που στόχευαν στην κατανόηση, την αυτοαξιολόγηση και τη μεταγνώση (Shaughnessy, 2007).

Εκπαιδευτικά εργαλεία

Για την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν:

- Ο φυσικός Γεωπίνακας, για τη χειραπτική και βιωματική προσέγγιση.
- Ο ψηφιακός GeoBoard, που παρείχε δυνατότητες για εικονικές κατασκευές, επανάληψη και εναλλακτικές αναπαραστάσεις (Hoyles & Noss, 2003).
- Το Wordwall, ως εργαλείο αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών/τριών

Ο/Η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως εμψυχωτής, συντονιστής και καθοδηγητής της μαθησιακής διαδικασίας, οργανώνοντας τις δραστηριότητες, υποβάλλοντας ερωτήματα και ενθαρρύνοντας τη συνεργασία (Beane, 1997). Οι μαθητές/τριες είχαν ενεργό ρόλο ως δημιουργοί και διερευνητές, συμμετέχοντας τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση υλοποιήθηκε με τη μορφή διαμορφωτικής και τελικής αποτίμησης. Στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, δόθηκε έμφαση στην παρατήρηση, στην προφορική ανατροφοδότηση και στον διάλογο, ενώ στο τέλος αξιοποιήθηκε το Wordwall, που επέτρεψε την καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες (Papic et al., 2011).

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε με σκοπό να υποστηρίξει την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών που σχετίζονται με τα τρίγωνα, μέσα από τη βιωματική εμπλοκή και

την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, στο πλαίσιο δύο διδακτικών ωρών, και αξιοποίησε τόσο τον φυσικό Γεωπίνακα ως χειραπτικό υλικό όσο και τον ψηφιακό GeoBoard και το Wordwall ως τεχνολογικά εργαλεία. Η παιδαγωγική αλληλουχία σχεδιάστηκε με προοδευτική πορεία, ξεκινώντας από την πρόκληση ενδιαφέροντος, συνεχίζοντας με την ενεργή διερεύνηση και κατασκευή, και καταλήγοντας στην εμπέδωση της νέας γνώσης και την αναστοχαστική αξιολόγηση.

Έργο 1: «*Τα τρίγωνα-παγίδα!*»

Το πρώτο έργο στηρίχθηκε στη μέθοδο του αντιπαραδείγματος. Οι μαθητές/τριες ήρθαν αντιμέτωποι με ένα σχήμα που οπτικά έμοιαζε με τρίγωνο, αλλά δεν πληρούσε τα γεωμετρικά κριτήρια του ορισμού. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και μέσω στοχευμένων ερωτήσεων, κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις διαφορές και να αναστοχαστούν γύρω από τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν ένα έγκυρο τρίγωνο.

Έργο 2: «*Δείξε μου το τρίγωνο να σου πω... τι είσαι!*»

Στο δεύτερο έργο, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν με τον Γεωπίνακα, φυσικό ή ψηφιακό, και κατασκεύασαν ελεύθερα τρία τρίγωνα. Κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους, χωρίς να έχουν δοθεί προκαθορισμένοι ορισμοί. Μέσα από συγκρίσεις πλευρών και την αναγνώριση μοτίβων, οδηγήθηκαν σταδιακά στη διάκριση και κατηγοριοποίηση των διαφορετικών ειδών τριγώνων.

Έργο 3: «*Κατασκευές με κανόνες*»

Το τρίτο έργο οργανώθηκε γύρω από το «Μυστικό Κουτί των Εντολών». Οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι είτε ατομικά είτε σε ζευγάρια, έπρεπε να ακολουθήσουν συγκεκριμένες μαθηματικές οδηγίες, όπως: «Φτιάξε ένα τρίγωνο που έχει δύο ίσες πλευρές και μία διαφορετική». Για τη διευκόλυνση των κατασκευών, κάθε λαστιχάκι στον Γεωπίνακα αντιστοιχούσε σε μονάδα μέτρησης. Μετά την ολοκλήρωση, οι μαθητές/τριες ονόμασαν τα τρίγωνα που κατασκεύασαν και κατέγραψαν τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Έργο 4: «*Τρίγωνο-Bingo!*»

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό παιχνίδι «Τρίγωνο-Bingo!». Οι μαθητές/τριες σχεδίασαν σε καρτέλες τα είδη τριγώνων που είχαν επεξεργαστεί στις προηγούμενες δραστηριότητες και στη συνέχεια κλήθηκαν να ταυτίσουν αινίγματα που περιέγραφαν γεωμετρικές ιδιότητες με τα αντίστοιχα τρίγωνα. Με κάθε σωστή αντιστοίχιση συμπλήρωναν μια γραμμή Bingo, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπλοκή μέσα από την πρόκληση και το στοιχείο του παιχνιδιού.

Έργο 5: *Αξιολόγηση με Wordwall*

Η τελευταία φάση της παρέμβασης αφορούσε την αναστοχαστική αξιολόγηση. Μέσω του διαδραστικού λογισμικού Wordwall, οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με τις έννοιες που διερεύννησαν, επιβεβαιώνοντας το επίπεδο κατανόησης και δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και μεταγνώσης.

Οι δραστηριότητες συνολικά σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να στηρίζουν τη σταδιακή οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης, αξιοποιώντας τη χειραπτική δράση, τη συνεργατική διερεύνηση και το παιγνιώδες στοιχείο. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στις βασικές αρχές της Θεωρίας RhodScript, δίνοντας έμφαση στη νοηματοδότηση της μάθησης, στη δημιουργική εμπλοκή και στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Ευρήματα

Η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης ανέδειξε μια σειρά από σημαντικά και ενθαρρυντικά ευρήματα, τα οποία επιβεβαιώνουν την παιδαγωγική αξία της συνδυαστικής χρήσης χειραπτικών και ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της Γεωμετρίας. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό σε όλες τις φάσεις των δραστηριοτήτων, γεγονός που κατέδειξε όχι μόνο την αυξημένη ενεργή εμπλοκή τους αλλά και τη σταδιακή μεταστροφή της στάσης τους απέναντι στα Μαθηματικά.

Κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα τρίγωνα με ακρίβεια, βασιζόμενοι στα ουσιώδη γεωμετρικά χαρακτηριστικά τους. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η υπέρβαση παραδοσιακών παρανοήσεων, όπως η λανθασμένη πεποίθηση ότι κάθε σχήμα που «μοιάζει» με τρίγωνο μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέτοιο. Η συστηματική χρήση **αντιπαραδειγμάτων**, σε συνδυασμό με τη **δημιουργική κατασκευή σχημάτων** και την εφαρμογή κανόνων μέσω του «Μυστικού Κουτιού των Εντολών», συνέβαλαν καθοριστικά στην αποσαφήνιση των γεωμετρικών ορισμών.

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι **«Τρίγωνο-Bingo!»** αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, καθώς ενσωμάτωσε το στοιχείο της πρόκλησης και της συνεργατικής διάδρασης. Παράλληλα, η προφορική και γραπτή αποτύπωση των χαρακτηριστικών των σχημάτων, σε συνδυασμό με τις κατευθυντήριες ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, ενίσχυσαν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ συνέβαλαν και στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/τριών να αρθρώνουν μαθηματικό λόγο.

Εξίσου καθοριστική υπήρξε η συμβολή της **διαδραστικής αξιολόγησης μέσω Wordwall**, η οποία προσέφερε ένα ευέλικτο και ελκυστικό περιβάλλον για τον έλεγχο και την

αποτίμηση της κατανόησης. Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να ανταποκριθούν με ακρίβεια στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις έννοιες που είχαν επεξεργαστεί, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση της βιωματικής και παιγνιώδους μάθησης στην εννοιολογική κατανόηση.

Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση του **Γεωπίνακα** (στην φυσική και ψηφιακή του μορφή), η στοχευμένη αλληλουχία δραστηριοτήτων και η εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της θεωρίας **RhodeScript** συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση της μαθηματικής κατανόησης, στην ενίσχυση της μαθησιακής αυτοπεποίθησης και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διδασκαλία της Γεωμετρίας. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και η αυξημένη εμπλοκή τους σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία αποδεικνύουν τη σημασία της βιωματικής και συνεργατικής προσέγγισης στη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση κατέδειξε τη θετική επίδραση της βιωματικής και παιγνιώδους διδασκαλίας στην ενίσχυση της γεωμετρικής σκέψης και της μαθηματικής κατανόησης των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση του Γεωπίνακα, τόσο στη φυσική όσο και στην ψηφιακή του μορφή, αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς προσέφερε ένα ευέλικτο και πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον που συνέβαλε στην ενεργή συμμετοχή και την εννοιολογική κατανόηση. Μέσα από τη χειραπτική δράση, την οπτικοποίηση και τον πειραματισμό, οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο αφηρημένο και το απτό, οικοδομώντας ουσιαστική γνώση γύρω από την έννοια του τριγώνου και την ταξινόμησή του (Papic et al., 2011).

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της θεωρίας **RhodeScript** προσέφεραν πολλαπλές ευκαιρίες για δημιουργία, διερεύνηση, συζήτηση και αναστοχασμό. Η μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίστηκε στην απλή μετάδοση γνώσης, αλλά οργανώθηκε γύρω από μια προοδευτική αλληλουχία: από την πρόκληση της προϋπάρχουσας γνώσης, στην ενεργή οικοδόμηση μέσω πειραματισμού και κανόνων, έως την εμπέδωση και την αξιολόγηση με παιγνιώδη και ψηφιακά εργαλεία. Αυτή η πορεία ενίσχυσε όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη αλλά και τη συναισθηματική εμπλοκή, καλλιεργώντας θετικές στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά (Beane, 1997).

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη ακρίβεια στην αναγνώριση και ταξινόμηση των γεωμετρικών σχημάτων, υπερβαίνοντας συνηθισμένες παρανοήσεις που παρατηρούνται στη σχολική πρακτική.

Παράλληλα, η συμμετοχή τους σε συνεργατικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες ενίσχυσε τις μεταγνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αξιολογούν και να βελτιώνουν τις στρατηγικές τους μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.

Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει την αναγκαιότητα αναθεώρησης των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες συχνά επικεντρώνονται στη μηχανιστική απομνημόνευση και στην τυπική εξάσκηση. Αντιθέτως, η παρούσα μελέτη δείχνει ότι η ενσωμάτωση καινοτόμων εργαλείων, όπως ο Γεωπίνακας, σε συνδυασμό με θεωρητικά πλαίσια όπως η RhodScript, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός πιο μαθητοκεντρικού, διαφοροποιημένου και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Συνολικά, η παρέμβαση απέδειξε ότι η εφαρμογή βιωματικών, παιγνιωδών και συνεργατικών μεθόδων μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση θεμελιωδών μαθηματικών εννοιών, να προαγάγει τη μαθησιακή αυτοπεποίθηση και να καλλιεργήσει θετικές στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά, προετοιμάζοντας τους μαθητές/τριες για μια πιο ενεργητική και κριτική προσέγγιση στη μάθηση.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συνιστά πιλοτική εφαρμογή, η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης σε προπτυχιακό επίπεδο και διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες, με τη συμμετοχή μικρού δείγματος μαθητών/τριών. Συνεπώς, απαιτείται ευρύτερη και συστηματικότερη εφαρμογή προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα. Παρά ταύτα, η μελέτη δύναται να λειτουργήσει ως αφετηρία για μελλοντικές εφαρμογές από εκπαιδευτικούς και φοιτητές.

Βιβλιογραφία

- Αυγερινός, Ε., Βλάχου, Ρ., & Ρεμούνδου, Δ. (2023). *Μαθηματικά Εργαλεία στην Εκπαίδευση: Εφαρμοσμένη Διδακτική των Μαθηματικών και εφαρμογή της Θεωρίας RhodScript στο Δημοτικό Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 843-908). Information Age Publishing.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: Student experiences and understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 41–62.
- Clements, D. H. (1999). *Geometric and spatial thinking in young children*. In J. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years* (pp. 66–79). NCTM.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). *Geometry and spatial reasoning*. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). Macmillan.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1–2), 103–131.
- Fennema, E., & Romberg, T. A. (1999). *Mathematics classrooms that promote understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education: China lectures*. Kluwer Academic Publishers.
- Furinghetti, F., & Somaglia, A. M. (1998). History of mathematics in school across disciplines. *Mathematics in School*, 27(4), 24–31.
- Gattegno, C. (1961). *The awareness of mathematization*. Heinemann.
- Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and cognition* (pp. 70-95). Cambridge University Press.
- Hoyles, C., & Noss, R. (2003). What can digital technologies take from and bring to research in mathematics education? *Second International Handbook of Mathematics Education*, 323–349.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στο Δημοτικό Σχολείο*. ΙΕΠ.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Lawrence Erlbaum.
- Papageorgiou, H., & Christou, C. (2018). Investigating students' understanding of triangles through dynamic geometry environments. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(3), 487–507.

- Papic, M., Mulligan, J., & Mitchelmore, M. (2011). Assessing the development of preschoolers' mathematical patterning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 237–268.
- Shaughnessy, M. (2007). Research on students' understanding of some key statistical ideas. In F. K. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 957–1009). Charlotte Information Age Publishing.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Bay-Williams, J. M., & Lovin, L. H. (2014). *Teaching student-centered mathematics: Developmentally appropriate instruction for grades 3–5* (Vol. 2). Pearson.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. OAcademic Press.

Αξία θέσης ψηφίου: Κατανοώντας τη βάση του δεκαδικού συστήματος

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

Πόθος Χρυσοβαλάντης Ιωάννης
Προπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε.
pre21256@rhodes.aegean.gr

Βασιλόπουλος Βουσδούκος Ραφαήλ Σταύρος
Προπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε.
pre21018@rhodes.aegean.gr

Γιαννούτσου Ιωάννα-Μαρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre21040@rhodes.aegean.gr

Καμπούρη Ελένη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre21094@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία διδακτική πρόταση που στοχεύει στην ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης της αξίας θέσης ψηφίου σε μαθητές/τριες Β΄ Δημοτικού. Βασισμένη στη θεωρία RhodeScript, η πρόταση αξιοποιεί τα εργαλεία των αναπαραστάσεων και των ρεαλιστικών μαθηματικών, προκειμένου να ενισχύσει τη σύνδεση μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών μοντέλων σκέψης και να φέρει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η διδασκαλία περιλαμβάνει έργα με χειραπτικά υλικά, κάρτες αριθμών, πίνακες θέσης ψηφίων και ρεαλιστικά σενάρια, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη λειτουργία του δεκαδικού συστήματος. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής έδειξαν ότι η ενεργή συμμετοχή και η πολλαπλή αναπαράσταση βελτιώνουν σημαντικά τη μαθηματική κατανόηση και την ικανότητα σύνδεσης εννοιών με την πραγματική ζωή.

Λέξεις κλειδιά: Αξία θέσης ψηφίου, δεκαδικό σύστημα, RhodeScript, ρεαλιστικά μαθηματικά, αναπαραστάσεις

Abstract

This paper presents a teaching proposal aimed at enhancing the conceptual understanding of place value among second-grade elementary school students. Based on the RhodeScript framework, the proposal incorporates the use of representations and realistic mathematics to strengthen the connection between external and internal models of thinking and to relate mathematical concepts to real-life situations. The teaching approach includes activities involving manipulatives, number cards, place value charts, and realistic scenarios, allowing students to develop a deeper understanding of the decimal system. The findings from the implementation indicate that active student participation combined with the use of multiple representations significantly improves mathematical comprehension and fosters the ability to connect abstract concepts with practical applications in daily life.

Keywords: *place value, decimal system, RhodeScript, realistic mathematics, representations*

Εισαγωγή

Η κατανόηση της αξίας θέσης ψηφίου αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Β΄ Δημοτικού (ΙΕΠ, 2021). Η έννοια αυτή συνδέεται άμεσα με τη δομή του δεκαδικού συστήματος, το οποίο αποτελεί το βασικό αριθμητικό σύστημα που χρησιμοποιείται στην καθημερινή ζωή, στην εκπαίδευση και σε πληθώρα επαγγελματικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Στη Β΄ Δημοτικού, οι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν όχι μόνο την ονομαστική αξία ενός ψηφίου (δηλαδή, ότι το “5” αντιπροσωπεύει πέντε μονάδες), αλλά κυρίως να συνειδητοποιήσουν ότι η θέση του ψηφίου μέσα στον αριθμό καθορίζει τη συνολική του αξία. Για παράδειγμα, στον αριθμό 352, το ψηφίο “3” αντιπροσωπεύει 300 μονάδες, ενώ στον αριθμό 35 αντιπροσωπεύει μόνο 30 μονάδες. Αυτή η ιεραρχική δομή είναι η βάση του δεκαδικού συστήματος και αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ανώτερων μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση, ο πολλαπλασιασμός και η κατανόηση των δεκαδικών αριθμών (ΙΕΠ, 2021).

Η κατανόηση της αξίας θέσης ψηφίου είναι απαραίτητη όχι μόνο για τη διδασκαλία των βασικών πράξεων, αλλά και για τη μελλοντική επιτυχία των μαθητών/τριών σε πιο σύνθετες μαθηματικές έννοιες, όπως τα κλάσματα, οι δεκαδικοί και οι αναλογίες. Η παρούσα εργασία στοχεύει να προτείνει μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση που συνδυάζει

Χειραπτικά υλικά, Πολλαπλές αναπαραστάσεις, Ρεαλιστικά σενάρια, Χρήση ΤΠΕ, ώστε να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή και η εννοιολογική κατανόηση των μαθητών/τριών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σημασία της αξίας θέσης ψηφίου

Η έννοια της αξίας θέσης ψηφίου δεν περιορίζεται στην απλή αναγνώριση αριθμών. Αντίθετα, προϋποθέτει την εννοιολογική κατανόηση της δομής των αριθμών και των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων τάξεων, όπως οι μονάδες, οι δεκάδες, οι εκατοντάδες και πέραν αυτών. Σύμφωνα με τον Ross (1989), η οικοδόμηση της έννοιας απαιτεί την ανάπτυξη ενός νοητικού μοντέλου στο οποίο οι μαθητές/τριες κατανοούν πώς “ομαδοποιούνται” οι μονάδες για να δημιουργήσουν δεκάδες και εκατοντάδες, καθώς και το αντίστροφο: πώς οι δεκάδες και οι εκατοντάδες μπορούν να αναλυθούν σε μικρότερα μέρη.

Ο ρόλος των χειραπτικών υλικών και των αναπαραστάσεων

Η έρευνα των Fuson και Briars (1990) έδειξε ότι η χρήση χειραπτικών υλικών και πολλαπλών αναπαραστάσεων ενισχύει σημαντικά την κατανόηση της έννοιας της αξίας θέσης ψηφίου. Όταν οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με χειροπιαστά αντικείμενα – όπως κύβους, ράβδους, κάρτες και νομίσματα – είναι σε θέση να “δουν” και να “αγγίξουν” τη μαθηματική δομή. Παρατίθεται ένα παράδειγμα τάξης: Κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες καλούνται να σχηματίσουν τον αριθμό 243 χρησιμοποιώντας κύβους 2 δέσμες των 100, 4 δεσμίδες των 10, 3 μεμονωμένους κύβους. Η πρακτική αυτή τους βοηθά να κατανοήσουν έμπρακτα τη λειτουργία του δεκαδικού συστήματος, συνδέοντας την αφηρημένη μαθηματική έννοια με μια χειραπτική εμπειρία.

Επιπλέον, οι πολλαπλές αναπαραστάσεις (χειραπτικές, οπτικές, εικονικές και συμβολικές) βοηθούν τους μαθητές να μεταβαίνουν ευκολότερα από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο (Card, MacKinlay & Shneiderman, 1999· Castro-Rodríguez et al., 2016· Cuoco & Curcio, 2001). Αυτό συνάδει με τα πορίσματα των Clements & Sarama (2020), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες κατανοούν βαθύτερα τις μαθηματικές έννοιες όταν τις εξερευνούν μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Coulombe & Berenson, 2001).

Σύνδεση με καταστάσεις της καθημερινής ζωής

Η διδασκαλία της αξίας θέσης ψηφίου γίνεται αποτελεσματικότερη όταν συνδέεται με ρεαλιστικά σενάρια που έχουν νόημα για τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Freudenthal

(1973), η πραγματική κατανόηση των μαθηματικών εννοιών προκύπτει όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να τις εφαρμόσουν σε καταστάσεις της καθημερινότητας.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής είναι το εξής: Σε δραστηριότητα “αγοράς”, οι μαθητές/τριες υπολογίζουν το συνολικό κόστος προϊόντων χρησιμοποιώντας νομίσματα και χαρτονομίσματα. Μέσα από αυτό, η έννοια της αξίας θέσης ψηφίου αποκτά πρακτική διάσταση, καθώς οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι το “5” στα 50€ έχει πολλαπλάσια αξία από το “5” στα 5€.

Σύνδεση με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών

Η προσέγγιση που προτείνεται στην παρούσα εργασία ευθυγραμμίζεται με τις κατευθύνσεις του Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών (ΙΕΠ, 2021), το οποίο δίνει έμφαση:

- Στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών/τριών
- Στη διερευνητική μάθηση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες
- Στην αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων για την ενίσχυση της κατανόησης
- Στη σύνδεση των μαθηματικών με ρεαλιστικές καταστάσεις και την καθημερινή ζωή

Η φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών (ΙΕΠ, 2021) επιδιώκει να μετατρέψει τη διδασκαλία των μαθηματικών σε μια ενεργητική, συνεργατική και νοηματοδοτημένη μαθησιακή εμπειρία, κάτι που υποστηρίζεται πλήρως από τη διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία.

Η Θεωρία RhodeScript

Η θεωρία RhodeScript (Avgerinos, Vlachou & Remoundou, 2018) αποτελεί το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας διδακτικής πρότασης και είναι μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση που στοχεύει στην ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης και της μαθηματικής σκέψης των μαθητών/τριών. Βασίζεται στη φιλοσοφία ότι η μάθηση των μαθηματικών δεν μπορεί να περιορίζεται στην αποστήθιση κανόνων και διαδικασιών. Αντίθετα, απαιτείται η ανάπτυξη βαθύτερης εννοιολογικής γνώσης μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων και της σύνδεσης των μαθηματικών με την καθημερινή ζωή. Η Θεωρία RhodeScript, επομένως, επιδιώκει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την ενεργητική συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τους Αυγερινός και συν. (2023), τα 10+1 εργαλεία της RhodeScript λειτουργούν

συμπληρωματικά και καλύπτουν διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να ενισχύσουν την οικοδόμηση της γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, οι Αναπαραστάσεις είναι θεμέλιο της RhodeScript και περιλαμβάνει τις Εσωτερικές Αναπαραστάσεις, δηλαδή, νοητικές εικόνες, σχέδια ή στρατηγικές που σχηματίζει ο μαθητής και τις Εξωτερικές Αναπαραστάσεις, όπως γραπτοί αριθμοί, πίνακες θέσεων ψηφίων, διαγράμματα (Gagatsis & Shiakalli, 2004). Σύμφωνα με τους Goldin & Karut (1996), η εναλλαγή διαφορετικών αναπαραστάσεων οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση της μαθηματικής έννοιας, καθώς οι μαθητές/τριες “βλέπουν” το ίδιο φαινόμενο από πολλαπλές οπτικές γωνίες.

Τα Ρεαλιστικά Μαθηματικά είναι ένα ακόμη εργαλείο της θεωρίας αυτής, που βασίζεται στις αρχές των Ρεαλιστικών Μαθηματικών του Freudenthal (1973), που υποστηρίζουν ότι η μαθηματική γνώση πρέπει να συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Οι μαθητές/τριες κατανοούν καλύτερα τις έννοιες όταν έχουν τη δυνατότητα να “ξανα-ανακαλύψουν” τα μαθηματικά μέσα από αυθεντικά σενάρια.

Στα εργαλεία αυτά εντάσσεται και Ιστορία των Μαθηματικών με την ενσωμάτωση ιστορικών παραδειγμάτων που επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν πώς αναπτύχθηκαν οι μαθηματικές έννοιες στο πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα με τον Jankvist (2009a,b), η ιστορία προσφέρει παιδαγωγικά εργαλεία που κάνουν τα μαθηματικά πιο “ανθρώπινα” και κατανοητά. Ένα παράδειγμα εφαρμογής κατά τη διδασκαλία της αξίας θέσης ψηφίου είναι η παρουσίαση της ιστορίας της εφεύρεσης του μηδενός και πώς άλλαξε ριζικά τα αριθμητικά συστήματα. Αυτό ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και εμβαθύνει την κατανόηση της έννοιας.

Τα Ανοιχτά Προβλήματα στην ένταξη της Θεωρίας RhodeScript ενθαρρύνουν τη χρήση προβλημάτων με πολλαπλές πιθανές λύσεις, ώστε να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη (Pehkonen, 1997). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες ερευνούν διαφορετικές στρατηγικές, συνεργάζονται και συγκρίνουν τις λύσεις τους.

Επιπρόσθετα, η Ρήξη Διδακτικού Συμβολαίου είναι άλλο ένα εργαλείο της Θεωρίας αυτής. Σύμφωνα με τους Γαγάτση & Μάρκου (2004), η “ρήξη” του αναμενόμενου ρυθμού και κανόνων της διδασκαλίας προκαλεί γνωστική σύγκρουση που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση.

Επιπλέον, οι Νοεροί και Κατ’ Εκτίμηση Υπολογισμοί της Θεωρίας RhodeScript προάγουν την ανάπτυξη ευχέρειας στους νοερούς υπολογισμούς και στις εκτιμήσεις αποτελεσμάτων. Η ικανότητα αυτή βοηθά τους μαθητές να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές και να βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους. Ένα παράδειγμα εφαρμογής είναι

όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να υπολογίσουν κατά προσέγγιση το σύνολο μιας αγοραστικής λίστας, στρογγυλοποιώντας τις τιμές στα κοντινότερα δεκαδικά.

Συνακόλουθα, οι Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί αναφέρονται στην καλλιέργεια της οπτικοχωρικής σκέψης μέσω γεωμετρίας και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (Yaglom, 1962, 2009). Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες δημιουργούν πίνακες θέσεων ψηφίων και μετασχηματίζουν τα δεδομένα οπτικά, ενισχύοντας την κατανόηση της ιεραρχίας των αριθμών.

Τέλος η Θεωρία RhodScript αξιοποιεί τα Αντιπαραδείγματα για να διαψεύσει λανθασμένες γενικεύσεις, τη Διεπιστημονικότητα προτείνοντας τη σύνδεση των μαθηματικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η φυσική, η τέχνη και η γεωγραφία, την Κατασκευή Προβλήματος, προτείνοντας οι μαθητές/τριες να δημιουργούν τα δικά τους προβλήματα, ώστε να γίνονται συνδημιουργοί της γνώσης και τη χρήση ΤΠΕ. Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων (π.χ. GeoGebra) επιτρέπει στους μαθητές να οπτικοποιούν πολύπλοκες μαθηματικές έννοιες και να πειραματίζονται με διαφορετικά σενάρια. Η τεχνολογία προσφέρει διαδραστικά περιβάλλοντα που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και κάνουν τη μάθηση πιο ελκυστική (Powers & Blubaugh, 2005).

Δυσκολίες των μαθητών/τριών

Η κατανόηση της αξίας θέσης ψηφίου αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται με θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες που επηρεάζουν την πορεία της μάθησής τους και τη μελλοντική τους ικανότητα να χειρίζονται πιο σύνθετα αριθμητικά συστήματα. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ross, 1989· Fuson & Briars, 1990), η διδασκαλία της έννοιας δεν περιορίζεται στην απλή αναγνώριση αριθμών, αλλά απαιτεί βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση της λειτουργίας του δεκαδικού συστήματος. Οι δυσκολίες που παρατηρούνται συχνά σχετίζονται με τις παρακάτω βασικές κατηγορίες.

Σύγχυση μεταξύ ονομαστικής αξίας και θέσης ψηφίου

Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι η αξία ενός ψηφίου εξαρτάται από τη θέση του μέσα στον αριθμό και όχι από το ίδιο το σύμβολο. Για παράδειγμα, στον αριθμό 345, το ψηφίο 3 έχει αξία 300 και όχι απλώς “τρία”. Η έρευνα των Fuson & Briars (1990) δείχνει ότι αυτή η παρανόηση προκύπτει επειδή οι μαθητές/τριες τείνουν να απομνημονεύουν μηχανικά τους αριθμούς χωρίς να κατανοούν τη δομή τους. Παράδειγμα, όταν ρωτήθηκαν μαθητές ποιο από τα δύο είναι μεγαλύτερο, 7 ή 70, αρκετοί απάντησαν ότι

το 7 είναι μεγαλύτερο, επειδή “το 7 είναι πιο μεγάλο νούμερο από το 0”. Αυτό δείχνει έλλειψη κατανόησης της έννοιας “δεκάδα” και της σχετικής αξίας των ψηφίων.

Δυσκολία μετάβασης από διψήφιους σε τριψήφιους αριθμούς

Η εισαγωγή της τρίτης τάξης μεγέθους, δηλαδή των εκατοντάδων, αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές αλλαγές για τους μαθητές της Β΄ Δημοτικού. Η κατανόηση της αναλογίας 1:10 (δέκα μονάδες = μία δεκάδα, δέκα δεκάδες = μία εκατοντάδα) δεν είναι αυτονόητη για τα παιδιά. Σύμφωνα με τη Μπακοπούλου (2018), η δυσκολία αυτή προκύπτει επειδή το νοητικό μοντέλο των μαθητών/τριών δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς, ώστε να αντιλαμβάνεται ιεραρχίες και πολλαπλά επίπεδα μεγέθους. Για παράδειγμα, εδραστηριότητα όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να σχηματίσουν τον αριθμό 325 χρησιμοποιώντας κύβους, αρκετοί δημιούργησαν 3 κύβους (για το “3”), 2 κύβους (για το “2”) και 5 κύβους (για το “5”), αγνοώντας τη δεκάδα και την εκατοντάδα.

Δυσκολία στη σύνδεση προφορικής και γραπτής αναπαράστασης

Η αντιστοίχιση του προφορικού λόγου με την οπτική αναπαράσταση των αριθμών προκαλεί συχνές παρανοήσεις. Για παράδειγμα, στον αριθμό 408, οι μαθητές/τριες πολλές φορές γράφουν 48 ή 4008, επειδή δεν κατανοούν τη σημασία της “κενής” θέσης που υποδηλώνεται από το μηδέν. Οι Clements & Sarama (2020) επισημαίνουν ότι αυτή η δυσκολία οφείλεται στην έλλειψη συστηματικής χρήσης πολλαπλών αναπαραστάσεων, όπως διαγράμματα, πίνακες θέσεων ψηφίων και χειραπτικά υλικά.

Δυσκολία κατανόησης του μηδενός

Το μηδέν είναι μία από τις πιο “παρεξηγημένες” μαθηματικές έννοιες για τους μικρούς μαθητές. Πολλά παιδιά θεωρούν ότι το μηδέν “δεν μετράει” και δεν έχει αξία, με αποτέλεσμα να το αγνοούν όταν υπολογίζουν ή όταν αναλύουν έναν αριθμό. Στην πραγματικότητα, το μηδέν αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του δεκαδικού συστήματος, καθώς δηλώνει την απουσία μονάδων ή δεκάδων σε μία συγκεκριμένη θέση. Για παράδειγμα, στην άσκηση όπου οι μαθητές/τριες έπρεπε να αναλύσουν τον αριθμό 405, αρκετοί τον έγραψαν ως 45, παραλείποντας το μηδέν, καθώς “δεν έχει σημασία αφού είναι κενό”.

Ο ρόλος των αναπαραστάσεων στην κατανόηση

Η Μπακοπούλου (2018) υποστηρίζει ότι η πολλαπλή αναπαράσταση είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών. Η χρήση χειραπτικών

υλικών (κύβοι, ράβδοι, κάρτες), εικονικών μοντέλων (πίνακες, διαγράμματα) και συμβολικών αναπαραστάσεων (αριθμοί, εξισώσεις) βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν τις διαφορετικές μορφές γνώσης. Οι Clements & Sarama (2020) επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες κατανοούν καλύτερα την αξία θέσης ψηφίου όταν η διδασκαλία γίνεται μέσα από συνεχή εναλλαγή ανάμεσα σε διαφορετικές αναπαραστάσεις.

Η δυσκολία κατανόησης της αξίας θέσης ψηφίου δεν είναι απλώς θέμα μνήμης ή αποστήθισης· αφορά τη δομική κατανόηση των αριθμών. Η διεθνής έρευνα συμφωνεί ότι η χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και η σύνδεση των μαθηματικών με ρεαλιστικά σενάρια συμβάλλουν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση αυτών των παρανοήσεων (Φωτεινού, 2018).

Διδακτική πρόταση και μεθοδολογία

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση έχει σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της θεωρίας RhodeScript (Αυγερινός, Βλάχου & Ρεμόνδου, 2023) και στοχεύει στην ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης της αξίας θέσης ψηφίου σε μαθητές της Β΄ Δημοτικού. Η πρόταση υιοθετεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση που εστιάζει στη βιωματική μάθηση και στη σύνδεση της μαθηματικής γνώσης με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Βασικός στόχος είναι να δοθούν στους μαθητές ευκαιρίες να οικοδομήσουν τη γνώση τους ενεργά, μέσα από χειραπτικές δραστηριότητες, προσομοιώσεις και ρεαλιστικά σενάρια. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας (ΤΠΕ) υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δίνει τη δυνατότητα οπτικοποίησης πολύπλοκων μαθηματικών εννοιών και ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Στόχοι της έρευνας

Η διδακτική πρόταση επιδιώκει να καλύψει διαφορετικά επίπεδα στόχων – γνωστικούς, μεταγνωστικούς και συναισθηματικούς.

Γνωστικοί στόχοι

- Οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ θέσης ψηφίου και αξίας στο δεκαδικό σύστημα
- Να μπορούν να αναλύουν και να συνθέτουν αριθμούς με βάση την αξία των ψηφίων τους
- Να συνδέουν τους αριθμούς με πραγματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους

Μεταγνωστικοί στόχοι

- Οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων
- Να εντοπίζουν τις παρανοήσεις τους και να αξιολογούν τη μαθησιακή τους πρόοδο

Συναισθηματικοί στόχοι

- Καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων

Σύμφωνα με τους Clements & Sarama (2020), οι στόχοι αυτοί συνδέονται με την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και την οικοδόμηση βαθύτερης εννοιολογικής κατανόησης.

Εργαλεία της έρευνας

Η επιτυχία της παρέμβασης στηρίζεται στη χρήση χειραπτικών και τεχνολογικών εργαλείων, καθώς και οπτικοποιημένων αναπαραστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν:

- Κάρτες με ψηφία: Οι μαθητές/τριες τις χρησιμοποιούν για να σχηματίσουν αριθμούς και να αναλύσουν την αξία των ψηφίων τους
- Πίνακας τριών στηλών: Διευκολύνει την κατανόηση της ιεραρχικής δομής του δεκαδικού συστήματος (εκατοντάδες, δεκάδες, μονάδες)
- Χειραπτικά υλικά: Κύβοι, ράβδοι, νομίσματα και αντικείμενα καθημερινής χρήσης που υποστηρίζουν την ενεργή μάθηση
- Τεχνολογικά εργαλεία (ΤΠΕ): Λογισμικά όπως το GeoGebra χρησιμοποιούνται για την οπτικοποίηση αριθμών και τη δυναμική διερεύνηση της αξίας θέσης ψηφίου

Σύμφωνα με τη Μπακοπούλου (2018), η χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων ενισχύει σημαντικά την κατανόηση των μαθητών/τριών, ενώ η ενσωμάτωση της τεχνολογίας τους δίνει τη δυνατότητα να πειραματιστούν με διαφορετικά σενάρια.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Η διδακτική πρόταση οργανώνεται σε τέσσερις βασικές δραστηριότητες, οι οποίες συνδυάζουν ρεαλιστικά σενάρια, χειραπτικά εργαλεία και ανακαλυπτική μάθηση.

Σενάριο αποθήκης

Οι μαθητές/τριες καλούνται να οργανώσουν προϊόντα σε κιβώτια (εκατοντάδες), πακέτα (δεκάδες) και μονάδες. Με αυτό τον τρόπο, κατανοούν έμπρακτα τη σχέση μεταξύ τάξεων και τη σημασία της θέσης των ψηφίων. Παράλληλα, συνδέουν τη μαθηματική γνώση με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, ενισχύοντας την πρακτική εφαρμογή.

Χρηματικές συναλλαγές

Μέσα από παιχνίδια προσομοίωσης αγορών, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν νομίσματα και χαρτονομίσματα διαφορετικής αξίας (π.χ. 1€, 10€, 100€). Έτσι, κατανοούν πώς η αξία ενός ποσού σχετίζεται με τη θέση των ψηφίων του και εξασκούνται στον υπολογισμό συνθέσεων και ρέστων.

Παιχνίδι αγοράς

Οι μαθητές/τριες παίζουν ρόλους πωλητή και αγοραστή. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν:

- Δημιουργία “εικονικών καταστημάτων” στην τάξη
- Χρήση καρτών με τιμές προϊόντων
- Υπολογισμό συνολικού κόστους και επιστροφής χρημάτων

Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση γίνεται βιωματική και διασκεδαστική.

Ανοιχτά προβλήματα

Δίνονται προβλήματα με πολλαπλές πιθανές λύσεις, ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη. Για παράδειγμα:

“Έχεις 245€ και θέλεις να αγοράσεις τρία προϊόντα. Βρες τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους να τα πληρώσεις χρησιμοποιώντας χαρτονομίσματα και κέρματα.”

Αυτή η δραστηριότητα προάγει τη συνεργατική μάθηση, καθώς οι μαθητές/τριες δουλεύουν σε ομάδες, συζητούν στρατηγικές και ανταλλάσσουν ιδέες.

Ευρήματα

Η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης πραγματοποιήθηκε πιλοτικά στο πλαίσιο εργαστηριακής δραστηριότητας και περιλάμβανε μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων: παιδιά νηπιαγωγείου, μαθητές Β΄ Δημοτικού, αλλά και ενήλικες συμμετέχοντες (φοιτητές και δάσκαλοι). Αν και το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, τα αποτελέσματα της παρατήρησης παρέχουν πολύτιμα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Συμμετοχή μαθητών/τριών νηπιαγωγείου

Παρά το γεγονός ότι η πρόταση στοχεύει κυρίως σε μαθητές της Β΄ Δημοτικού, τα παιδιά του νηπιαγωγείου συμμετείχαν ενεργά και εμφάνισαν αξιοσημείωτη ικανότητα κατανόησης της βασικής ιδέας. Η οπτικοποίηση των εννοιών μέσω χειραπτικών εργαλείων (κύβοι, κάρτες, πίνακες) αποδείχθηκε καθοριστικής σημασίας. Σύμφωνα με τους Clements και Sarama (2020), τα οπτικά ερεθίσματα βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να δημιουργήσουν νοητικά μοντέλα που διευκολύνουν την οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά του νηπιαγωγείου χρησιμοποίησαν κύβους για να σχηματίσουν τον αριθμό 23. Παρόλο που δεν κατανοούσαν πλήρως την έννοια της δεκάδας, μπόρεσαν να τοποθετήσουν δύο δέσμες των δέκα κύβων και τρεις μεμονωμένους κύβους, δημιουργώντας μια χειραπτική αναπαράσταση της αξίας θέσης ψηφίου.

Συμμετοχή μαθητών/τριών β΄ δημοτικού

Οι μαθητές/τριες της β΄ δημοτικού αποτέλεσαν την κύρια ομάδα στόχο της πρότασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Η συστηματική χρήση καρτών, πινάκων και ρεαλιστικών σεναρίων διευκόλυνε την κατανόηση της αξίας θέσης ψηφίου
- Οι μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες με ελάχιστη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό
- Παρατηρήθηκε βελτίωση στην ικανότητά τους να αναλύουν και να συνθέτουν αριθμούς

Σύμφωνα με τον Ross (1989), η επιτυχία αυτή συνδέεται άμεσα με την αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίσουν την ίδια έννοια από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πιο συγκεκριμένα, σε άσκηση όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να αναλύσουν τον αριθμό 325 σε εκατοντάδες, δεκάδες και μονάδες, οι περισσότεροι χρησιμοποίησαν το μοντέλο της αποθήκης:

- 3 κιβώτια με 100 προϊόντα
- 2 συσκευασίες με 10 προϊόντα
- 5 μεμονωμένα προϊόντα

Η πρακτική αυτή βοήθησε τους μαθητές να μετατρέψουν έναν αφηρημένο αριθμό σε χειραπτική και οπτική αναπαράσταση.

Συμμετοχή ενηλίκων (φοιτητών/τριών και δασκάλων)

Η συμμετοχή ενηλίκων (φοιτητών/τριών και δασκάλων) ανέδειξε μια ακόμη διάσταση της αποτελεσματικότητας της πρότασης. Οι ενήλικες αναγνώρισαν την πρακτική αξία της προσέγγισης, επισημαίνοντας ότι η χρήση χειραπτικών υλικών και ρεαλιστικών σεναρίων καθιστά τα μαθηματικά πιο προσιτά και κατανοητά. Μάλιστα, αρκετοί δάσκαλοι ανέφεραν ότι σκοπεύουν να ενσωματώσουν παρόμοιες δραστηριότητες στη διδασκαλία τους.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης επιβεβαιώνουν ότι η πολλαπλή αναπαράσταση αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της αξίας θέσης ψηφίου (Clements & Sarama, 2020· Fuson & Briars, 1990). Η συνδυαστική χρήση Χειραπτικών υλικών (κύβοι, κάρτες, νομίσματα), Εικονικών μοντέλων (πίνακες, διαγράμματα, σχήματα), Συμβολικών αναπαραστάσεων (αριθμοί, εξισώσεις) βοήθησε τους μαθητές να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να κατανοήσουν πώς η θέση κάθε ψηφίου αλλάζει τη συνολική αξία ενός αριθμού.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της αξίας θέσης ψηφίου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της μαθηματικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς θέτει τις βάσεις για την κατανόηση πιο σύνθετων εννοιών, όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση, η πολλαπλασιαστική σκέψη και η κατανόηση δεκαδικών αριθμών. Η πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής πρότασης επιβεβαίωσε ότι η εννοιολογική προσέγγιση, σε συνδυασμό με τη βιωματική μάθηση και τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων, συμβάλλει καθοριστικά στην οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης.

Συγκεκριμένα, τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν είναι η ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης. Η διδασκαλία που εστιάζει όχι μόνο στη μηχανική εκμάθηση, αλλά στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ τάξεων και αξιών, βελτιώνει σημαντικά τη μαθηματική επίδοση των μαθητών/τριών. Η χρήση χειραπτικών εργαλείων (π.χ. κύβοι, κάρτες) και ρεαλιστικών σεναρίων βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της δεκάδας και της εκατοντάδας ως σχέση μεγέθους και όχι απλώς ως αριθμητικό κανόνα. Για παράδειγμα, σε δραστηριότητα όπου οι μαθητές/τριες έπρεπε να αναπαραστήσουν τον αριθμό 230 με υλικά, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι χρησιμοποίησαν 2 δέσμες των 100, 3 δεσμίδες των 10 και 0 μονάδες, επιβεβαιώνοντας την κατανόηση του ρόλου του μηδενός.

Με την εφαρμογή της θεωρίας RhodScript φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες ωφελούνται όταν εκτίθενται σε πολλαπλές αναπαραστάσεις της ίδιας έννοιας, όπως οι οπτικές αναπαραστάσεις (π.χ. πίνακες, διαγράμματα) βοήθησαν στη σύνδεση προφορικού και

γραπτού λόγου. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν και με αυτά των Clements & Sarama (2020), που υποστηρίζουν ότι η εναλλαγή χειραπτικών, εικονικών και συμβολικών αναπαραστάσεων δημιουργεί ένα συνεκτικό μαθησιακό πλαίσιο που διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση.

Τα ρεαλιστικά μαθηματικά (Freudenthal, 1973) διευκόλυναν την κατανόηση, καθώς οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να λύσουν προβλήματα βασισμένα στην καθημερινή τους εμπειρία. Τα ανοιχτά προβλήματα ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Pehkonen, 1997). Η χρήση ΤΠΕ (π.χ. GeoGebra) αύξησε το ενδιαφέρον και επέτρεψε την άμεση οπτικοποίηση της αξίας θέσης ψηφίου.

Η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών σε βιωματικές δραστηριότητες και η συνεργασία σε ομάδες ενίσχυσαν τη συλλογική μάθηση και τη μεταγνωστική επίγνωση. Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν την ικανότητα να εξηγούν τις στρατηγικές τους και να συζητούν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, γεγονός που βελτίωσε την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη.

Περιορισμοί της πιλοτικής εφαρμογής

Η διδακτική πρόταση αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, διότι υποστηρίζει ενεργητική μάθηση και συνεργασία, ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση των μαθητών/τριών, καθώς κατανοούν όχι μόνο το “πώς” αλλά και το “γιατί”, προσφέρει ευελιξία και μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικές μαθησιακές συνθήκες. Ωστόσο, η πιλοτική εφαρμογή είχε και περιορισμούς, καθώς το δείγμα ήταν ετερογενές (μαθητές νηπιαγωγείου, δημοτικού και ενήλικες) και μικρό, συνεπώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε εκτός πραγματικής σχολικής τάξης, κάτι που ενδεχομένως επηρέασε τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Παρά τους περιορισμούς, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η χρήση ρεαλιστικών σεναρίων, πολλαπλών αναπαραστάσεων και βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά τη μαθηματική κατανόηση.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα παραπάνω, προτείνονται η επέκταση της εφαρμογής σε ευρύτερα δείγματα μαθητών/τριών. Η συστηματική υλοποίηση της διδακτικής πρότασης σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών τάξεων θα επιτρέψει την εξαγωγή στατιστικά έγκυρων συμπερασμάτων. Η προσαρμογή της μεθόδου για μεγαλύτερους αριθμούς. Η ίδια

προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθεί και για τη διδασκαλία δεκαδικών αριθμών και αριθμών μεγαλύτερων των τεσσάρων ψηφίων, ώστε να διερευνηθεί η γενικευσιμότητα της μεθόδου.

Επιπλέον, η χρήση προηγμένων ψηφιακών εργαλείων με την ενσωμάτωση διαδραστικών μαθησιακών εφαρμογών, όπως το GeoGebra, τα εικονικά εργαστήρια και οι ψηφιακοί πίνακες, μπορεί να εμπλουτίσει τις αναπαραστάσεις και να ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή. Τέλος, η συγκριτική αξιολόγηση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων μέσω συγκριτικής μελέτης μεταξύ της RhodeScript και άλλων μεθόδων, όπως η Καθοδηγούμενη Ανακάλυψη ή η Μάθηση μέσω Παιχνιδιού, θα μπορούσε να αναδείξει την αποτελεσματικότητα της πρότασης σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

- 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.
- Αυγερινός, Ε., Βλάχου, Ρ., & Ρεμούνδου, Δ. (2023). *Μαθηματικά εργαλεία στην εκπαίδευση: Εφαρμοσμένη διδακτική των μαθηματικών και εφαρμογή της θεωρίας RhodeScript στο δημοτικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γαγάτσης, Α., & Μάρκου, Α. (2004). Διδακτικό συμβόλαιο, εικόνες και επίλυση μη ρεαλιστικών προβλημάτων: Η επίδραση των εικόνων στην επίλυση μη ρεαλιστικών προβλημάτων. Στον Α. Γαγάτση (Εκδ.), *Σύγχρονες Τάσεις της Διδακτικής των Μαθηματικών* (σσ.125-138). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Card, S., MacKinlay, J., & Shneiderman, B. (1999). *Readings in information visualization: Using vision to think*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Castro-Rodríguez, E., Pitta-Pantazi, D., Rico, L., & Gómez, P. (2016). Prospective teachers' understanding of the multiplicative part-whole relationship of fraction. *Educational Studies in Mathematics*, 92(1), 129-146. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9673-4>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.
- Coulombe, W. N., & Berenson, S. B. (2001). Representations of patterns and functions -tools for learning. In NCTM, *The roles of representation in school mathematics* (pp. 166-172). The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

- Cuoco, A. A., & F.R., Curcio, (Eds.). (2001). *The roles of representation in school mathematics: 2001 yearbook*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Fuson, K. C., & Briars, D. J. (1990). Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first- and second-grade place-value and multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(3), 180–206.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: Reidel.
- Gagatsis, A., & Shiakalli, M. (2004). Ability to translate from one representation of the concept of function to another and mathematical problem solving. *Educational Psychology*, 24(5), 645-657.
- Goldin, G. A., & Kaput, J. (1996). *A joint perspective on the representation of mathematical knowledge*.
- 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.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα σπουδών μαθηματικών δημοτικού*. <https://www2.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Η φιλοσοφία των ΠΣ: Δημοτικό σχολείο-Μαθηματικά*. ΙΕΠ. <https://www2.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού: Δημοτικό σχολείο-Μαθηματικά*. ΙΕΠ. <https://www2.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- 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.
- Ross, S. H. (1989). Parts, wholes, and place value: A developmental view. *Arithmetic Teacher*, 36(6), 47–51.

- Μπακοπούλου, Κ. (2018). *Η ανάπτυξη της έννοιας της αξίας θέσης των ψηφίων σε μαθητές Α΄ Δημοτικού* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Yaglom, I. M. (1962). *Geometric Transformations I*. The Mathematical Association of America.
- Yaglom, I. M. (2009). *Geometric Transformations IV*. USA: The Mathematical Association of America.
- Φωτεινού, Ε. (2018). *Η διδακτική των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο*. Παπαδόπουλος.

«Κάλυψε, Αποκάλυψε»: Μια παιγνιώδης προσέγγιση για την κατανόηση των κλασμάτων

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

Γεωργία Βουτσά
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
geonouphys@gmail.com

Σπυριδούλα Στρατή
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
spstrati@yahoo.gr

Κωνσταντίνα Χατζηγιάννη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
chatzigiannik@yahoo.gr

Αλεξάνδρα Χρηστίδη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
alexandrachrestide@gmail.com

Περίληψη

Η εννοιολογική κατανόηση των κλασμάτων αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές μαθηματικές δεξιότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς προϋποθέτει την ικανότητα των μαθητών/τριών να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μέρους-όλου, να συγκρίνουν μεγέθη και να εκτελούν πράξεις με κλάσματα. Παρά τις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία τους, έρευνες καταδεικνύουν ότι η χρήση χειραπτικών υλικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων ενισχύουν τη μαθηματική σκέψη και αυξάνει τη μαθησιακή εμπλοκή. Η παρούσα μελέτη εξετάζει το παιχνίδι «Κάλυψε, Αποκάλυψε», το οποίο αξιοποιεί τον πίνακα κλασμάτων ως κεντρικό διδακτικό εργαλείο. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συστηματική επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τη χρήση του πίνακα κλασμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την επίδρασή του στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση ισοδύναμων κλασμάτων, η κατανόηση των σχέσεων μέρους-όλου και η εκτέλεση πράξεων. Στη συνέχεια,

εφαρμόστηκε πιλοτικά η διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο Έκθεσης Παιδαγωγικού Μαθηματικού Υλικού, με τη συμμετοχή μαθητών/τριών διαφόρων ηλικιών, κυρίως Δημοτικού, καθώς και ενήλικων επισκεπτών. Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε σε άτυπη παρατήρηση και διάλογο με τους/τις συμμετέχοντες/χουσες. Τα ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν στρατηγικές, χρησιμοποίησαν προφορικές διατυπώσεις ισοδυναμίας και συμμετείχαν με ενθουσιασμό, ακόμη και αν αρχικά προτιμούσαν τα ψηφιακά μέσα. Η χειραπτική και συνεργατική φύση του παιχνιδιού διευκόλυνε τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο επίπεδο μαθηματικής σκέψης και ενίσχυσε τη μαθηματική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η ανάπτυξη ψηφιακής εκδοχής του «Κάλυψε, Αποκάλυψε» θα μπορούσε να αξιοποιήσει την ελκυστικότητα των ψηφιακών μέσων, προσφέροντας ταυτόχρονα τις γνωστικές και κοινωνικές ωφέλειες της φυσικής μορφής. Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία ένταξης τέτοιων εργαλείων στη διδακτική πρακτική, καθώς συμβάλλουν ουσιαστικά τόσο στην εννοιολογική κατανόηση όσο και στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά.

Λέξεις κλειδιά: Κλάσματα, εννοιολογική κατανόηση, παιγνιώδης μάθηση, πίνακας κλασμάτων, ψηφιακό παιχνίδι

Abstract

The conceptual understanding of fractions is one of the most demanding mathematical skills in primary education, as it requires students to perceive part-whole relationships, compare magnitudes, and perform operations with fractions. Despite the challenges inherent in teaching fractions, research shows that the use of manipulatives and game-based activities can strengthen mathematical reasoning and increase learner engagement. This study focuses on the “Cover, Uncover” game, which employs the fraction board as a central instructional tool. Initially, a systematic literature review was conducted on the use of the fraction board in primary education and its impact on the development of cognitive skills such as recognizing equivalent fractions, understanding part-whole relationships, and performing fraction operations. Subsequently, the approach was piloted during the Educational Mathematics Material Exhibition with participants of various ages, primarily primary school students, alongside adult visitors. Data collection was based on informal observation and dialogue with participants. Findings from the pilot implementation indicated that students developed strategies, used verbal expressions of equivalence, and participated enthusiastically, even when they initially preferred digital media. The hands-on and collaborative nature of the game

facilitated the transition from concrete to abstract mathematical reasoning and promoted mathematical interaction. Furthermore, developing a digital version of “Cover, Uncover” could harness the appeal of digital media while retaining the cognitive and social benefits of its physical format. Overall, the results highlight the importance of integrating such tools into teaching practice, as they substantially contribute both to conceptual understanding and to fostering a positive attitude toward mathematics.

Keywords: *fractions, conceptual understanding, game-based learning, fraction board, digital game*

Εισαγωγή

Μια από τις πιο απαιτητικές προκλήσεις της μαθηματικής εκπαίδευσης αποτελεί η διδασκαλία των κλασμάτων σε μαθητές/τριες Δημοτικού, καθώς προϋποθέτει την κατανόηση σύνθετων εννοιών, όπως η σχέση μέρους–όλου, η ισοδυναμία και οι πράξεις με διαφορετικούς παρονομαστές. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να οικοδομήσουν σταθερές γνωστικές αναπαραστάσεις των κλασμάτων (McMahon, 2019· Αυγερινός & Βλάχου, 2019), με αποτέλεσμα οι παρανοήσεις να διατηρούνται έως και την ενήλικη ζωή. Οι δυσκολίες αυτές δεν περιορίζονται μόνο στους/στις μαθητές/τριες, αλλά επηρεάζουν και τους ίδιους/τις ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς, καθιστώντας αναγκαία την αναζήτηση αποτελεσματικών διδακτικών εργαλείων και μεθόδων.

Η σημασία της χρήσης χειραπτικών μέσων, όπως ο πίνακας κλασμάτων, στη διαδικασία κατανόησης των ρητών αριθμών αναγνωρίζεται πλήρως στη διεθνή βιβλιογραφία (Lee & Ferrucci, 2012· Yusof & Lusin, 2013). Τα εργαλεία αυτά διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, παρέχοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να χειρίζονται απτές αναπαραστάσεις και να διερευνούν έννοιες όπως η ισοδυναμία ή η αναγωγή στην κλασματική μονάδα. Παράλληλα, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την ενεργό συμμετοχή και την κριτική σκέψη (Puspita et al., 2023· Byrne et al., 2023), στοιχείο που υπογραμμίζει τη συμβολή τους τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης.

Εξίσου σημαντική αναδεικνύεται η παιγνιώδης μάθηση κατά τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών, η οποία συνδυάζει τη γνωστική ανάπτυξη με τη θετική συναισθηματική εμπλοκή (Ψαθά & Μουσένα, 2020). Το παιχνίδι λειτουργεί ως ισχυρό μαθησιακό εργαλείο που καλλιεργεί τη στρατηγική σκέψη, την επίλυση προβλήματος και τη

συνεργατικότητα (Skoumpourdi, 2012). Έρευνες σε επιτραπέζια μαθηματικά παιχνίδια δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές και βελτιώνουν την κατανόηση της ισοδυναμίας, όταν το περιβάλλον τούς ενθαρρύνει σε αλληλεπίδραση και πειραματισμό (Skoumpourdi & Sofikiti, 2009· Saleh et al., 2024). Επίσης, η ποιότητα της παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού έχει αποδειχθεί καθοριστική για την ανάπτυξη της αυτονομίας και της μαθηματικής επιχειρηματολογίας (Σκουμπουρδή, 2012).

Τα τελευταία χρόνια, η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών και εικονικών χειραπτικών εργαλείων έχει προστεθεί στο φάσμα των διδακτικών προσεγγίσεων, προσφέροντας νέες δυνατότητες. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, δυναμικές αναπαραστάσεις και υψηλό βαθμό ελκυστικότητας, γεγονός που αυξάνει τη μαθησιακή εμπλοκή (Μεσσήνης, 2022· Κυριακοπούλου & Πολίτης, 2011). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες που αλληλεπιδρούν με τέτοια περιβάλλοντα όχι μόνο βελτιώνουν τις δεξιότητες υπολογισμού και κατανόησης, αλλά αποκτούν και θετικότερη στάση απέναντι στα Μαθηματικά (Κυνηγός, 2011). Παράλληλα, η συνδυασμένη χρήση φυσικών και ψηφιακών εργαλείων φαίνεται να ενισχύει τη μεταφορά γνώσης και την εννοιολογική εμβάθυνση (Bouck & Long, 2023· Altıparmak & Ercan, 2025).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα εστιάζει στο επιτραπέζιο παιχνίδι «Κάλυψε, Αποκάλυψε» και στο ψηφιακό του ισοδύναμο «Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο», τα οποία σχεδιάστηκαν με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης της ισοδυναμίας κλασμάτων. Και τα δύο εργαλεία αξιοποιούν τον πίνακα κλασμάτων ως κεντρικό διδακτικό μέσο και εντάσσονται σε ένα παιγνιώδες, βιωματικό και συνεργατικό πλαίσιο μάθησης. Η συμβολή τους εντοπίζεται τόσο στη γνωστική διάσταση, μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών, της διερεύνησης ισοδυναμιών και της μετάβασης στο αφηρημένο, όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση, μέσω της ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και της συνεργασίας.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού «Κάλυψε, Αποκάλυψε» και της ψηφιακής του παραλλαγής στην υποστήριξη της κατανόησης της ισοδυναμίας κλασμάτων από μαθητές/τριες Δημοτικού. Ειδικότερα, επιδιώκεται η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα:

Πώς μπορεί η αξιοποίηση του παιχνιδιού «Κάλυψε, Αποκάλυψε», βασισμένου στη θεωρία RhodeScript, να υποστηρίξει την κατανόηση της ισοδυναμίας κλασμάτων από μαθητές/τριες Δημοτικού;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό αναμένεται να αναδείξει τη συμβολή των παιγνιωδών διδακτικών εργαλείων στην μαθηματική εκπαίδευση, ενισχύοντας ταυτόχρονα

τη θεωρητική και πρακτική γνώση γύρω από τη διδασκαλία των κλασμάτων στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ., 2021) αναγνωρίζει την αξία των Μαθηματικών ως θεμελιώδη για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα, καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στη γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καλλιεργώντας δεξιότητες όπως ο συλλογισμός, η επικοινωνία και ο αναστοχασμός (Π.Σ., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον μαθηματικό γραμματισμό, δηλαδή στην ικανότητα ανάλυσης, ερμηνείας και παρέμβασης στο κοινωνικό περιβάλλον με τη χρήση των Μαθηματικών (Π.Σ., 2021· Ο.Ε., 2021). Μία από τις σημαντικότερες γνωστικές περιοχές που συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του στόχου είναι η έννοια των κλασμάτων, η οποία διδάσκεται ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και συνδέεται στενά με την κατανόηση άλλων μαθηματικών εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Βλάχου, 2019). Η έννοια των κλασμάτων, ή πιο συγκεκριμένα των ρητών αριθμών, αποτελεί έναν από τους πλέον κρίσιμους γνωστικούς τομείς των Μαθηματικών λόγω της τεράστιας σημασίας και αναγκαιότητάς της για την κατανόηση άλλων μαθηματικών εννοιών (Αυγερινός & Βλάχου, 2019). Η αξία τους έγκειται στη σύνδεσή τους με την επίδοση των μαθητών/τριών στην κατασκευή και λύση προβλήματος (Αυγερινός & Βλάχου, 2019). Παρά την αναγνωρισμένη σημασία τους, τα κλάσματα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες κατανόησης από τους/τις μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, δυσκολίες που συχνά διατηρούνται μέχρι και την ενήλικη ζωή τους. Αυτό καθιστά την κατανόηση των κλασμάτων από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς καθοριστικής σημασίας, καθώς οι δικές τους δυσκολίες επηρεάζουν αποφασιστικά τον τρόπο διδασκαλίας τους και την κατανόηση των μαθητών/τριών (Αυγερινός & Βλάχου, 2019).

Η αναζήτηση αποτελεσματικών και ελκυστικών διδακτικών προσεγγίσεων για την κατανόηση των κλασμάτων καθιστά την παιγνιώδη μάθηση μια ιδιαίτερα σημαντική επιλογή, καθώς συνδυάζει τη γνωστική ανάπτυξη με τη θετική συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τις Ψαθά & Μουσένα (2020) η παιγνιώδης μάθηση ορίζεται ως μια μαθητοκεντρική, επικοδομητική και συναισθηματικά θετική διδακτική προσέγγιση, όπου το περιεχόμενο και η ίδια η διαδικασία του παιχνιδιού προωθούν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες που ενισχύουν την επίλυση προβλημάτων και καλλιεργούν την αίσθηση επιτυχίας. Το παιχνίδι, ως μαθησιακό εργαλείο, διαθέτει νοητική, κοινωνική και συναισθηματική διάσταση, ενισχύοντας την κατανόηση των

μαθηματικών εννοιών μέσω δράσης και στρατηγικής (Skoumpourdi, 2012) και, όταν εντάσσεται μεθοδικά στη διδασκαλία, διευκολύνει τη διαχείριση της αφηρημένης φύσης των Μαθηματικών, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να χειρίζονται πολύπλοκες καταστάσεις της καθημερινότητας μέσω αναπαραστάσεων (Skoumpourdi & Kalavasis, 2007). Παράλληλα, λειτουργεί ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος, η στρατηγική σκέψη και η προσαρμοστικότητα (Ψαθά & Μουσένα, 2020), δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον όπου τα παιδιά αισθάνονται υποστήριξη και ενθάρρυνση για ενεργό συμμετοχή, εξερεύνηση και οικοδόμηση της γνώσης σύμφωνα με τις αρχές του κονστрукτιβισμού (Ψαθά & Μουσένα, 2020).

Ο πίνακας κλασμάτων, καθώς και άλλα κλασματικά εποπτικά μέσα, τόσο φυσικά όσο και εικονικά, αποτελούν ισχυρά διδακτικά εργαλεία για την ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης των κλασμάτων (Lee & Ferrucci, 2012). Πρόκειται για μοντέλα που αναπαριστούν μαθηματικές έννοιες με οπτική και απτική απήχηση, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα άμεσης χειραπτικής και κιναισθητικής εμπλοκής (Yusof & Lusin, 2013). Η χρήση τους, όπως στην περίπτωση των πινάκων κλασμάτων, βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να διερευνήσουν την έννοια της ισοδυναμίας μέσα από οπτικές αναπαραστάσεις και να κατακτήσουν πιο ουσιαστική κατανόηση των σχέσεων μεταξύ αριθμητή και παρονομαστή (Yusof & Lusin, 2013). Παράλληλα, σύμφωνα με θεωρητικούς όπως οι Montessori, Piaget και Bruner, η επαφή με συγκεκριμένα αντικείμενα υποστηρίζει τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, επιτρέποντας στα παιδιά να οικοδομήσουν εννοιολογικές δομές μέσα από ενεργή αλληλεπίδραση (Lee & Ferrucci, 2012).

Η εφαρμογή εικονικών εργαλείων, τύπου πίνακα κλασμάτων, ενισχύει περαιτέρω τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επιτρέπει τη δυναμική μεταβολή αριθμητών και παρονομαστών και την άμεση παρατήρηση των αντίστοιχων εικονικών αναπαραστάσεων (Lee & Ferrucci, 2012). Μέσα από τέτοιες διερευνήσεις, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν πολλαπλές ισοδυναμίες, αναπτύσσουν στρατηγικές και αποφεύγουν συνηθισμένα λάθη, όπως η σύγκριση μόνο των αριθμητών (Lee & Ferrucci, 2012). Η ενεργητική εμπλοκή με τα εργαλεία αυτά ενισχύει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα μειώνει τα μαθησιακά χάσματα και ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τα Μαθηματικά (Lee & Ferrucci, 2012). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου εξαρτάται από την παιδαγωγική αξιοποίησή της, καθώς η απλή επίδειξη χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών περιορίζει σημαντικά την επίδρασή της (Yusof & Lusin, 2013). Η αποτελεσματικότητα εργαλείων όπως ο πίνακας κλασμάτων δείχνει πως η ενεργητική, διερευνητική μάθηση, βασισμένη σε οπτικές και διαδραστικές αναπαραστάσεις, μπορεί να

ενισχύσει σημαντικά την κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Στο ίδιο πνεύμα, η αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης και ιδιαίτερα των ψηφιακών παιχνιδιών προσφέρει αντίστοιχες δυνατότητες, συνδυάζοντας τη δύναμη της αλληλεπίδρασης με το παιγνιώδες στοιχείο για την επίτευξη βαθύτερης εμπλοκής και κατανόησης.

Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση, ειδικότερα στα μαθηματικά, συγκεντρώνει σημαντικό ενδιαφέρον ως μέσο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας (Μεσσήνης, 2022· Κυριακοπούλου & Πολίτης, 2011). Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν την ικανότητα να παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες, παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση που ενισχύει το κίνητρό τους (Μεσσήνης, 2022· Κυριακοπούλου & Πολίτης, 2011). Μέσα από την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη νέων στρατηγικών, προωθούν την ενεργή μάθηση (Μεσσήνης, 2022· Κυριακοπούλου & Πολίτης, 2011) και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και μαθηματικού συλλογισμού (Κυνηγός, 2011). Παράλληλα, υποστηρίζουν την κατανόηση σύνθετων μαθηματικών εννοιών, όπως τα κλάσματα, μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων και διαδραστικών μοντέλων (Κυνηγός, 2011· Κυριακοπούλου & Πολίτης, 2011), ενώ έχει καταγραφεί βελτίωση στις επιδόσεις, ιδιαίτερα στην αναγωγή στην κλασματική μονάδα, αλλά και στις υπολογιστικές δεξιότητες, την ακρίβεια και την ταχύτητα (Μεσσήνης, 2022). Επιπρόσθετα, μειώνουν το άγχος για τα μαθηματικά και ενισχύουν θετικές στάσεις απέναντι στο αντικείμενο (Μεσσήνης, 2022). Η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση προσφέρει νέες δυνατότητες, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η εξ αποστάσεως διδασκαλία και προάγει δεξιότητες στρατηγικής σκέψης, επικοινωνίας, προγραμματισμού και συνεργασίας (Μεσσήνης, 2022). Τα εργαλεία ΤΠΕ, όταν εντάσσονται σε καλά σχεδιασμένα μαθήματα από κατάλληλα επιμορφωμένους/μένες εκπαιδευτικούς (Κυνηγός, 2011· Κυριακοπούλου & Πολίτης, 2011), ενισχύουν την κατανόηση και δεξιότητες όπως η αναγνώριση αριθμών και σχημάτων (Μεσσήνης, 2022). Παρόλα αυτά, απαιτείται προσοχή για την αποφυγή υπερβολικής εξάρτησης από την τεχνολογία και δυσκολιών εποπτείας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μεσσήνης, 2022). Η τεχνολογία πρέπει να παραμένει «ανθρωποκεντρικό» εργαλείο, που οι μαθητές/τριες μπορούν να διαμορφώνουν δημιουργικά για να εκφράζουν ιδέες και να οικοδομούν γνώση (Κυνηγός, 2011). Η μέγιστη αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν τα ψηφιακά παιχνίδια εντάσσονται συστηματικά στην εκπαιδευτική ρουτίνα (Μεσσήνης, 2022).

Η μέχρι τώρα ανάλυση ανέδειξε πως η χρήση φυσικών και ψηφιακών εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών παιχνιδιών, μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και να καλλιεργήσει θετικές στάσεις απέναντι στα

Μαθηματικά. Στο ίδιο πνεύμα, η θεωρία RhodScript προτείνει ένα ολοκληρωμένο διδακτικό πλαίσιο, το οποίο οργανώνει και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από συγκεκριμένα «εργαλεία» μαθηματικής νοηματοδότησης.

Η θεωρία 10+1 σημείων (RhodScript) στοχεύει στην ενίσχυση της μαθηματικής αντίληψης και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στα Μαθηματικά, ώστε να προαχθεί ο μαθηματικός γραμματισμός. Αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς, που χρησιμοποιείται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων με στόχο την ανάπτυξη και εμβάθυνση μαθηματικών γνώσεων (Vlachou et al., 2024). Ο βασικός της σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να κατανοούν τις μαθηματικές έννοιες μέσα από ποικίλες καταστάσεις, οι οποίες έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τους/τις ίδιους/ιες. Η ονομασία RhodScript προέρχεται από τα αρχικά των 10+1 «εργαλείων» μαθηματικής νοηματοδότησης: Αναπαραστάσεις, Ιστορία των Μαθηματικών, Ανοικτά Προβλήματα, Ρήξη Διδακτικού Συμβολαίου, Νοερόι και Κατ' εκτίμηση Υπολογισμοί, Χωρική Ικανότητα και Γεωμετρικοί Μετασχηματισμοί, Αντιπαραδείγματα, Ρεαλιστικά Μαθηματικά, Διεπιστημονικότητα, Κατασκευή-Θέση Προβλήματος και ΤΠΕ (Avgerinos, Vlachou & Remoundou, 2023).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν δύο από τα έντεκα εργαλεία: οι Αναπαραστάσεις και τα Ανοικτά Προβλήματα. Οι Αναπαραστάσεις περιλαμβάνουν οπτικές, συμβολικές και χειραπτικές μορφές που διευκολύνουν τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση σύνθετων εννοιών. Στη θεωρία RhodScript, ο όρος αναπαραστάσεις αναφέρεται κυρίως σε εξωτερικές μορφές, όπως σύμβολα, σχήματα, διαγράμματα και εικόνες, είτε προέρχονται από το φυσικό είτε από το ψηφιακό περιβάλλον, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει και εικονικά χειραπτικά. Η αποτελεσματική μετάβαση μεταξύ διαφορετικών ειδών αναπαράστασης ενισχύει την εννοιολογική κατανόηση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Τα Ανοικτά Προβλήματα, από την άλλη, είναι καταστάσεις χωρίς μία μοναδική λύση, οι οποίες ενισχύουν τη δημιουργικότητα, την αυτενέργεια και την αναστοχαστική σκέψη των μαθητών/τριών. Δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να διερευνήσουν πολλαπλές στρατηγικές και να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους, αναπτύσσοντας παράλληλα σεβασμό στις απόψεις των άλλων και διευρύνοντας τις μαθηματικές τους εμπειρίες (Avgerinos, Vlachou & Remoundou, 2023).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία των κλασμάτων στηρίζεται στην αντίληψη ότι το παιχνίδι αποτελεί δυναμικό μέσο που προάγει τόσο τη μάθηση όσο και την ανάπτυξη στρατηγικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη της Σκουμπουρδή (2012) για το παιχνίδι «*Cat and Mouse*» αναδεικνύει ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα επιτραπέζια παιχνίδια διαφοροποιείται σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο εφαρμογής (εντός ή εκτός τάξης) αποδείχθηκε καθοριστικό, καθώς τα παιδιά είχαν διαφορετικές εμπειρίες παίζοντας το ίδιο παιχνίδι σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, ο ρόλος του ενήλικα, είτε επρόκειτο για τον/την εκπαιδευτικό είτε για τον/τη γονέα, διέφερε ως προς το ύψος, την ποιότητα της εμπλοκής και τον τρόπο διαχείρισης των κανόνων. Η ποιότητα της ενήλικης συμμετοχής, ως συμπαίκτης ή ως καθοδηγητής, αποδείχθηκε κομβική καθώς όταν η παρέμβαση ήταν έγκαιρη, επέτρεπε στο παιδί να αναπτύξει στρατηγική. Όταν ήταν υπερβολικά κατευθυνόμενη, περιόριζε τη δυνατότητά του να σκεφτεί αυτόνομα. Ενώ όταν ήταν καθυστερημένη, αποδεικνυόταν αναποτελεσματική, καθώς η ενέργεια είχε ήδη ολοκληρωθεί. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η ποιότητα της ενήλικης παρέμβασης μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά την ανάπτυξη της σκέψης και την αυτονομία των μαθητών/τριών.

Η διδασκαλία των κλασμάτων αποτελεί πρόκληση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς απαιτεί μετάβαση από το χειραπτικό στο αφηρημένο. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η τριετής μελέτη των Saleh et al. (2024) έδειξε ότι οι πίνακες κλασμάτων, σχεδιασμένοι με τη μορφή σοκολάτας, ενισχύουν ουσιαστικά την κατανόηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Ως χειραπτικά εργαλεία, διευκολύνουν την εσωτερίκευση εννοιών όπως η ισοδυναμία και η πρόσθεση κλασμάτων, αποτρέπουν συνηθισμένα λάθη και προάγουν τη σταδιακή μετάβαση στην αφηρημένη σκέψη, προσδίδοντας παράλληλα στη μαθησιακή διαδικασία παιγνιώδη χαρακτήρα. Αντίστοιχα, η μελέτη των Mahmuda & Mulyawati (2024) επιβεβαιώνει ότι ο πίνακας κλασμάτων, αναπτυγμένος με βάση το μοντέλο 4D, ενισχύει την κατανόηση μαθητών/τριών μικρών τάξεων, βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους και αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για τα μαθηματικά μέσα από αλληλεπίδραση και ενεργή εμπλοκή. Συμπληρωματικά, η έρευνα της McMahon (2019) κατέδειξε ότι η χρήση χειραπτικών υλικών στη διδασκαλία των κλασμάτων ενισχύει όχι μόνο τη μαθηματική επίδοση, αλλά και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών. Μαθητές της Ε΄ Δημοτικού που εργάστηκαν με χειραπτικά μέσα εμφάνισαν βελτιωμένα αποτελέσματα σε πράξεις πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού κλασμάτων, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία των απτικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η συμβολή της σύγχρονης μαθηματικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Σκουμπουρδή και Καλαβάση (2007), έγκειται στην υποστήριξη των μαθητών/τριών ώστε να διαχειρίζονται πολύπλοκα προβλήματα με εμφανή και μη δεδομένα. Ο σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων και η ένταξή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στη μείωση των μαθησιακών δυσκολιών και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά. Το παιχνίδι, ως μαθησιακό εργαλείο, συνδυάζει πολυπλοκότητα, επικοινωνία και κριτική σκέψη, ενισχύοντας το ενδιαφέρον και επιτυγχάνοντας τους διδακτικούς στόχους. Σε αυτήν τη βάση, η έρευνα των Skoumpourdi και Sofikiti (2009) δείχνει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές χειρισμού ανάλογα με το είδος του υλικού (συνεχές, διακριτό, σύνθετο) και τον στόχο του παιχνιδιού. Το περιβάλλον του παιχνιδιού αποδεικνύεται ιδιαίτερα γόνιμο, καθώς διευκολύνει σύνθετες νοητικές διεργασίες όπως η εκτίμηση και η επαναλαμβανόμενη αφαίρεση, ενώ ο παράγοντας τύχη δεν φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη μαθηματική σκέψη. Συνολικά, η έρευνα αναδεικνύει την ικανότητα των μικρών παιδιών να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους στον τύπο του υλικού και στον εκπαιδευτικό στόχο, επιβεβαιώνοντας τη σημασία του παιχνιδιού ως μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη γνωστική ανάπτυξη στα μαθηματικά.

Περαιτέρω έρευνες δείχνουν ότι η χρήση χειραπτικού υλικού συμβάλλει στην εννοιολογική κατανόηση και στη διατήρηση γνώσης. Οι Puspita et al. (2023) έδειξαν ότι η χρήση διαδραστικών χειραπτικών εργαλείων, όπως ο πίνακας κλασμάτων, ενισχύει την κριτική σκέψη, τη στρατηγική επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση των κλασμάτων στη Β' Δημοτικού, αναδεικνύοντας τον πίνακα κλασμάτων ως αποτελεσματικό και ελκυστικό μέσο μάθησης. Εμπειρικές και ανασκοπικές μελέτες (Tjandra, 2023· Byrne, 2023) επιβεβαιώνουν ότι η χρήση απτικού υλικού στη διδασκαλία των μαθηματικών ενισχύει την κατανόηση, τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα η έρευνα της Tjandra (2023) έδειξε ότι τα χειραπτικά μέσα υποστηρίζουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και αυξάνουν το ενδιαφέρον, ενώ η ανασκόπηση του Byrne (2023) καταδεικνύει τη γενικότερη συμβολή τους στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι τα απτικά υλικά είναι πολύτιμα εργαλεία, αρκεί να αξιοποιούνται με κατάλληλη παιδαγωγική καθοδήγηση.

Ωστόσο, αν και τα φυσικά απτικά υλικά αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά, η αξιοποίησή τους στην τάξη δεν είναι πάντα απλή, καθώς συνεπάγεται αυξημένες απαιτήσεις σε χρόνο διαχείρισης, οργάνωση και πιθανότητα απόσπασης προσοχής. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εικονικά χειραπτικά μέσα αναδεικνύονται ως εναλλακτική που διατηρεί τα παιδαγωγικά οφέλη των φυσικών εργαλείων, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει

μεγαλύτερη ευελιξία, προσαρμοστικότητα και δυναμικές αναπαραστάσεις. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αξιοποίησή τους, ειδικά σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα και με βάση τη Ρεαλιστική Μαθηματική Εκπαίδευση, συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της κατανόησης, του κινήτρου και της μαθησιακής εμπλοκής των μαθητών/τριών (Altıparmak & Ercan, 2025· Bouck & Long, 2023).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι τόσο τα επιτραπέζια παιχνίδια (υλικά που περιέχουν κανόνες, στρατηγική και αλληλεπίδραση) όσο και τα απλά χειραπτικά υλικά αποτελούν πολύτιμα μέσα στη διδασκαλία των κλασμάτων, ενισχύοντας τη γνωστική ανάπτυξη, την αυτοπεποίθηση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Ωστόσο, οι πρακτικές δυσκολίες που συνοδεύουν τη χρήση φυσικών υλικών στην τάξη καθιστούν αναγκαία την αναζήτηση και εναλλακτικών προσεγγίσεων. Όπως επισημαίνει ο Φεσάκης (2014), τα εικονικά απτικά υλικά διατηρούν τα παιδαγωγικά οφέλη των φυσικών, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία, προσαρμοστικότητα και δυναμικές αναπαραστάσεις. Έτσι, στο πλαίσιο του επιτραπέζιου παιχνιδιού «Κάλυψε–Αποκάλυψε», η ενσωμάτωση απτικού ή/και εικονικού υλικού μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη μαθησιακών στόχων, ενισχύοντας τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και καλλιεργώντας τη μαθηματική επιχειρηματολογία.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού «Κάλυψε, Αποκάλυψε» στην ενίσχυση της κατανόησης της ισοδυναμίας κλασμάτων από μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να ελεγχθεί κατά πόσο η αξιοποίηση μιας παιγνιώδους και βιωματικής διδακτικής προσέγγισης, βασισμένης στη θεωρία *RhodeScript*, μπορεί να ενισχύσει την εννοιολογική κατανόηση των κλασμάτων, να προάγει την ενεργό συμμετοχή και να υποστηρίξει τη μετάβαση από το χειραπτικό στο αφηρημένο επίπεδο μαθηματικής σκέψης. Με αφετηρία αυτόν τον σκοπό, η έρευνα διαμορφώθηκε γύρω από το ερώτημα: *Πώς μπορεί η αξιοποίηση του παιχνιδιού «Κάλυψε, Αποκάλυψε», βασισμένου στη θεωρία RhodeScript, να υποστηρίξει την κατανόηση της ισοδυναμίας κλασμάτων από μαθητές/τριες Δημοτικού;*

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση της ισοδυναμίας κλασμάτων. Η αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης απαιτεί την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων, βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων, ικανών να ενισχύσουν την εννοιολογική κατανόηση και να αυξήσουν τη μαθησιακή εμπλοκή. Στο πλαίσιο αυτό, το

παιχνίδι «Κάλυψε, Αποκάλυψε» και το ψηφιακό του ισοδύναμο, το «Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο», προσφέρουν ευκαιρίες για ενεργή, χειραπτική και οπτική διερεύνηση των κλασμάτων, συνδυάζοντας τη διαδραστικότητα με τη μαθηματική αλληλεπίδραση. Τέτοιες παρεμβάσεις ευθυγραμμίζονται πλήρως και με τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα του νέου Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών (Π.Σ., 2021).

Η παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε σε δύο διακριτές φάσεις. Η πρώτη περιλάμβανε τη συστηματική επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για την παιγνιώδη μάθηση και τη χρήση του πίνακα κλασμάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών. Η δεύτερη αφορούσε την εμπειρική διερεύνηση μέσω πιλοτικής εφαρμογής του παιχνιδιού «Κάλυψε, Αποκάλυψε» στο πλαίσιο της Διαδραστικής Έκθεσης Μαθηματικού Υλικού (23 Μαΐου 2025). Το δείγμα συγκροτήθηκε από εθελοντές συμμετέχοντες, κυρίως μαθητές/τριες Δημοτικού διαφόρων ηλικιών, αλλά και ενήλικες επισκέπτες της έκθεσης, γεγονός που προσέδωσε στο δείγμα ετερογένεια ως προς την ηλικία και το μαθησιακό υπόβαθρο.

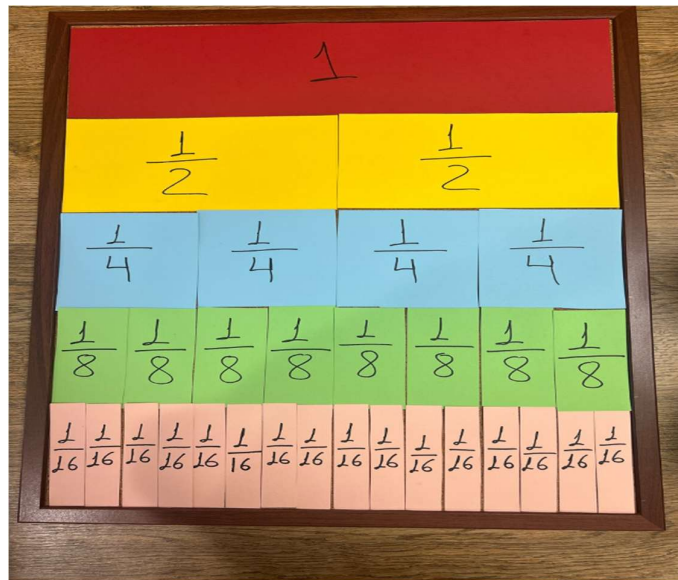
Η διαδικασία υλοποίησης προέβλεπε την ενασχόληση των συμμετεχόντων/χουσών με κομμάτια κλασμάτων ($1/2$, $1/4$, $1/8$, $1/16$) για την κάλυψη ή αποκάλυψη του «ολόκληρου» (1), ακολουθώντας οδηγίες που προέκυπταν από τη ρίψη ζαριού. Κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού ενθαρρύνθηκε η προφορική διατύπωση ισοδυναμιών και η ανταλλαγή στρατηγικών σε συνεργατικό πλαίσιο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και άτυπου διαλόγου με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, επιτρέποντας την καταγραφή λεκτικών εκφράσεων, στρατηγικών και βαθμού εμπλοκής. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με ποιοτική περιγραφική προσέγγιση, εστιάζοντας στην αναγνώριση μοτίβων σκέψης και συμπεριφοράς που αντανακλούν την εννοιολογική κατανόηση της ισοδυναμίας κλασμάτων.

Παρουσίαση των παιχνιδιών «Κάλυψε, Αποκάλυψε» και «Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο»

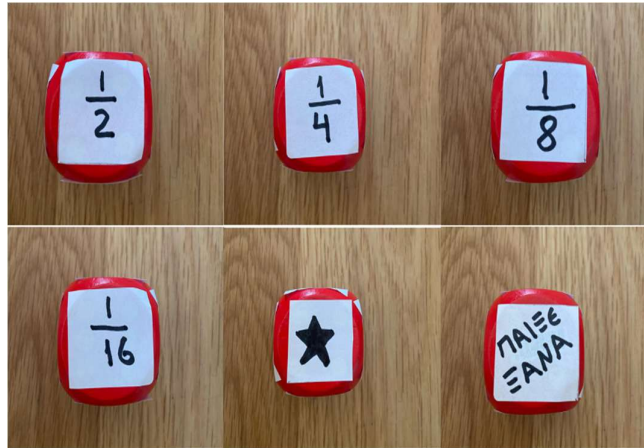
Η παρούσα διδακτική παρέμβαση αξιοποίησε δύο συμπληρωματικά μαθηματικά παιχνίδια, ένα φυσικό (*Κάλυψε, Αποκάλυψε*) και ένα ψηφιακό (*Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο*), με κοινό διδακτικό στόχο την ενίσχυση της κατανόησης της ισοδυναμίας κλασμάτων στην Ε΄ Δημοτικού. Και τα δύο εργαλεία σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο του Θεματικού Πεδίου «Θετικοί ρητοί αριθμοί», εξυπηρετώντας το Προσδοκώμενο Μαθησιακό Αποτέλεσμα Αρ.Ρ.5.6., που αφορά την πρόσθεση και αφαίρεση κλασμάτων με χρήση ισοδύναμων κλασμάτων του ΠΣ 2021.

Κάλυψε, Αποκάλυψε

Το «Κάλυψε, Αποκάλυψε» αποτελεί ένα χειραπτικό παιχνίδι που εφαρμόζεται σε μικρές ομάδες και διαρκεί περίπου 15 λεπτά. Η δραστηριότητα ξεκινά με την παρουσίαση ενός χαρτονιού που αναπαριστά το «ολόκληρο» και ενός σετ κομματιών κλασμάτων ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{16}$). Ο/η εκπαιδευτικός, μέσω ερωτήσεων διερεύνησης, καθοδηγεί τους μαθητές/τριες στην ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ των κομματιών και στην κατανόηση των εννοιών μέρους-όλου και ισοδυναμίας. Το παιχνίδι εξελίσσεται σε δύο φάσεις: στην «Κάλυψη», οι ομάδες ρίχνουν ειδικό ζάρι και τοποθετούν κομμάτια στο ταμπλό, επιδιώκοντας να φτάσουν σε άθροισμα ακριβώς ίσο με 1. Στην «Αποκάλυψη» οι ομάδες αφαιρούν κλάσματα μέχρι να φτάσουν στο 0, αναγνωρίζοντας ισοδυναμίες (π.χ. δύο $\frac{1}{8}$ ισοδυναμούν με ένα $\frac{1}{4}$). Η αλληλουχία των δράσεων δημιουργεί φυσικά την ανάγκη μετατροπής σε ισοδύναμα κλάσματα, ενώ παράλληλα ενισχύει την εννοιολογική κατανόηση, προάγει τον μαθηματικό διάλογο και ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση.



Εικόνα 1. Πίνακας κλασμάτων



Εικόνα 2. Ζάρια

Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο

Το «Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο» αποτελεί το ψηφιακό ισοδύναμο του παιχνιδιού «Κάλυψε, Αποκάλυψε» και δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό Χρήστο Ιωάννη Παπαβασιλείου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (<https://dulcet-panda-853b72.netlify.app/3.html>). Στο εικονικό περιβάλλον, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τον ρόλο του/της ζαχαροπλάστη, με αποστολή να ολοκληρώσουν μια τούρτα χρησιμοποιώντας κλασματικά τεμάχια ως «υλικά». Η διαδικασία επιλογής των κομματιών πραγματοποιείται μέσω ψηφιακού ζαριού, το οποίο καθορίζει το μέγεθος του κλάσματος που θα προστεθεί στην τούρτα. Η εφαρμογή διατηρεί τη μαθηματική λογική του φυσικού παιχνιδιού, αξιοποιώντας την προσθετική και αφαιρετική σύνθεση ισοδυναμιών, ενώ εμπλουτίζεται με στοιχεία θεματικής αφήγησης: η τούρτα αντιπροσωπεύει το «ολόκληρο», τα κομμάτια της εμφανίζονται ως ρεαλιστικές φέτες γλυκού και η ολοκλήρωση του γλυκού λειτουργεί ως αφηγηματικός στόχος. Η προσομοίωση αυτή δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου η μαθηματική δραστηριότητα συνδέεται με ένα οικείο και ελκυστικό πλαίσιο, ενισχύοντας το κίνητρο και την ενεργή συμμετοχή. Η ψηφιακή μορφή προσφέρει επιπλέον πλεονεκτήματα, όπως η άμεση ανατροφοδότηση, η δυνατότητα επανάληψης πολλαπλών δοκιμών και η ενσωμάτωση οπτικών και διαδραστικών στοιχείων που ενισχύουν την κατανόηση της ισοδυναμίας κλασμάτων και υποστηρίζουν την μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο επίπεδο μαθηματικής σκέψης.



Εικόνα 3. Εφαρμογή «Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο»

Ευρήματα

Η συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι οι παιγνιώδεις και βιωματικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα όταν ενσωματώνουν χειραπτικά και ψηφιακά μέσα, υποστηρίζουν ουσιαστικά την κατανόηση των κλασμάτων και ειδικότερα της ισοδυναμίας. Εργαλεία όπως ο πίνακας κλασμάτων και παιχνίδια τύπου «Κάλυψε – Αποκάλυψε» ενισχύουν την ανάπτυξη στρατηγικών, τη σύνδεση της σχέσης μέρους-όλου με συγκεκριμένες εμπειρίες και τη σταδιακή μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Η αλληλεπίδραση με τέτοια υλικά ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τον μαθηματικό διάλογο, ενώ η ελκυστική φύση των παιχνιδιών ενισχύει τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της ενεργού συμμετοχής.

Η πιλοτική εφαρμογή των παιχνιδιών «**Κάλυψε, Αποκάλυψε**» και του ψηφιακού ισοδύναμου «**Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο**», που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Διαδραστικής Έκθεσης Μαθηματικού Υλικού στις 23 Μαΐου 2025, προσέφερε χρήσιμα εμπειρικά δεδομένα. Το δείγμα περιλάμβανε μαθητές/τριες Δημοτικού διαφορετικών τάξεων καθώς και ενήλικες επισκέπτες, εξασφαλίζοντας ποικιλία ηλικιών και μαθησιακών υποβάθρων. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν αυθόρμητα στρατηγικές για την κάλυψη του πίνακα με ισοδύναμα κλάσματα και διατύπωσαν λεκτικά τις ισοδυναμίες που εντόπιζαν. Η συμμετοχή συνοδεύτηκε από υψηλά επίπεδα ενθουσιασμού, ακόμη και από μικρότερες ηλικίες. Αν και αρχικά υπήρξε προτίμηση προς το ψηφιακό περιβάλλον, πολλοί/ές συμμετέχοντες/ουσες στράφηκαν τελικά στο επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο κέντρισε το ενδιαφέρον τους λόγω του ανταγωνιστικού στοιχείου, της χειραπτικής διάστασης

και της άμεσης αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους παίκτες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε θετική μεταφορά στρατηγικών και δεξιοτήτων μεταξύ των δύο περιβαλλόντων, στοιχείο που δείχνει ότι η διατήρηση της ίδιας μαθηματικής λογικής σε διαφορετικά μέσα μπορεί να ενισχύσει τη μεταφορά και εμβάθυνση της γνώσης.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το παιχνίδι «**Κάλυψε, Αποκάλυψε**», καθώς και το ψηφιακό του ισοδύναμο «**Κλασματο-Ζαχαροπλαστείο**», μπορούν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικά μέσα για την υποστήριξη της κατανόησης της ισοδυναμίας κλασμάτων. Η αλληλεπίδραση με τα παιχνίδια οδήγησε σε αυθόρμητη ανάπτυξη στρατηγικών, προφορική διατύπωση μαθηματικών σχέσεων και συνεργατική διερεύνηση, δείχνοντας ότι η μαθηματική κατανόηση μπορεί να οικοδομηθεί μέσα από ενεργή συμμετοχή και βιωματική εμπλοκή.

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι πολυτροπικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδυάζουν χειραπτικά και ψηφιακά περιβάλλοντα με κοινή μαθηματική λογική, ενισχύουν όχι μόνο την εννοιολογική κατανόηση αλλά και τη μεταφορά δεξιοτήτων μεταξύ διαφορετικών μορφών αναπαράστασης. Παράλληλα, η ένταξη τέτοιων εργαλείων στο πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών στόχων και προγραμμάτων σπουδών μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στα μαθηματικά και στην ενίσχυση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η στρατηγική σκέψη και η επικοινωνία.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ενέχει περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Πρώτον, η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο έκθεσης, συνθήκη που διαφέρει σημαντικά από την τυπική σχολική τάξη και ενδέχεται να έχει επηρεάσει τη συμπεριφορά και την εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών. Το δείγμα συγκροτήθηκε από εθελοντές διαφορετικών ηλικιών και μαθησιακών υποβάθρων, χωρίς συστηματική δειγματοληψία ή εξασφάλιση αντιπροσωπευτικότητας, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η διάρκεια της παρέμβασης ήταν σύντομη και δεν συνοδεύτηκε από μακροχρόνια παρακολούθηση, καθιστώντας αδύνατη την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τη διατήρηση της γνώσης ή τη μακροπρόθεσμη επίδραση των παιχνιδιών. Τέλος, η συλλογή δεδομένων βασίστηκε κυρίως σε ποιοτικές παρατηρήσεις και άτυπες συζητήσεις, χωρίς τυποποιημένα εργαλεία μέτρησης, στοιχείο που μπορεί να επηρεάζει την ακρίβεια και την αντικειμενικότητα της ανάλυσης.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με βάση τα ευρήματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αναδεικνύονται ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθούν έρευνες με μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικότερα δείγματα μαθητών/τριών, ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των παιχνιδιών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ηλικιακές ομάδες. Παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας, με συστηματική παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας, θα μπορούσαν να προσφέρουν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη μακροπρόθεσμη επίδραση στην κατανόηση και στις στάσεις απέναντι στα μαθηματικά. Επιπλέον, η ανάπτυξη και αξιολόγηση πρόσθετων ψηφιακών εφαρμογών που ενσωματώνουν την ίδια παιδαγωγική λογική θα μπορούσε να εμπλουτίσει το φάσμα των εργαλείων που υποστηρίζουν τη διδασκαλία της ισοδυναμίας κλασμάτων. Τέλος, η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ χειραπτικών και ψηφιακών μέσων σε συνδυασμένες διδακτικές προσεγγίσεις ενδείκνυται να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, ώστε να αποσαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Altıparmak, K., & Ercan, P. E. (2025). The Impact of Virtual Manipulatives in Online Learning on 4th Grade Students' Learning. *Journal of Online Learning Research*, 11(1), 9-33.
- Αυγερινός, Ε., & Βλάχου, Ρ. (2019). Η αλλαγή στο σύστημα πρόσβασης στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας και η επιρροή της στην κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών στους υποψήφιους δασκάλους: Η περίπτωση των κλασμάτων. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 50, 85–108.
- Avgerinos, E., Vlachou, R., & Remoundou, D. (2023). *Μαθηματικά Εργαλεία στην Εκπαίδευση: Εφαρμοσμένη Διδακτική των Μαθηματικών και εφαρμογή της Θεωρίας RhodeScript στο Δημοτικό Σχολείο*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Βλάχου, Ρ. (2019). *Αναπαραστάσεις μαθηματικών εννοιών σε φυσικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον ως εργαλεία για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών: Η περίπτωση των κλασμάτων* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Bouck, E. C., & Long, H. (2023). Online delivery of a manipulative-based intervention package for finding equivalent fractions. *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 313–333.

- Byrne, E. M., Jensen, H., Thomsen, B. S., & Ramchandani, P. G. (2023). Educational interventions involving physical manipulatives for improving children's learning and development: A scoping review. *Review of Education*, 11(2), e3400.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού: Δημοτικό σχολείο-μαθηματικά*. ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα των μαθηματικών στο δημοτικό*. ΙΕΠ.
- Κυνηγός, Χ. (2011). *Το μάθημα της διερεύνησης: Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών*. Εκδόσεις Τόπος.
- Κυριακοπούλου, Ζ., & Πολίτης, Π. (2011). Μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας κλασματικών μονάδων με χρήση του εγκεκριμένου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπαιδευτικού λογισμικού «Τα παιδιά κάνουν Μαθηματικά». Στο *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (σσ. 383–392). Πάτρα, Ελλάδα.
- Lee, N. H., & Ferrucci, B. J. (2012). Enhancing learning of fractions through the use of virtual manipulatives. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 6(2), 126–136.
- Mahmuda, F., & Muyawati, I. (2024). Development of Fractional Board Media on the understanding of the Concept of Class II students. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 10(4), 955–967.
- McMahon, A. (2019). The impact of fraction manipulatives on 5th grade students' confidence and math skills. *Teacher Research Project, Florida Atlantic University Lab Schools*. <https://labschools.fau.edu/teacher-research/articles/impact-of-fraction-manipulatives-mcmahon/index.php>
- Μεσσίνη, Ν. (2022). *Διδασκαλία της αναγωγής στην κλασματική μονάδα με χρήση Τ.Π.Ε. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Puspita, V., Zuwendy, W. J., Alfiyandri, & Dewi, I. P. (2023). Fraction board design to stimulate the elementary school students' critical thinking ability regarding fraction. *Journal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(10), 8308–8313.
- Saleh M., Ansari B. I., Munri., Yeni M., Anwar A., Isa M., Roslina R., & Safrina, S. (2024). The effectiveness of fraction boards in helping concrete-thinking students internalize the concepts of fractions. *Journal of Elementary Education*, 17(2), 372–383. <https://journals.um.si/index.php/education/article/view/2604>

- Σκουμπουρδή, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2007). Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο Φ. Καλαβάσης and Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, 137-156.
- Skoumpourdi, C., & Sofikiti, D. (2009). Young children's material manipulating strategies in division tasks. In *Proceedings of the 33th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, pp. 137-145).
- Skoumpourdi, C. (2012). Playing board games inside and outside the classroom. *Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)*, 22(1), 130–134.
- Tjandra, C. (2023). Effectiveness of using manipulatives in mathematics teaching in inclusive education programs in an elementary school. *Dharmas Education Journal (DE_Journal)*, 4(1), 168–178.
- Vlachou, R., Karapidaki, G., Petropoulou, E., Nianioura, V. & Oikonomou, V. (2024). Application of the RhodeScript theory to geometric concepts in the 5th grade of primary school. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, Vol. 7, No.6.
- Φεσάκης, Γ. (2014). Εικονικό και συμβατικό απτικό υλικό στη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών: Θεωρητική ανάλυση. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες»*.
- Ψαθά, Φ., & Μουσένα, Ε. (2020). Ο δρόμος του παιχνιδιού για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση*.
- Yusof, J., & Lusin, S. (2013). The role of manipulatives in enhancing pupils' understanding on fraction concepts. *International Journal for Infonomics*, 6, 684–688.

Διδακτική προσέγγιση των αλγεβρικών παραστάσεων στη β' δημοτικού: Από την εμπειρία στη μαθηματική αναπαράσταση

Βλάχου Ρόζα
Μέλος Ε.Δι.Π. Π.Τ.Δ.Ε.
[**r.vlachou@aegean.gr**](mailto:r.vlachou@aegean.gr)

Μαμουζέλου Ευφροσύνη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre21174@rhodes.aegean.gr**](mailto:pre21174@rhodes.aegean.gr)

Φερεντίνου Σοφία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre21329@rhodes.aegean.gr**](mailto:pre21329@rhodes.aegean.gr)

Κατσούρη Ειρήνη-Ζωοπηγή
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre21118@rhodes.aegean.gr**](mailto:pre21118@rhodes.aegean.gr)

Περίληψη

Η ανάπτυξη της αλγεβρικής σκέψης από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος στη σύγχρονη διδακτική των Μαθηματικών. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση για τη Β' Δημοτικού, η οποία εισάγει βασικές έννοιες των αλγεβρικών παραστάσεων μέσα από έργα με παιγνιώδη χαρακτήρα και χειραπτικά μέσα. Σκοπός είναι η καλλιέργεια πρώιμης αλγεβρικής σκέψης και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη χρήση συμβόλων και μεταβλητών σε καταστάσεις καθημερινής ζωής. Η πρόταση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Διδακτικής των Μαθηματικών Παιδαγωγικού Τμήματος και στηρίχθηκε στη θεωρία RhodeScript. Στόχος της διδακτικής πρότασης είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αντικαθιστούν σύμβολα με αριθμούς σε αριθμητικές παραστάσεις που επιδέχονται μόνο μια λύση. Πρόκειται για ένα προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα που προτείνεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά του Δημοτικού για τους μαθητές/τριες της Β' τάξης στο Θεματικό Πεδίο των Αλγεβρικών Παραστάσεων. Κατά τη μελέτη της Άλγεβρας οι μαθητές/τριες καλούνται να εφαρμόσουν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης από αυτόν της

αριθμητικής - με τον οποίο εξοικειώνονται από την προσχολική ηλικία - που εμπλέκει μεταβλητές, κανονικότητες, εξισώσεις, ανισώσεις και επίλυση προβλημάτων. Αν και η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον, ωστόσο φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο γύρω από την εισαγωγή της άλγεβρας σε πρώιμα σχολικά στάδια και να ενισχύσει τη συζήτηση για τον τρόπο εφαρμογής των στόχων του νέου Προγράμματος Σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία RhodeScript, αναπαραστάσεις, μεταβλητή, 'σλγεβρα, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Abstract

The development of algebraic thinking from the early grades of Primary School is a subject of great interest in contemporary Mathematics education. This paper presents a teaching proposal for the 2nd grade of Primary School, which introduces basic concepts of algebraic expressions through playful activities and the use of manipulatives. The aim is to cultivate early algebraic thinking and to familiarize students with the use of symbols and variables in everyday life situations. This proposal was designed in the context of the practicum for the course Applied Didactics of Mathematics and is based on RhodeScript theory. The goal of the teaching proposal is to help students substitute symbols with numbers in numerical expressions that allow for only one solution. This constitutes a desired learning outcome suggested by the new Mathematics Curriculum for 2nd grade students within the Thematic Area of Algebraic Expressions. When studying Algebra, students are asked to adopt a different way of thinking from that of Arithmetic—which they have been familiar with since preschool—one that involves variables, patterns, equations, inequalities, and problem solving. Although this teaching proposal has not yet been implemented in a real school environment, it aspires to contribute to the scientific dialogue on the introduction of Algebra in the early school years and to enhance the discussion about how the goals of the new Curriculum can be put into practice.

Keywords: RhodeScript Theory, Representations, Variable, Algebra, new Mathematics Curriculum

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της αλγεβρικής σκέψης από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος στη σύγχρονη διδακτική των Μαθηματικών. Σύμφωνα με τον Λεμονίδη (1996), η εισαγωγή σε αυτόν τον νέο χώρο

συμβολικής αναπαράστασης και σκέψης επιφέρει κάποιες δυσκολίες στους μαθητές/τριες. Γενικότερα, η άλγεβρα συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο αξιοποιείται τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην καθημερινή ζωή. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι ραγδαίες εξελίξεις και διαφοροποιήσεις που σημειώθηκαν λόγω αυτής στη σύγχρονη κοινωνία δημιούργησαν την επιτακτική ανάγκη για την καλλιέργεια και την κατανόηση των θεμελιωδών αρχών της άλγεβρας αλλά και της αλγεβρικής σκέψης στους πολίτες (Χρυσοστόμου, 2014). Η άλγεβρα αποτελεί έναν κλάδο των Μαθηματικών η διδασκαλία του οποίου φαίνεται να ξεκινά από το νηπιαγωγείο και να ολοκληρώνεται στην τελευταία τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (NCTM, 2000). Με αφορμή την έμφαση που έχει δοθεί στη σημασία που έχει η άλγεβρα στη σύγχρονη διδακτική των Μαθηματικών διατυπώθηκε ο προβληματισμός ότι οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια φοίτησης τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνουν μία ελλιπή προετοιμασία με αποτέλεσμα να εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση μερικών βασικών αρχών του συγκεκριμένου κλάδου. Η καλλιέργεια της αλγεβρικής σκέψης στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού προϋποθέτει την αξιοποίηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων μερικές από τις οποίες είναι η ανάλυση σχέσεων, η παρατήρηση δομής, η μελέτη της μεταβολής, η γενίκευση, η επίλυση προβλημάτων κ.ά. (Kierran, 2004· Χρυσοστόμου, 2014). Συνεπώς προκύπτει ότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας της άλγεβρας καλλιεργούνται καινούργιοι τρόποι σκέψης (Cai & Knuth, 2011· Χρυσοστόμου, 2014).

Προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκριθεί σε αυτές τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στην σύγχρονη κοινωνία το Πρόγραμμα Σπουδών και η διδασκαλία της άλγεβρας στο δημοτικό αναθεωρήθηκαν με σκοπό να ενισχυθεί η κατανόηση της αλλά και να καλλιεργηθεί η αλγεβρική σκέψη σε μαθητές/τριες που ανήκουν στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η στοχοθεσία που αφορά στις αλγεβρικές παραστάσεις επεκτάθηκε σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Σύμφωνα με αυτή την στοχοθεσία οι μαθητές/τριες της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού στα πλαίσια της διδασκαλίας της άλγεβρας εξοικειώνονται με την απλή επίλυση προβλημάτων με αριθμούς ενώ καλούνται επίσης να κατανοήσουν αλλά και να χρησιμοποιήσουν σύμβολα για άγνωστες ποσότητες (ΙΕΠ, 2023). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες των συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του συγκεκριμένου κλάδου καλούνται να συσχετίσουν μαθηματικές εκφράσεις με προβλήματα της καθημερινής ζωής (ΙΕΠ, 2023).

Λόγω της αλλαγής που πραγματοποιήθηκε στην στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών σχετικά με τις αλγεβρικές παραστάσεις αλλά και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν έχουν εκδοθεί ακόμα τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών, σχεδιάστηκε

η παρούσα εργασία η οποία συνιστά μία διδακτική πρόταση για την Β' Δημοτικού και η οποία επιδιώκει να εισάγει βασικές έννοιες των αλγεβρικών παραστάσεων μέσα από έργα με παιγνιώδη χαρακτήρα ενώ συγχρόνως ανταποκρίνεται στη στοχοθεσία του νέου Προγράμματος Σπουδών. Σκοπός αυτής της πρότασης συνιστά η καλλιέργεια της πρώιμης αλγεβρικής σκέψης και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη χρήση συμβόλων και μεταβλητών σε καταστάσεις καθημερινής ζωής. Η συγκεκριμένη πρόταση εκπονήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Διδακτικής των Μαθηματικών και βασίστηκε στη θεωρία RhodeScript. Η θεωρία αυτή συνδυάζει έντεκα μαθηματικά εργαλεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών σχολικής ηλικίας με σκοπό να ενισχύσει τις γνώσεις των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά αλλά και να τους/τις βοηθήσει να καλλιεργήσουν μία θετική στάση απέναντι σε αυτά (Avgerinos, Vlachou, Remoundou, 2018).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Άλγεβρα συνιστά θεμελιώδη κλάδο των Μαθηματικών, ο οποίος καταπιάνεται με ζητήματα υπολογισμού στο πλαίσιο ενός αφαιρετικού επιπέδου. Χρησιμοποιεί πλήθος μεταβλητών, δηλαδή συμβόλων, τα οποία δύνανται να λάβουν ποικίλες τιμές, αντί συγκεκριμένων αριθμών, με στόχο αφενός τη γενίκευση και αφετέρου την περιγραφή μαθηματικών σχέσεων και κανόνων (ΙΕΠ, 2023).

Μέσω της χρήσης της Άλγεβρας δίνεται η ευκαιρία επίλυσης προβλημάτων που δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένα και «απτά» δεδομένα, αλλά εκφράζουν μια ευρύτερη μαθηματική σκέψη. Στο πλαίσιο αυτό, οι αλγεβρικές παραστάσεις αποτελούν μαθηματικές προτάσεις, οι οποίες περιέχουν πράξεις με αριθμούς και μεταβλητές, επιτρέποντας τόσο την έκφραση σχέσεων όσο και την περιγραφή διαδικασιών με τρόπο συμβολικό και γενικευμένο (ΙΕΠ, 2023).

Κατά τη μελέτη της Άλγεβρας οι μαθητές/τριες καλούνται να εφαρμόσουν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης από αυτόν της αριθμητικής, με τον οποίο εξοικειώνονται από την προσχολική ηλικία, που εμπλέκει μεταβλητές, κανονικότητες, εξισώσεις, ανισώσεις και επίλυση προβλημάτων (ΙΕΠ, 2023).

Η διδακτική των μαθηματικών αποτελούσε πάντοτε ένα μείζονος σημασίας θέμα που απασχολούσε φιλοσόφους και παιδαγωγούς από την περίοδο της αρχαιότητας μέχρι σήμερα. Δεν είναι τυχαίο που σημαντικές προσωπικότητες, όπως ο Σωκράτης, ο Piaget και ο Bruner χρησιμοποίησαν παραδείγματα από τη διδασκαλία των μαθηματικών, προκειμένου

να παρουσιάσουν ή και να στηρίξουν τις θεωρίες τους, σχετικά με ευρύτερα ζητήματα της μαθησιακής διαδικασίας (Φιλίππου & Χρίστου, 2004).

Σύμφωνα με τους Βουγιουκλής & Δραμαλίδης (2010) η «αλήθεια» των μαθηματικών καθίσταται ανεξάρτητη από τις εφαρμογές τους, καθώς η χρήση των μαθηματικών τίθεται ανεξάρτητη από τις εποχές, τις γνώσεις και τη διάθεση των ανθρώπων. Στη συνεχή απόπειρα για την κατανόηση της συμβολής των μαθηματικών εντάσσεται και η προσπάθεια ενημέρωσης των δασκάλων, οι οποίοι επιφορτίζονται στην καθοδήγηση του φρέσκου μυαλού στη γνώση και προπαντός στη σκέψη (Βουγιουκλής & Δραμαλίδης, 2010).

Οι Malisani & Spagnolo (2009) ισχυρίζονται ότι η άλγεβρα ως τρόπος σκέψης πρωτοεμφανίστηκε πριν από την ανάπτυξη και τη χρήση των αντίστοιχων συμβολισμών, εφόσον ο συμβολισμός που συνδυάζει γράμματα και αριθμούς, όπως τον ξέρουμε σήμερα, είναι μια σχετικά πρόσφατη επινόηση. Ιστορικά, η εξέλιξη της συμβολικής γραφής στην άλγεβρα πέρασε από τρεις κύριες φάσεις και πιο συγκεκριμένα το ρητορικό στάδιο, το στάδιο της άλγεβρας των συντομογραφιών και το στάδιο της συμβολικής άλγεβρας (Λεμονίδης, 1996· Χρήστου, 2009).

Το ρητορικό στάδιο αφορά τη διαδικασία επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, η οποία γινόταν προφορικά, χωρίς τη χρήση συμβόλων για την αναπαράσταση αγνώστων (περίπου έως το 250 μ.Χ.), ενώ το στάδιο της άλγεβρας των συντομογραφιών αναφέρεται στην πρακτική των ανθρώπων να χρησιμοποιούσαν γράμματα για τις άγνωστες ποσότητες, χωρίς όμως να καταφεύγουν στη γενίκευση αυτών (περίπου μέχρι και το τέλος του 16^{ου} αιώνα μ.Χ.). Στο πλαίσιο του τρίτου σταδίου και ειδικότερα του σταδίου της συμβολικής άλγεβρας ο περίφημος μαθηματικός Viète εισήγαγε τη χρήση γραμμάτων για την αναπαράσταση δεδομένων ποσοτήτων (Λεμονίδης, 1996; Χρήστου, 2009).

Μέσω της προαναφερθείσας θεώρησης της διαισθητικής αναπαράστασης αλγεβρικών εννοιών, αναδεικνύεται μια νέα προοπτική στη διδακτική των μαθηματικών, αυτή της πρώιμης άλγεβρας (Βελλίδου, 2024). Ο Karut (1999) (όπως αναφέρεται στο Βελλίδου, 2024) ήταν από τους πρώτους που επισήμανε την ανάγκη για ριζικές αλλαγές στη διδασκαλία των Μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας την εκπαιδευτική κοινότητα να εισάγει το μάθημα της άλγεβρας σε μικρότερες τάξεις. Αναλυτικότερα, ισχυρίστηκε ότι οι δυο βασικές έννοιες, αυτές της αντιστοιχίας και της μεταβολής των ποσοτήτων, οι οποίες απαρτίζουν τον πυρήνα της συνάρτησης, καθίστανται κυρίαρχες σε διάφορα είδη μαθηματικών εμπειριών. Οι τελευταίες μπορούν εύκολα να ενταχθούν στο Δημοτικό σχολείο, εφόσον περιλαμβάνουν δραστηριότητες σχετικές με την αρίθμηση, τη μέτρηση και την εκτίμηση (Karut, 1999; Kilpatrick, Swafford, & Findell, 2001).

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) αποτελούν έναν θεμελιώδη όρο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αναφέρονται στο σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που αναμένεται να έχουν αποκτήσει οι μαθητές/τριες ύστερα από την ολοκλήρωση ενός μαθήματος. Ως εκ τούτου, περιλαμβάνουν όσα οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν, να αντιλαμβάνονται και να εφαρμόζουν σε σχέση με την διδασκόμενη έννοια. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η επίτευξη των ΠΜΑ στο πεδίο της Άλγεβρας συναντά συχνά σημαντικές προκλήσεις (ΙΕΠ, 2023).

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να διαθέτουν ένα εύρος προαπαιτούμενων γνώσεων, προκειμένου να αντιληφθούν την αλγεβρική έννοια του αγνώστου και ως τούτου να είναι σε θέση να δημιουργούν και να επιλύουν αναπαραστάσεις και προβλήματα με αυτόν. Πιο συγκεκριμένα, επιβάλλεται να γνωρίζουν ήδη την έννοια των φυσικών αριθμών και τις δυο βασικές μαθηματικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση), ώστε στην πορεία να είναι σε θέση να κατανοήσουν την έννοια της ισοδυναμίας, της μεταβλητής και της αντιμεταθετικής ιδιότητας.

Σύμφωνα με τους Βουγιουκλής & Δραμαλίδης (2010), οι φυσικοί αριθμοί ορίζονται από το απειροσύνολο $\mathbb{N}=\{0, 1, 2, 3, 4, 5, \dots\}$, όπου το $\mathbb{N}$ είναι το σύνολο που χρησιμοποιείται διεθνώς για να παραστήσουμε τους φυσικούς αριθμούς διεθνώς. Κάθε φυσικός αριθμός n προκύπτει από τον κανόνα $n+1$, δηλαδή από τον προηγούμενό του $+1$.

Όσον αφορά τις δυο βασικές αριθμητικές πράξεις «Πρόσθεση είναι η πράξη με την οποία από δύο φυσικούς αριθμούς βρίσκουμε έναν τρίτο φυσικό αριθμό, ο οποίος λέγεται άθροισμα. Οι αριθμοί οι οποίοι προστίθενται λέγονται προσθετέοι» (Καργιωτάκης και συν., 2006), ενώ «Αφαίρεση είναι η πράξη με την οποία από δύο φυσικούς αριθμούς, τον μειωτέο και τον αφαιρετέο, βρίσκουμε έναν τρίτο φυσικό αριθμό, που λέγεται διαφορά» (Καργιωτάκης και συν., 2006).

Ο όρος ισοδυναμία δηλώνει ότι αυτό που «βρίσκεται στο αριστερό μέλος είναι ισοδύναμο με αυτό που βρίσκεται στο δεξί μέλος για κάποια κατάλληλη τιμή του αγνώστου ή των αγνώστων π.χ. $5x + 15 = 2x + 30$ » (Λεμονίδης, 1996, σ. 5), καθώς «Συμβολική λειτουργία αποκτούν τα γράμματα, τα οποία ορίζονται για να δηλώσουν συγκεκριμένα αντικείμενα, τις μεταβλητές» (Βελλίδου, 2024).

Η μεταβλητή, ωστόσο, χρησιμοποιείται στη διδασκαλία με ποικίλους τρόπους (Λεμονίδης, 1966). Στην προκειμένη περίπτωση χρειάζεται εξοικείωση με τη χρήση της μεταβλητής ως αγνώστου «σε αριθμητικές σχέσεις με κενά ($5 + \square = 8$) ή εξισώσεις ($5 + x = 8$)», όπου η μεταβλητή αποκτά την έννοια συγκεκριμένου αριθμού (Λεμονίδης, 1996). Η αντιμεταθετική ιδιότητα «αφορά στη δυνατότητα αλλαγής της σειράς των αριθμών

(ανεξάρτητα από το πόσοι είναι οι αριθμοί) σε μία πρόσθεση χωρίς να αλλάζει το αποτέλεσμα της (π.χ., $4+5 = 5+4$)» (Δεσλή & Αγγέλη, 2019).

Το επίπεδο του/της εκάστοτε μαθητή/τριας διαφέρει από αυτό των συμμαθητών/τριών του/της ως προς τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκοινωνικό τομέα (Καργιωτάκης και συν. 2006). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες θεωρίες, οι οποίες μας ενημερώνουν σχετικά με το μέσο επίπεδο ψυχολογικής εξέλιξης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην εκάστοτε ηλικία.

Σύμφωνα με τη θεωρία των αναπτυξιακών σταδίων του J. Piaget, οι μαθητές/τριες της σχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά σε αυτήν την περίοδο είναι ικανά να διαμορφώνουν έννοιες, να κατανοούν και να λύνουν προβλήματα με τη βοήθεια συγκεκριμένων και οικείων αντικειμένων ή καταστάσεων (Κατσούτα, 2019). Επίσης, οι μαθητές/τριες σε αυτήν την ηλικία έχουν κατακτήσει την αρχή της αντιστρεψιμότητας. Η τελευταία, σε συνδυασμό με την ικανότητα της μεταβατικότητας, που επίσης αναπτύσσουν τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία, που αφορά τη σειριακή τοποθέτηση και σύγκριση αντικειμένων στο μυαλό, καταστεί τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να εκτελούν πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης έως διψήφιων αριθμών με ευκολία (Κατσούτα, 2019).

Οι μαθητές/τριες στην Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου αξιοποιούν τη λογική τους σκέψη προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα μαθηματικών που τους δίνονται και να συνδυάζουν τις εικόνες με τις πληροφορίες, ώστε να καταλήξουν στη στρατηγική που θα ακολουθήσουν, για να επιλύσουν το πρόβλημα (Καργιωτάκης και συν., 2006). Η ανάγνωση, η γραφή, η διάταξη και επίσης η εκτίμηση του αθροίσματος ή της διαφοράς των αριθμών είναι άλλη μια ικανότητα των μαθητών/τριών που φοιτούν στη συγκεκριμένη τάξη (Καργιωτάκης και συν., 2006). Χρήσιμη καθίσταται, ακόμη, η δυνατότητα των μαθητών/τριών να αναπτύσσουν και να σχεδιάζουν μοντέλα επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων, να τα εξηγούν στους/στις συμμαθητές/τριες τους και να αναστοχάζονται πάνω σε αυτά, χωρίς να τους τα διδάξει απαραίτητα ο/η εκπαιδευτικός (Καργιωτάκης και συν., 2006).

Οι δυσκολίες των μαθητών/τριών

Δεδομένου ότι η έννοια του αγνώστου εισάγεται για πρώτη φορά στους/στις μαθητές/τριες στη δευτέρα τάξη του Δημοτικού και μάλιστα με τους συγκεκριμένους δύο στόχους, είναι λογικό να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες κάποιες δυσκολίες στην εκμάθηση πράξεων με μεταβλητές. Η πρώτη περιοριστική αντίληψη που έχουν οι μαθητές/τριες του

Δημοτικού είναι αυτή που θέλει το σύμβολο της ισότητας '=' να σημαίνει αποκλειστικά την απόδοση του αποτελέσματος μιας πράξης, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται ή/και να ενισχύεται από τη λειτουργία της αριθμομηχανής (π.χ. $4+5=9$) (Λεμονίδης, 1996). Η αντίληψη αυτή αναμένεται να δυσκολέψει τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν και να επιλύσουν σχέσεις όπου το '=' συμβολίζει την ισοδυναμία των δύο μελών της ισότητας (π.χ. $2+4=3+3$ ή $2+8=7+x$) (Λεμονίδης, 1996).

Μια δεύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες που εισάγονται για πρώτη φορά στην άλγεβρα είναι η αδυναμία τους να αναπαραστήσουν συμβολικά τον κανόνα που διέπει τις μαθηματικές μεθόδους που χρησιμοποιούν και αυτό οφείλεται στην απουσία ανάγκης για αυτήν τη διαδικασία στις αριθμητικές πράξεις (Λεμονίδης, 1996). Άλλες πηγές αναφέρουν τη συχνή τάση των μαθητών/τριών έως δεκαπέντε χρονών να αδυνατούν να αντιληφθούν τις μεταβλητές μιας εξίσωσης ως γενικευμένους ή συγκεκριμένους αριθμούς, ή ακόμα και να παρερμηνεύουν τα γράμματα των μεταβλητών ως συντομογραφίες ή ως ετικέτες αντικειμένων (Μωυσιάδου, 2022).

Άξια αναφοράς είναι επίσης η *προκατάληψη του φυσικού αριθμού*, η τάση, δηλαδή, των μαθητών/τριών να θέτουν στη θέση της μεταβλητής έναν μονοψήφιο φυσικό αριθμό (Μωυσιάδου, 2022). Βέβαια, στην προκειμένη περίπτωση, καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να διαχειριστούν μικρούς αριθμούς και δεν έχουν διδαχθεί τους αρνητικούς αριθμούς, η τελευταία αυτή προκατάληψη δεν αναμένεται να εμποδίσει τους/τις μαθητές/τριες στην παρούσα διδασκαλία (Καργιωτάκης και συν., 2011). Καλό είναι ωστόσο ο/η εκπαιδευτικός να έχει επίγνωση της τάσης αυτής, ώστε να το διαχειριστεί ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών του ή έστω να μην ενισχύσει αυτήν την αντίληψη. Μια τελευταία παρατήρηση ως προς τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στην εκμάθηση και τη διαχείριση αλγεβρικών πράξεων είναι η αδυναμία των μαθητών/τριών να εντοπίσουν τη δομή της επίλυσης σχετικών προβλημάτων/ασκήσεων, επειδή δεν εξασκούνται στη διαδικασία αυτή στο Δημοτικό (Καργιωτάκης και συν., 2011).

Για την καταπολέμηση αυτών των δυσκολιών, η θεωρία Rhodescript προτείνει ένα καινοτόμο πλαίσιο διδασκαλίας. Η θεωρία αυτή δομείται στη βάση έντεκα μαθηματικών πρακτικών-εργαλείων, που προσφέρονται για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών σε μαθητές/τριες. Η ταξινόμηση των εργαλείων αυτών πραγματοποιήθηκε από την ομάδα του Εργαστηρίου Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με βασικό σκοπό την αναχαίτηση του μαθηματικού αναλφαριθμητισμού στη σχολική παιδεία και την ανάπτυξη της μαθηματικής αντίληψης και της θετικής στάσης μαθητών/τριών (Αυγερινός και συν., 2023).

Θεωρία RhodeScript

Το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας Rhodescript αποβλέπει στην αναπαραγωγή του μαθηματικού αναλφαριθμητισμού, μέσω μίας σειράς παιδαγωγικών προσεγγίσεων, μεθοδολογιών και εργαλείων. Οι προαναφερθείσες πρακτικές έχουν σχεδιαστεί, ώστε να υποστηρίζουν την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών από τους/τις μαθητές/τριες, εντάσσοντάς τες σε πλαίσια με προσωπική σημασία για αυτούς. Ο απώτερος στόχος είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες ανακάλυψης της γνώσης, μέσα από την έκφραση και την ανταλλαγή ποικίλων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Αυγερινός και συν., 2023).

Το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας RhodeScript προέκυψε από τα αρχικά των μαθηματικών εργαλείων που περιέχουν 10 + 1 βασικά στοιχεία. Η θεωρία RhodeScript ενσωματώνει μεταξύ άλλων τις Αναπαραστάσεις (Representations), την Ιστορία των Μαθηματικών (History of Mathematics), τα Ανοιχτά Προβλήματα (Open Problems), τη Ρήξη του Διδακτικού συμβολαίου (Breach of Didactical Contract), την Εκτίμηση και τους Νοερούς Υπολογισμούς (Estimation and Mental Computation), τη Χωρική Ικανότητα και τους Γεωμετρικούς Μετασχηματισμούς (Spatial Ability and Geometric Transformations), τα Αντιπαραδείγματα (Counterexamples), τη Ρεαλιστική Μαθηματική Εκπαίδευση (Realistic Mathematics Education), τη Διεπιστημονικότητα (Interdisciplinary) και τέλος τη Θέση Προβλημάτων (Problem Posing) και την Τεχνολογία (Technology).

Στην παρούσα πρόταση από τα έντεκα μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodeScript, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν χρησιμοποιηθεί οι αναπαραστάσεις, τα ρεαλιστικά μαθηματικά και η κατασκευή/θέση προβλήματος. Αναλυτικότερα, με τον όρο αναπαράσταση εννοούμε τα σημάδια που αντιπροσωπεύουν μαθηματικές έννοιες, όπως σύμβολα, διαγράμματα, γραφικές απεικονίσεις και νοητικές εικόνες. Στη διδασκαλία των αλγεβρικών παραστάσεων, οι αναπαραστάσεις λειτουργούν ως εποπτικά μέσα, διευκολύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να αναπαραστήσουν νοερά την έννοια και να εξοικειωθούν με τον συμβολικό τρόπο γραφής, αμβλύνοντας έτσι τη δυσκολία κατανόησης αφηρημένων μαθηματικών στοιχείων (Αυγερινός και συν., 2023).

Η προσέγγιση των ρεαλιστικών μαθηματικών δίνει έμφαση στη σύνδεση των μαθηματικών εννοιών με καταστάσεις και αντικείμενα που καθίστανται οικεία στα παιδιά. Μέσα από πλήθος βιωματικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων, όπως η χρήση λουκέτου ή τουβλακίων Jenga (βλ. παρακάτω έργα) οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τις αλγεβρικές έννοιες σε ένα περιβάλλον που τους τίθεται οικείο, γεγονός που έχει ως απότοκο την ενίσχυση της συμμετοχής τους (Αυγερινός και συν., 2023).

Η κατασκευή προβλήματος συνιστά μια διαδικασία δημιουργίας και σύνθεσης νέων προβλημάτων ή ερωτήσεων για τη διερεύνηση μιας γνωστής κατάστασης, καθώς και μια διαδικασία μετασχηματισμού ενός προβλήματος κατά την επίλυσή του (Καραμάνη & Τάτσης, 2018). Μέσω της αξιοποίησης της προαναφερθείσας στρατηγικής επιδιώκεται η όξυνση της μαθηματικής σκέψης, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Αυγερινός και συν., 2023).

Η παιγνιώδη μορφή των μαθηματικών

Ο σχεδιασμένος τρόπος ένταξης του παιχνιδιού στη διδασκαλία των μαθηματικών αφενός ευνοεί τη διαχείριση της αφηρημένης φύσης των μαθηματικών και αφετέρου επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να διαχειρίζονται ένα σύνολο πολύπλοκων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους, μέσω της χρήσης αναπαραστάσεων (Skoumpourdi & Kalavasis, 2007). Σύμφωνα, με τους Φιλίππου & Χρίστου (2004) η εκμάθηση των μαθηματικών βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θεωρία της ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης δεν σημαίνει ότι το σύνολο των μαθητών/τριών δεν διδάσκεται μαθηματικά, απλώς συνιστά μια θεμελιώδη θεώρηση της έννοιας της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στη συμμετοχή. Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ότι μπορούν «να κάνουν» μαθηματικά, αναπτύσσοντας συγχρόνως τόσο την αυτοϊδέα όσο και την αυτοπεποίθησή τους Φιλίππου & Χρίστου (2004).

Μέσω της διαδικασίας επίλυσης απλών εξισώσεων με έναν άγνωστο αριθμό, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να σκέφτονται ολοένα και περισσότερο μαθηματικά και ως εκ τούτου καλούνται να εφαρμόσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται σε αρχές τόσο της βιωματικής όσο και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, οι οποίες σύμφωνα με σχετικές έρευνες, συμβάλλουν στην ουσιαστική κατανόηση μαθηματικών εννοιών σε μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Το παιχνίδι αποτελεί μαθησιακό εργαλείο με νοητική, κοινωνική και συναισθηματική διάσταση, το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης των μαθηματικών εννοιών, μέσα από ένα πλήθος δράσεων και στρατηγικών (Skoumpourdi, 2012).

Προτάσεις διδακτικών παρεμβάσεων

Εισαγωγικά

Προκειμένου να επιτευχθεί κατά το δυνατόν στο έπακρο η κατάκτηση των τιθέμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, συνιστάται η εργασία των μαθητών/τριών σε ολιγομελείς ομάδες - των τριών έως πέντε ατόμων - καθώς υποστηρίζεται από τους ερευνητές ότι η συνεργατική μάθηση προωθεί τη βιωματική κατάκτηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές των Κοινωνικών Κονστροκτιβιστικών διδακτικών προσεγγίσεων, που βασίστηκαν στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία ανάπτυξης του L. Vygotsky, οι μαθητές και οι μαθήτριες οικοδομούν τις γνωστικές τους αναπαραστάσεις καθώς αλληλεπιδρούν με τα άτομα του κοινωνικού τους περιγύρου (Arcavi, 2005· Santrock, 2020). Η διαδικασία της ομαδικής επεξεργασίας των γνωστικών αντικειμένων και η εκδήλωση διαφορετικών συχνά αντιλήψεων επί του θέματος παρέχει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να σταθούν κριτικά απέναντι στη σκέψη τους και να τη βελτιώσουν (Arcavi, 2005· Santrock, 2020) οικοδομώντας μια νέα αντίληψη για τον κόσμο ή ακόμη αντικαθιστώντας μια υπάρχουσα αντίληψη από μια νέα (Ματσαγγούρας, 2000).

Ένα δεύτερο όφελος της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στη διδασκαλία είναι η ιδιότητά της να συμβάλλει στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών/τριών και των μαθητριών για μάθηση καθώς και στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με τη διεπιστημονικότητα (Περιμένης, 2013). Αυτό συμβαίνει επειδή η συνεργατική εκτέλεση των δραστηριοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες τονώνει την αυτοεκτίμησή τους, προσελκύει το ενδιαφέρον τους και τους βοηθάει να διάκεινται θετικά απέναντι στη μάθηση (Περιμένης, 2013). Μακροπρόθεσμα, ο συνδυασμός των προαναφερθέντων οφελών φαίνεται να αποφέρει βελτίωση στις επιδόσεις των εκπαιδευομένων (Περιμένης, 2013), κάτι που λήφθηκε υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Διδακτικοί στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι που επιχειρείται να καλύψουν τα υπό εισήγηση διδακτικά έργα επιλέχθηκαν από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα Μαθηματικά στο Δημοτικό Σχολείο της Ελλάδας και της Κύπρου, αποσκοπώντας στη σύνδεση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης με τη διδαχθείσα ύλη που προβλέπεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και για την επίτευξη της πολύπλευρης προσέγγισης των στόχων αυτών. Η στόχευση των διδακτικών έργων που προτείνονται διαγράφεται από τα ακόλουθα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: «Αλ.Π.2.1. Χρησιμοποιούν σύμβολα ως

αγνώστους και τα αντικαθιστούν με αριθμούς σε «κλειστές» αριθμητικές προτάσεις (π.χ. $3+?=9$)» (ΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού, 2023:24), «Αλ.Π.2.2. Διατυπώνουν ένα πρόβλημα πρόσθεσης ή/και αφαίρεσης που να μοντελοποιείται από δεδομένη αριθμητική παράσταση» (ΠΣ Μαθηματικών Δημοτικού, 2023:24) και «Οι μαθητές συμπληρώνουν ισότητες, στις οποίες ο άγνωστος είναι δυνατόν να βρίσκεται σε οποιαδήποτε θέση (π.χ. $8+?=11$, $5=?-3$)» (ΠΣ Μαθηματικών Κύπρου, 2016:25).

Προτεινόμενα έργα

Έργο 1

Τίτλος: Το τρίγωνο των χαμένων αριθμών

Φάση διδασκαλίας: Εμπέδωση

ΠΜΑ: Αλ.Π.2.1. Χρησιμοποιούν σύμβολα ως αγνώστους και τα αντικαθιστούν με αριθμούς σε “κλειστές” αριθμητικές παραστάσεις.

Υλικά: Φύλλα εργασίας, γραφική ύλη.

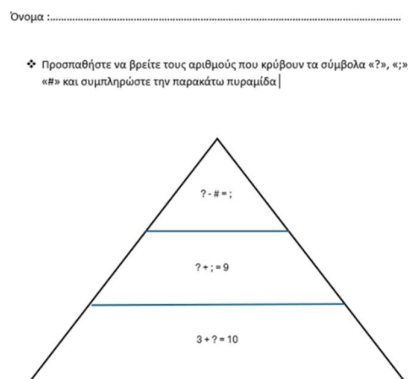
Μαθηματικά εργαλεία της θεωρίας RhoseScript: Αναπαραστάσεις

Διάρκεια: 15’

Τρόπος εργασίας: Δημιουργία ομάδων

Για τις ανάγκες του έργου η τάξη συνιστάται να χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Σε κάθε ομάδα μοιράζεται ένα φύλλο εργασίας όπου παρουσιάζεται ένα τρίγωνο το οποίο είναι χωρισμένο σε τρία μέρη, με τη σειρά επίλυσης να ξεκινάει από το χαμηλότερο μέρος και να ανεβαίνει προς την κορυφή του τριγώνου (Εικόνα 1). Σε κάθε ένα μέρος του τριγώνου υπάρχουν αριθμητικές πράξεις με έναν άγνωστο αριθμό, που αναπαριστάται με ένα σύμβολο και το οποίο σύμβολο επανεμφανίζεται και στις επόμενες αλγεβρικές παραστάσεις. Αυτό γίνεται με σκοπό να αντιληφθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες την αντικατάσταση ενός συμβόλου από μια συγκεκριμένη τιμή κάθε φορά και την αξιοποίηση της λύσης αυτής σε μια επόμενη πράξη. Κάθε ομάδα καλείται να αντικαταστήσει τα ακόλουθα σύμβολα: “?”, “;” και “#” με τους κατάλληλους αριθμούς που προκύπτουν από την επίλυση των αντίστοιχων αλγεβρικών παραστάσεων. Οι ομάδες εργάζονται ανταγωνιστικά μεταξύ τους, με την ομάδα που θα καταφέρει πρώτη να αντικαταστήσει όλα τα σύμβολα των αλγεβρικών παραστάσεων με τις λύσεις τους να κερδίζει. Προκειμένου να δοθεί ευκαιρία και συναγωνισμού μεταξύ των ομάδων, κάθε μέλος της ομάδας που κέρδισε αναλαμβάνει να βοηθήσει μια από τις υπόλοιπες ομάδες να βρει τις σωστές λύσεις των αλγεβρικών παραστάσεων σε περίπτωση που χρειαστεί, παίρνοντας έτσι τον ρόλο του μαθητή-δασκάλου

(Ερμείδου, 2023). Το έργο ολοκληρώνεται όταν όλες οι ομάδες έχουν αντικαταστήσει όλα τα σύμβολα με τους κατάλληλους αριθμούς.



Εικόνα 1. Το φύλλο εργασίας του έργου 1

Έργο 2

Τίτλος: Λύσε, κράτησε, κέρδισε!

Φάση διδασκαλίας: Εμπέδωση

ΠΜΑ: Αλ.Π.2.1. Χρησιμοποιούν σύμβολα ως αγνώστους και τα αντικαθιστούν με αριθμούς σε “κλειστές” αριθμητικές παραστάσεις.

Υλικά: Τουβλάκια *Jenga*, γραφική ύλη, φύλλο εργασίας.

Μαθηματικά εργαλεία της θεωρίας RhoseScript: Αναπαραστάσεις, ρεαλιστικά μαθηματικά, κατασκευή προβλήματος.

Διάρκεια: 20', Τρόπος εργασίας: Δημιουργία ομάδων

Στο εν λόγω έργο οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται και πάλι ομαδοσυνεργατικά, σε ομάδες των τριών με πέντε ατόμων. Κατά την προετοιμασία του έργου ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να γράψει πάνω σε κάθε τουβλάκι *Jenga* μία αλγεβρική πράξη που θα περιέχει από έναν άγνωστο, ο οποίος θα αναπαριστάται με κάποιο σύμβολο και στήνει στην έδρα της τάξης έναν πύργο από τα ξύλινα τουβλάκια που ετοίμασε, όπως προβλέπεται από τις οδηγίες του παιχνιδιού (Εικόνα 2). Ένας/Μία εκπρόσωπος από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να βγάζει από τον πύργο ένα τουβλάκι σε κάθε γύρο. Οι ομάδες αναλαμβάνουν να αντικαταστήσουν τον άγνωστο με τον κατάλληλο αριθμό που προκύπτει από την επίλυση της αντίστοιχης αριθμητικής πράξης. Όταν οι ομάδες αντικαθιστούν τους αγνώστους με τους κατάλληλους αριθμούς, τότε κρατάνε τα τουβλάκια. Αντίθετα, στην περίπτωση που δεν πραγματοποιηθούν σωστά οι αντικαταστάσεις, οι ομάδες τοποθετούν το τουβλάκι τους πίσω στον πύργο και χάνουν την σειρά τους. Στην περίπτωση που ο πύργος πέσει, το παιχνίδι τελειώνει και οι ομάδες μετρούν τα τουβλάκια που έχουν καταφέρει να

συλλέξουν. Νικήτρια του παιχνιδιού αυτού είναι η ομάδα που έχει συγκεντρώσει τα περισσότερα τουβλάκια συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες.



Εικόνα 2. Το εκπαιδευτικό υλικό του έργου 2

Έργο 3

Τίτλος: Το κατάστημα των αγνώστων

Φάση διδασκαλίας: Επέκταση

Π.Μ.Α: Αλ.Π.2.1. Χρησιμοποιούν σύμβολα ως αγνώστους και τα αντικαθιστούν με αριθμούς σε «κλειστές» αριθμητικές προτάσεις (π.χ. $3 + ? = 9$).

Αλ.Π.2.2. Διατυπώνουν ένα πρόβλημα πρόσθεσης ή/και αφαίρεσης που να μοντελοποιείται από δεδομένη αριθμητική παράσταση.

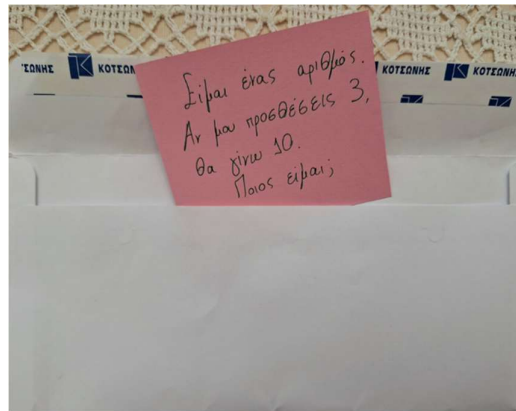
Υλικά: Φάκελοι με αριθμητικές προτάσεις σε μορφή γρίφων (π.χ. "Είμαι ένας αριθμός. Αν μου προσθέσεις 3, θα γίνω 10."), κάρτες που περιέχουν την απάντηση (π.χ. τον αριθμό 7) για κάθε γρίφο, αντικείμενα-«προϊόντα», γραφική ύλη.

Μαθηματικά εργαλεία της θεωρίας RhoseScript: Αναπαραστάσεις, ρεαλιστικά μαθηματικά, κατασκευή προβλήματος.

Διάρκεια: 20', Τρόπος εργασίας: Ομαδικά

Για την προετοιμασία της συγκεκριμένης δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να σχηματίσει με τα θρανία της αίθουσας τόσους πάγκους όσες και οι ομάδες των παιδιών της τάξης, οι οποίοι θα λειτουργούν ως τα "καταστήματα" των μαθητών/τριών. Στους πάγκους των καταστημάτων προτείνεται να υπάρχουν "προϊόντα" της αρεσκείας των παιδιών, ορισμένα από τα οποία μπορεί να παρέχει ο/η εκπαιδευτικός και μερικά να κατασκευάσουν/σχεδιάσουν τα μέλη των ομάδων από την προηγούμενη μέρα. Σε κάθε πάγκο πραγματοποιούνται αγοραπωλησίες με έναν μαθητή/τρια από κάθε ομάδα να παίζει τον ρόλο του πωλητή και τα υπόλοιπα μέλη να παριστάνουν τους πελάτες, οι οποίοι/ες

καλούνται να λύσουν διαφορετικούς κάθε φορά μαθηματικούς γρίφους για να αγοράσουν τα προϊόντα που επιθυμούν. Πιο συγκεκριμένα, κάθε προϊόν συνδέεται με μια αλγεβρικό γρίφο (Εικόνα 3), που πρέπει να λυθεί για να αποκαλυφθεί η τιμή του προϊόντος (π.χ. “Είμαι ένας αριθμός που αν με αφαιρέσεις από το δώδεκα θα μείνουν τέσσερα. Ποιος είμαι;”). Αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, αλλάζουν ρόλους τα μέλη των ομάδων και επαναλαμβάνεται το έργο, με τους/τις μαθητές/τριες να θέτουν τους δικούς τους γρίφους για άλλες τιμές στα προϊόντα, καταγράφοντας τους αντίστοιχους γρίφους. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο καλύφθηκαν οι τιθέμενοι στόχοι.



Εικόνα 3. Παράδειγμα γρίφου του έργου 3

Έργο 4

Τίτλος: Μυστικός κώδικας

Φάση διδασκαλίας: Ανακάλυψη

ΠΜΑ: Αλ.Π.2.1. Χρησιμοποιούν σύμβολα ως αγνώστους και τα αντικαθιστούν με αριθμούς σε “κλειστές” αριθμητικές παραστάσεις.

Υλικά: Δύο κουτιά, δύο λουκέτα, μικρούς φακέλους, χρωματιστά ξυλάκια, μολυβοθήκη, κάποιο μικρό δώρο (π.χ. αυτοκόλλητα).

Μαθηματικά εργαλεία της θεωρίας RhoseScript: Αναπαραστάσεις, ρεαλιστικά μαθηματικά, κατασκευή προβλήματος.

Διάρκεια: 30', Τρόπος εργασίας: Ομαδικά

Πριν από την έναρξη του μαθήματος ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να τοποθετήσει μέσα στα δύο κουτιά από ένα μικρό δώρο, που θα λειτουργήσει ως το κίνητρο των παιδιών να ασχοληθούν με το έργο, και έπειτα να κλειδώσει κάθε κουτί με ένα λουκέτο. Τα λουκέτα προτείνεται να κλειδωθούν με τον ίδιο συνδυασμό ώστε να είναι δίκαιο το έργο για όλες τις ομάδες. Στη συνέχεια χρειάζεται να καταγράψει σε έξι καρτελάκια αλγεβρικές παραστάσεις

έτσι ώστε οι τιμές των συμβόλων να αντιστοιχούν στα ψηφία του συνδυασμού των λουκέτων και να τα κλείσει μέσα σε φακέλους. Οι φάκελοι πρέπει να είναι αριθμημένοι από το ένα έως το τρία - όσα και τα ψηφία συνδυασμού του κάθε λουκέτου - με αποτέλεσμα να υπάρχουν δύο φάκελοι με την αρίθμηση "1", δύο φάκελοι με την αρίθμηση "2" και δύο με την αρίθμηση "3". Ανά δύο οι φάκελοι θα περιέχουν μέσα μια πράξη με έναν άγνωστο, έτσι ώστε ο άγνωστος να αντιστοιχεί στο κατάλληλο ψηφίο του λουκέτου. Για παράδειγμα, αν ο συνδυασμός του λουκέτου είναι ο 456, στους φακέλους με τον αριθμό 1 θα περιέχεται η αλγεβρική παράσταση $1+?=5$.

Την ώρα εκτέλεσης του έργου ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε δύο μεγάλες ομάδες, οι οποίες εργάζονται ανταγωνιστικά μεταξύ τους με σκοπό να ξεκλειδώσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν τα λουκέτα και να πάρουν το δώρο. Κατά την έναρξη του έργου ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε ομάδα από έναν φάκελο που φέρει τον αριθμό 1 από έξω και εξηγεί στους/στις μαθητές/τριες ότι πρέπει να βρουν την τιμή του αγνώστου και να την τοποθετήσουν στην πρώτη θέση του λουκέτου (Εικόνα 4). Προκειμένου να φτάσουν στο αποτέλεσμα, προσφέρεται στις ομάδες χειραπτικό υλικό για να αξιοποιήσουν κατά την επίλυση των αλγεβρικών παραστάσεων. Αναλυτικότερα, δίνονται σε κάθε ομάδα χρωματιστά ξυλάκια, τα σύμβολα συν, πλην και ίσον και μια άδεια μολυβοθήκη που στην εξωτερική πλευρά έχει κολλημένο ένα ερωτηματικό, με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αναπαραστήσουν στην αλγεβρική παράσταση που τους δόθηκε (Εικόνα 4). Παίρνοντας το παραπάνω παράδειγμα της αλγεβρικής παράστασης $1+?=5$, οι ομάδες θα πρέπει να τοποθετήσουν μπροστά τους ένα ξυλάκι, έπειτα το σύμβολο της πρόσθεσης, δίπλα τη μολυβοθήκη που συμβολίζει τον άγνωστο αριθμό, στη συνέχεια το σύμβολο της ισότητας και στο δεύτερο μέλος να προσθέσουν πέντε ξυλάκια. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες μπορούν να πάρουν από τα ξυλάκια που περίσσεψαν και να τοποθετήσουν μέσα στη μολυβοθήκη ένα-ένα τόσα ξυλάκια όσα χρειάζονται έτσι ώστε το άθροισμα του πρώτου μέλους της ισότητας να εξισωθεί με το δεύτερο μέλος. Έτσι, στο παράδειγμα $1+?=5$, οι ομάδες θα πρέπει να τοποθετήσουν συνολικά τέσσερα ξυλάκια μέσα στη μολυβοθήκη και να βρουν με αυτόν τον τρόπο το πρώτο ψηφίο του λουκέτου. Μόλις μια ομάδα βρει το πρώτο ψηφίο του λουκέτου, ο/η εκπαιδευτικός της παρέχει τον δεύτερο φάκελο και τα μέλη της ομάδας ακολουθούν την ίδια διαδικασία με προηγούμενως. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται τελικά και με τον τρίτο φάκελο. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα καταφέρει να ξεκλειδώσει πρώτη το κουτί της και να πάρει το δώρο.



Εικόνα 4. Χρήση του χειραπτικού υλικού στο έργο 4

Ευρήματα

Στις 23 Μαΐου του 2025 διεξάχθηκε από το Εργαστήριο Μαθηματικών Διδακτικής και Πολυμέσων του Πανεπιστημίου Αιγαίου η διαδραστική έκθεση Μαθηματικού Υλικού με θέμα τις εφαρμογές της θεωρίας RhodeScript στα Μαθηματικά του Δημοτικού. Με αφορμή τη συγκεκριμένη έκθεση δόθηκε η δυνατότητα να λάβουμε μέρος σε αυτήν και να παρουσιάσουμε το έργο με τίτλο «Μυστικός κώδικας». Οι άνθρωποι που μπορούσαν να επισκεφτούν την έκθεση αυτή και να εφαρμόσουν τα έργα που παρουσιάζονταν ανήκαν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες αλλά και σε διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα.

Όσον αφορά το έργο «Μυστικός κώδικας» καταγράφηκαν είκοσι επισκέπτες/τριες οι οποίοι/ες επέλεξαν να ασχοληθούν με την επίλυση του και οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονταν από επτά μέχρι και σαράντα χρονών. Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ες τους/τις επισκέπτες/τριες αποφάσισαν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο έργο λόγω της περιέργειας που τους είχε προκαλέσει το χειραπτικό υλικό που περιλάμβανε. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι ο παιγνιώδης τρόπος με τον οποίο είχε διαρθρωθεί το συγκεκριμένο έργο ήταν αρκετά ελκυστικός στα άτομα ενώ συγχρόνως πολλά από αυτά είχαν αναπτύξει ένα κίνητρο αλλά και μία αγωνία για να καταφέρουν να ανοίξουν το λουκέτο και να κερδίσουν το δώρο που περιείχε μέσα του το κουτί. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι αρκετοί/ές επισκέπτες/τριες δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και κυρίως να συνδυάσουν το χειραπτικό υλικό που τους δόθηκε για να οδηγηθούν στην λύση του έργου αυτού με αποτέλεσμα να μην το αξιοποιούν σωστά και να παρουσιάζουν λανθασμένες απαντήσεις. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι η συγκεκριμένη δυσκολία εμφανίζονταν κατά κύριο λόγο στους ανήλικους ηλικίας επτά έως δώδεκα χρονών ενώ οι ενήλικες δεν παρατηρήθηκε να δυσκολεύονται το ίδιο.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που επέλεξαν να λύσουν τον «Μυστικό κώδικα» φάνηκαν να προβληματίζονταν σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να

αξιοποιήσουν το χειραπτικό υλικό για να βρουν την μεταβλητή σε αριθμητικές παραστάσεις οι οποίες περιείχαν την αριθμητική πράξη τις αφαίρεσης ενώ αυτή τη δυσκολία δεν εμφάνιζαν όταν κλήθηκαν να λύσουν παραστάσεις που αφορούσαν την πρόσθεση. Αυτή η δυσκολία που εμφάνισαν οι συγκεκριμένοι επισκέπτες πιθανολογείται ότι οφείλεται στο γεγονός ότι για να λυθούν οι αριθμητικές παραστάσεις που περιλάμβαναν αφαίρεση το χειραπτικό υλικό έπρεπε να χρησιμοποιηθεί με τον ακριβώς αντίθετο τρόπο από τον οποίο χρησιμοποιούνταν στην περίπτωση της πρόσθεσης.

Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα διδακτική πρόταση δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί σε κάποιο σχολικό περιβάλλον φιλοδοξεί να συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο που έχει αναπτυχθεί γύρω από την εισαγωγή της άλγεβρας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και να ενισχύσει τη συζήτηση σχετικά με τον τρόπο επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μίας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης για το μάθημα των Μαθηματικών της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου η οποία θα ανταποκρίνεται στη στοχοθεσία που περιλαμβάνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις αλγεβρικές παραστάσεις. Ένας ακόμα λόγος που συνέβαλε στη δημιουργία της συγκεκριμένης πρότασης έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν ακόμη εκδοθεί τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών που θα ανταποκρίνονται στη νέα στοχοθεσία. Ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη δημιουργία της συγκεκριμένης πρότασης βασίστηκε στη θεωρία RhodeScript, στη στοχοθεσία του νέου Προγράμματος Σπουδών και στην βιωματική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Το πλαίσιο αυτό, με τον συνδυασμό παιγνιώδους, βιωματικού και συνεργατικού χαρακτήρα, φαίνεται να παρέχει την δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες να εμπλέκονται ενεργά, να συνδέουν τις έννοιες με καταστάσεις της καθημερινότητας και να διαμορφώνουν μία θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά (Charinou, Skempe & Vlachou, 2023; Vlachou et al., 2024).

Καθώς η πρόταση αυτή βασίζεται στη θεωρία RhodeScript συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και τη νοηματοδότηση μαθηματικών εννοιών μέσα από γνώριμες καταστάσεις (Beza, Chatzidihamanti, Vlachou, 2023). Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σταδιακή εισαγωγή της έννοιας της μεταβλητής και της ισότητας μειώνοντας έτσι τις περιπτώσεις παρερμηνειών και ενισχύοντας συγχρόνως την καλύτερη κατανόηση τους.

Η μελλοντική εφαρμογή της παρούσας διδακτικής πρότασης δύναται να συμβάλλει τόσο στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας όσο και στην ανάδειξη πιθανών δυσκολιών

αλλά και στην πρόταση μερικών βελτιώσεων. Πιο αναλυτικά, τα έργα που προτάθηκαν μπορούν να βελτιωθούν σε επιμέρους σημεία, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία. Ειδικότερα, η απλοποίηση ορισμένων δραστηριοτήτων θα επέτρεπε την καλύτερη προσαρμογή τους στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών/τριών της Β΄ Δημοτικού, ενώ η αξιοποίηση περισσότερων αναπαραστάσεων και η ένταξη ποικίλων παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή θα συνέδεε πιο άμεσα τις μαθηματικές έννοιες με τα βιώματα των παιδιών. Επιπρόσθετα, η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας θα μπορούσε να διευκολύνει την ομαλή μετάβαση από απλές σε πιο σύνθετες παραστάσεις, χωρίς να δημιουργείται αίσθημα αποθάρρυνσης, ενώ η ενσωμάτωση περισσότερων ευκαιριών για αναστοχασμό και συζήτηση στρατηγικών θα συνέβαλε στην ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης και στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης των μαθητών/τριών.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο έκθεσης και όχι σε σχολική τάξη. Επιπλέον, το δείγμα ήταν τυχαίο και αφορούσε μεγάλη κλίμακα ηλικιών, χωρίς να ακολουθηθεί συστηματική διαδικασία δειγματοληψίας ή να εξασφαλιστεί αντιπροσωπευτικότητα, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες γενίκευσης των ευρημάτων. Ακόμη, η διάρκεια της παρέμβασης υπήρξε περιορισμένη με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Τέλος, η συλλογή δεδομένων στηρίχθηκε κυρίως σε ποιοτικές παρατηρήσεις και ανεπίσημες συζητήσεις, χωρίς αξιοποίηση τυποποιημένων εργαλείων μέτρησης, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τόσο την ακρίβεια όσο και την αντικειμενικότητα της ανάλυσης.

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα διδακτική πρόταση δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί σε κάποιο σχολικό περιβάλλον, φιλοδοξεί να συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο που έχει αναπτυχθεί γύρω από την εισαγωγή της άλγεβρας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και να ενισχύσει τη συζήτηση σχετικά με τον τρόπο επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών του Δημοτικού.

Βιβλιογραφία

- Arcavi, A. (2005). Developing and using symbol sense in mathematics. *For the learning of mathematics*, 25(2), 42–47.
- 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). Greece.
- Αυγερινός, Ε., Βλάχου, Ρ., & Ρεμούνδου, Δ. (2023). *Μαθηματικά εργαλεία στην εκπαίδευση: Εφαρμοσμένη διδακτική των μαθηματικών και εφαρμογή της θεωρίας RhodScript στο δημοτικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βελλίδου, Ε. (2024). *Αλγεβρική σκέψη στην πρωτοσχολική ηλικία: η κατανόηση της έννοιας της μεταβλητής* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5095/Eleni%20Vellidou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Βουγιουκλής, Θ. & Δραμαλίδης, Α. (2010). *Εισαγωγή σε Βασικές Μαθηματικές Έννοιες μια Πρώτη Προσέγγιση*. Εκδόσεις Σπανίδη.
- Beza, M., Chatzidihamanti, F., & Vlachou, R. (2023). *Using the applicable theoretic framework RhodScript on mathematics of the primary education: The case of measurement and geometry*. *International Journal of Education, Humanities and Social Science*, 6(4), 23. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2023.0540>
- Cai, J., & Knuth, E. J. (2005). The development of students' algebraic thinking in earlier grades from curricular, instructional, and learning perspectives. *Zentralblatt für didaktik der mathematik*, 37(1), 1–4.
- Charinou, R., Skempe, C., & Vlachou, R. (2023). Innovative practices for the teaching of mathematical concept of surface area. *Quest Journals: Journal of Research in Applied Mathematics*, 9(6), 19–25. <https://www.questjournals.org>
- Δεσλή, Δ. & Αγγέλη, Χ.Ε. (2019). Η αντιμεταθετική ιδιότητα ως μέσο ενίσχυσης των νοερών υπολογισμών πρόσθεσης των μικρών παιδιών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 63–76. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.20055>
- Ερμείδου, Β. (2023). *Η εφαρμογή και οι επιδράσεις της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στο μάθημα «Θεωρία της Μουσικής» σε μη τυπικό περιβάλλον* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/29472/4/ErmeidouViolettaMsc2023.pdf>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των μαθηματικών στο δημοτικό*. ΙΕΠ. https://aegeanmoodle.aegean.gr/pluginfile.php/667954/mod_resource/content/1/2021_%CE%A0%CE%A3_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). *Η φιλοσοφία των ΠΣ: Δημοτικό Σχολείο-Μαθηματικά*. ΙΕΠ. https://aegeanmoodle.aegean.gr/pluginfile.php/667954/mod_resource/content/1/2021_%CE%A0%CE%A3_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023). *Οδηγός εκπαιδευτικού: Δημοτικό σχολείο-μαθηματικά*. ΙΕΠ. https://aegeanmoodle.aegean.gr/pluginfile.php/667954/mod_resource/content/1/2021_%CE%A0%CE%A3_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf
- Καραμάνη, Κ.Π., & Τάτσης, Κ. (2018). Διερεύνηση της συλλογικής δημιουργικότητας μαθητών Δημοτικού μέσω δραστηριοτήτων κατασκευής μαθηματικού προβλήματος. *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. https://eclass.uth.gr/modules/document/file.php/PRE_P_122/proceedings%CE%B4%CE%B9%CE%B4%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF2018.pdf?utm_source
ce
- Καργιωτάκης, Γ., Μαραγκού, Α., Μπελίτσου, Ν. & Σοφού, Β. (2006). *Μαθηματικά Β' Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου. Εκδόσεις Διόφαντος. http://ebooks.edu.gr/ebooks/d/8547/516/10-0042-01_Mathimatika_B-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou.pdf
- Κατσούτα, Ε. (2019). *Διάλογος δύο παιδαγωγών: Η περίπτωση του Piaget και του Vygotsky* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1347/%ce%95%ce%9b%ce%99%ce%a3%ce%91%ce%92%ce%95%ce%a4%20%ce%9a%ce%91%ce%a4%ce%a3%ce%9f%ce%a5%ce%a4%ce%91%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra. *In Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 145-168). Routledge.
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it. *The mathematics educator*, 8(1), 139–151.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (Vol. 2101). National research council (Ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Λεμονίδης, Χ. (1996). Δυσκολίες και αντιλήψεις των μαθητών κατά το πέρασμα από την αριθμητική στην άλγεβρα. *ΕΥΚΛΕΙΔΗΣ Γ'*, 13(45), 61-70. https://www.researchgate.net/profile/Ch-Lemonidis/publication/263966086_CH_

Lemonides_1996_Dyskolies_kai_antilepseis_ton_matheton_kata_to_perasma_apo_ten_arithmetike_sten_algebra_EUKLEIDES_G'_Tomos_13_Teuchos_45_ss_61-70/
links/0a85e53c6e6b65297c000000/CH-Lemonides-1996-Dyskolies-kai-antilepseis-ton-matheton-kata-to-perasma-apo-ten-arithmetike-sten-algebra-EUKLEIDES-G-Tomos-13-Teuchos-45-ss-61-70.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές"*. Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου.
<https://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>

Malisani, E., & Spagnolo, F. (2009). From arithmetical thought to algebraic thought: The role of the “variable”. *Educational studies in mathematics*, 71, 19–41.
<https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>

Μωυσιάδου, Σ. (2022). *Δυσκολίες κατανόησης της έννοιας της μεταβλητής στην άλγεβρα. Φαινομενικό πρόσημο των παραστάσεων* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2537/Sofia%20Moysiadou%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Περιμένης, Κ. (2013). *Εργαλείο διαχωρισμού ομάδων στην ομαδοσυνεργατική μάθηση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
<https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/6051/Perimenis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Santrock, W. J. (2020). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (6η έκδοση) (Επιμ: Α.Σ. Αντωνίου & Φ. Πολυχρόνη). Εκδόσεις Τζιόλα

Skoumpourdi, C., & Kalavasis, F. (2007). Η ένταξη του παιχνιδιού στη διδασκαλία των μαθηματικών: Μια κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση. Στο Ε. Ποταμίτης (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Μαθηματικών* (σσ. 501-510). Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.

Skoumpourdi, C. (2012). Μαθηματικά και παιχνίδι στο νηπιαγωγείο: *Μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση*. Ελληνικά Γράμματα.

NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
<https://aegeanmoodle.aegean.gr/mod/resource/view.php?id=245560>

- Vlachou, R., Karapidaki, G., Petropoulou, E., & Nianioura, V. (2024). Application of the Rhodescript theory to geometric concepts in the 5th grade of primary school. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 7(6), 468–481.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2004). *Διδακτική των μαθηματικών: Θεωρία και πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Χρήστου, Κ. (2009). *Εννοιολογική αλλαγή στα μαθηματικά: η περίπτωση της άλγεβρας* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης).
- Χρυσοστόμου, Μ., Β. (2014). *Η δομή και η ανάπτυξη της αλγεβρικής σκέψης* (Αδημοσίευστη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου. <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/entities/publication/942d2590-d77d-49de-9dd6-4baf9240c05a>

Ανακαλύπτωντας κανονικότητες γύρω μας

Βλάχου Ρόζα
Μέλος Ε.Δι.Π. Π.Τ.Δ.Ε.
[**r.vlachou@aegean.gr**](mailto:r.vlachou@aegean.gr)

Κουμούλη Μαρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre21138@rhodes.aegean.gr**](mailto:pre21138@rhodes.aegean.gr)

Μητσάκου Μαρμπαγιάννη Σταυρούλα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre21194@rhodes.aegean.gr**](mailto:pre21194@rhodes.aegean.gr)

Πιζάνια Μαρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre21251@rhodes.aegean.gr**](mailto:pre21251@rhodes.aegean.gr)

Τσιλικιώτη Μαρία Ιωάννα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre21313@rhodes.aegean.gr**](mailto:pre21313@rhodes.aegean.gr)

Περίληψη

Το έργο «Οι Ντετέκτιβ των Κανονικοτήτων» αποτελεί μια πρωτότυπη διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία των κανονικοτήτων στην Ε' Δημοτικού, αξιοποιώντας τη θεωρία RhodScript. Μέσω αυτής της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες μετατρέπονται σε «ντετέκτιβ» που ανακαλύπτουν και δημιουργούν κανονικότητες που αναπαριστούν καθημερινά φαινόμενα, όπως η ανάπτυξη ενός φυτού, η εναλλαγή μέρας-νύχτας και οι τέσσερις εποχές. Η δραστηριότητα αξιοποιεί τα εργαλεία RhSc_1 (Ρεαλιστικά μαθηματικά), RhSc_2 (Αναπαραστάσεις), RhSc_3 (Ανοιχτό πρόβλημα) και RhSc_6 (Νοεροί και κατ' εκτίμηση υπολογισμοί) της θεωρίας RhodScript. Διαρθρώνεται σε τρία στάδια: την «αποστολή», την εκτέλεση της δραστηριότητας και την παρουσίαση. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η κατανόηση των κανονικοτήτων ως μαθηματικών εννοιών με νόημα, συνδεδεμένων με την καθημερινή ζωή, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται δεξιότητες

συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης, σύμφωνα με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών Δημοτικού του 2021.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία RhodeScript, Νέα προγράμματα σπουδών, Ε' τάξη δημοτικού, άλγεβρα, κανονικότητες

Abstract

The «Pattern Detectives» project is an original teaching approach for teaching patterns in the 5th grade of primary school, utilizing RhodeScript theory. Through this collaborative activity, students become "detectives" who discover and create patterns representing everyday phenomena such as plant growth, day-night alternation, and the four seasons. The activity utilizes tools RhSc_1 (Realistic mathematics), RhSc_2 (Representations), RhSc_3 (Open problem) and RhSc_6 (Mental and estimation calculations) from RhodeScript theory, and is structured in three stages: the "mission", the implementation of the activity, and the presentation. This approach achieves the understanding of patterns as meaningful mathematical concepts connected to everyday life, while simultaneously cultivating skills of collaboration, communication, and critical thinking, in accordance with the objectives of the Mathematics Curriculum for Primary Education 2021.

Keywords: RhodeScript theory, New curricula, 5th grade elementary school, algebra, patterns

Θεωρητικό πλαίσιο

Το εφαρμοστέο θεωρητικό πλαίσιο RhodeScript

Η θεωρία RhodeScript, ως μεθοδολογικό πλαίσιο, επικεντρώνεται στην ενίσχυση του μαθηματικού γραμματισμού των μαθητών/τριών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων και μεθοδολογικών εργαλείων που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τις μαθηματικές έννοιες με εναλλακτικούς τρόπους. Συγκεκριμένα, η θεωρία δημιουργεί αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης που έχουν σημασία για τους/τις μαθητές/τριες, ενθαρρύνοντάς τους/τες να συμμετέχουν ενεργά στην κατάκτηση της γνώσης, να εκφράζουν τις ιδέες τους και να μοιράζονται διαφορετικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων (Avgerinos et al., 2018).

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, αξιοποιήθηκαν τέσσερα από τα συνολικά έντεκα μαθηματικά εργαλεία που προτείνει η θεωρία RhodeScript. Τα εργαλεία αυτά είναι: τα Ρεαλιστικά Μαθηματικά (RhSc_1), οι Αναπαραστάσεις (RhSc_2), το Ανοιχτό Πρόβλημα (RhSc_3) και οι Νοερόι και κατ' εκτίμηση υπολογισμοί (RhSc_6), τα

οποία επιλέχθηκαν ως τα καταλληλότερα για τη διδασκαλία των κανονικότητων στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Αναλυτικότερα, με τον όρο Ρεαλιστικά Μαθηματικά (RhSc_1) αναφερόμαστε στην προσέγγιση που συνδέει τις μαθηματικές έννοιες με καταστάσεις του πραγματικού κόσμου, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς τα μαθηματικά εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή (Αυγερινός και συν., 2023). Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς, όπως η αναπαράσταση της ανάπτυξης ενός φυτού ή η εναλλαγή των εποχών του έτους, οικοδομώντας έτσι την κατανόηση των κανονικότητων μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα (Beza et al., 2023).

Οι Αναπαραστάσεις (RhSc_2) αποτελούν ένα κρίσιμο εργαλείο για τη μαθηματική σκέψη και επικοινωνία. Χωρίζονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εξωτερικές περιλαμβάνουν τις καταστάσεις πραγματικού κόσμου, τα χειραπτικά υλικά/μοντέλα, τις εικόνες, την ομιλούμενη γλώσσα, τα γραπτά σύμβολα, τα εικονικά χειραπτικά. Το έργο «Οι Ντετέκτιβ των Μοτίβων» αξιοποιεί τη χρήση χειραπτικών υλικών, εικόνων, συμβόλων και λεκτικών περιγραφών που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να οπτικοποιήσουν και να κατανοήσουν την μαθηματική έννοια της κανονικότητας. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν γεωμετρικά σχήματα για να αναπαραστήσουν και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους (Αυγερινός και συν., 2023).

Το Ανοιχτό Πρόβλημα (RhSc_3) προσφέρει δυνατότητες για διερεύνηση και ανακάλυψη, καθώς δεν έχει μία μοναδική λύση ή διαδικασία επίλυσης (Klavir & HersHKovitz, 2008). Μέσω αυτού του εργαλείου, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να σκεφτούν δημιουργικά, να δοκιμάσουν διαφορετικές προσεγγίσεις και να αναπτύξουν τη μαθηματική τους συλλογιστική. Οι «αποστολές» που δίνονται στους μαθητές στη δραστηριότητα είναι σχεδιασμένες ώστε να επιτρέπουν πολλαπλές ερμηνείες και λύσεις (Mayer, 1985).

Οι Νοεροί και κατ' εκτίμηση υπολογισμοί (RhSc_6) αναφέρονται στην ικανότητα των μαθητών/τριων να εκτελούν υπολογισμούς νοερά και να κάνουν λογικές εκτιμήσεις (Heirdsfield, 2002). Αυτή η δεξιότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση των κανονικότητων, καθώς οι μαθητές/τριες πρέπει να αναγνωρίσουν τις αριθμητικές σχέσεις μεταξύ των όρων, να προβλέψουν τους επόμενους και να υπολογίσουν απομακρυσμένους όρους (MacLellan, 2001).

Ο συνδυασμός αυτών των εργαλείων στο έργο «Οι Ντετέκτιβ των Μοτίβων» δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί την ουσιαστική κατανόηση των κανονικότητων και την ανάπτυξη βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων.

Οι δυσκολίες των μαθητών/τριών

Η κατανόηση των κανονικότητων από τους μαθητές της Ε΄ Δημοτικού συνοδεύεται συχνά από εσφαλμένες αντιλήψεις και μαθησιακές δυσκολίες που επηρεάζουν τη μαθηματική τους ανάπτυξη. Μια βασική εσφαλμένη αντίληψη που εντοπίζεται συχνά είναι η θεώρηση της κανονικότητας ως απλής επανάληψης, χωρίς την κατανόηση του γενικού μαθηματικού κανόνα. Οι μαθητές/τριες συνήθως περιγράφουν μια αριθμητική ακολουθία, όπως 2,4,6,8 λέγοντας ότι «προσθέτουμε 2», χωρίς να κατανοούν ότι αυτή η διαδικασία εκφράζεται ως $2n$ (Βαμβακούσης & Καργιωτάκης, 2014). Αυτό το περιορισμένο πλαίσιο αντίληψης συνδέεται με την αδυναμία τους να γενικεύσουν και να εκφράσουν την κανονικότητα αλγεβρικά.

Μια άλλη συχνή παρερμηνεία αφορά τη σύγχυση μεταξύ της θέσης (n) και του όρου της ακολουθίας. Οι μαθητές/τριες συχνά βλέπουν την κανονικότητα ως ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο και όχι ως μια μαθηματική σχέση που συνδέει τη θέση με τον όρο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Για παράδειγμα, μπορεί να μην αναγνωρίζουν ότι ο 10ος όρος της ακολουθίας $2n+1$ είναι 21, παραμένοντας προσκολλημένοι στη διαδοχική πρόσθεση.

Επιπλέον, σε σύνθετες κανονικότητες, όπως αυτές που περιλαμβάνουν εκθετικές ή μη γραμμικές σχέσεις (π.χ. n^2), οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να εντοπίσουν τον κανόνα. Συχνά θεωρούν ότι η μεταβολή στους όρους είναι τυχαία ή μη προβλέψιμη (Μαυρογιώργος, 2006). Τέλος, οι μαθητές/τριες μπερδεύονται όταν καλούνται να συνδέσουν αριθμητικές και γεωμετρικές κανονικότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να αναγνωρίσουν τα μοτίβα σε σχήματα, αλλά δεν μπορούν να τα συνδέσουν με αριθμητικές σχέσεις (Παπαδόπουλος & Μαυρογιώργος, 2007).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Ρόδου, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης Γ φάσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, στην Ε΄ τάξη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Μαθηματικών και συγκεκριμένα της θεματικής ενότητας της Άλγεβρας με επίκεντρο τις κανονικότητες.

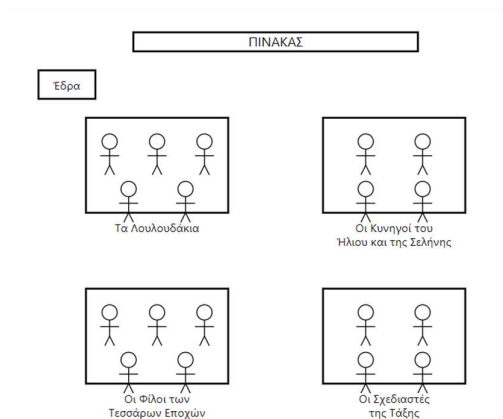
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε η Ε2 τάξη του σχολείου, η οποία περιλαμβάνει 18 μαθητές/τριες (8 αγόρια και 10 κορίτσια). Ως προς το γνωστικό επίπεδο στα Μαθηματικά, οι μαθητές/τριες κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: 3 αδύναμοι μαθητές/τριες, 7 μέτριοι και 8

υψηλών επιδόσεων. Το τμήμα χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο πειθαρχίας και συνεργασίας.

Σημαντική είναι η αναφορά στις ιδιαιτερότητες του τμήματος: δύο μαθητές/τριες χωρίς διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες έχρηζαν ιδιαίτερης υποστήριξης και εξατομικευμένης προσέγγισης, ενώ παράλληλα υπήρχε ένας εξαιρετικά χαρισματικός μαθητής με ιδιαίτερη κλίση στα Μαθηματικά και τη Φυσική. Η ανομοιογένεια αυτή του τμήματος κατέστησε αναγκαία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών στρατηγικών.

Για τις ανάγκες της δραστηριότητας, οι 18 μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε 4 ομάδες (Εικόνα 1): 2 ομάδες των 5 ατόμων και 2 ομάδες των 4 ατόμων. Οι ομάδες έλαβαν ονομασίες που αντιστοιχούν στις αποστολές της δραστηριότητας «Οι ντετέκτιβ των κανονικότητων»: «τα Λουλουδάκια», «Οι Κυνηγοί του Ήλιου και της Σελήνης», «οι Φίλοι των Τεσσάρων Εποχών» και «οι Σχεδιαστές της Τάξης». Η σύνθεση των ομάδων έγινε με τρόπο ώστε εξασφαλιστεί η ετερογένεια ως προς το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών, προκειμένου να ενισχυθεί η αλληλοδιδασκαλία και η συνεργασία.

Η διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας των Μαθηματικών. Η δραστηριότητα οργανώθηκε σε τρία διακριτά στάδια: το στάδιο της «αποστολής» (3 λεπτά), το στάδιο εκτέλεσης της δραστηριότητας (10 λεπτά) και το στάδιο παρουσίασης (5 λεπτά).



Εικόνα 4. Οι ομάδες που χωρίστηκαν οι μαθητές/τριες του Ε2

Εργαλείο

Για τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν 1 Σετ σχημάτων για κάθε ομάδα (σύνολο 4 ομάδες), 3 μεγάλα τετράγωνα (15 x 15 εκατοστά) πράσινα, 3 μικρά τετράγωνα (8 x 8 εκατοστά) πράσινα, 3 μικρά τετράγωνα (5 x 5 εκατοστά) πράσινα, 2 ορθογώνια πράσινα

(15 x 8 εκατοστά), 4 τετράγωνα κόκκινα (5 x 5 εκατοστά), 7 κύκλοι με διάμετρο 15 εκατοστά) σε κίτρινο, ροζ και γκρι χρώμα, 4 τρίγωνα ισόπλευρα (15 εκατοστά η κάθε πλευρά) σε πράσινο, κίτρινο, γκρι και κόκκινο, πάνω σε κάθε σχήμα αναγράφονται τα εκατοστά των πλευρών του και στους κύκλους τα εκατοστά της διαμέτρου, 4 κάρτες Ντετέκτιβ (μία ανά ομάδα) που αποτελείται από μια κόλλα Α4 χωρισμένη σε τρία μέρη: «Η Αποστολή μας», «Τα Στοιχεία μας» και «Τα Συμπεράσματά μας», 4 κάρτες με τις οδηγίες, μια για κάθε αποστολή

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων κριτηρίων ποσοτικοποίησης που αντιστοιχούν στους μαθησιακούς στόχους της δραστηριότητας. Πραγματοποιήθηκε μέσω παρατήρησης της εργασίας των ομάδων κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, καταγραφής των παραγόμενων έργων στις «Κάρτες Ντετέκτιβ» και ανάλυσης των παρουσιάσεων των ομάδων. Για κάθε κριτήριο απονεμήθηκαν βαθμοί από 0 έως 2, με συνολική κλίμακα αξιολόγησης 0-10 βαθμούς ανά ομάδα.

Παρουσίαση μαθηματικού έργου

Έργο: «Οι Ντετέκτιβ των Μοτίβων»

Θεματικό πεδίο: Άλγεβρα. Επιμέρους θεματική: Κανονικότητες

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

- Να αξιοποιούν την έννοια της κανονικότητας και τις ιδιότητες των κανονικοτήτων, για να κατανοήσουν σχετικές καταστάσεις και να διαχειριστούν και να επιλύσουν σχετικά προβλήματα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).
- Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν κανονικότητες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).
- Να προβλέπουν τους επόμενους όρους μιας κανονικότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).
- Να δημιουργούν τις δικές τους κανονικότητες και να εξηγούν τον κανόνα που τις διέπει (Ιδιοκατασκευή).
- Να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Ιδιοκατασκευή).
- Να βρίσκουν απομακρυσμένους όρους μιας κανονικότητας χρησιμοποιώντας τον κανόνα της (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Τάξη: Ε' Δημοτικού

Στάδιο Διδασκαλίας: Ανακάλυψη

Στοιχεία Έργου:

Διάρκεια: 18 λεπτά

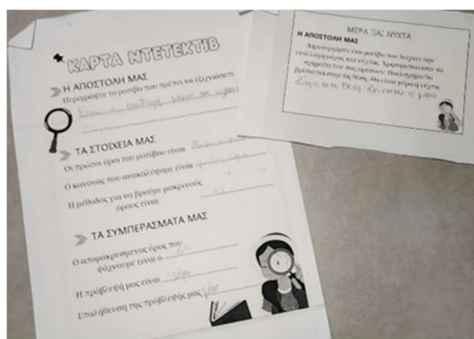
Τρόπος Εργασίας: ομαδικά

Μαθηματικά εργαλεία της Θεωρίας RhodScript: RhSc_1 Ρεαλιστικά μαθηματικά, RhSc_2 Αναπαραστάσεις (καταστάσεις πραγματικού κόσμου, χειραπτικά υλικά/ μοντέλα, εικόνες, ομιλούμενη γλώσσα), RhSc_3 Ανοιχτό πρόβλημα, RhSc_6 Νοεροί και κατ' εκτίμηση υπολογισμοί

Περιγραφή δραστηριότητας μαθητών/τριών - Πρόταση διδακτικής διαχείρισης

I. Η «αποστολή» (Στάδιο 1)

Ο/Η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά, «Είστε ντετέκτιβ κανονικότητας και έχετε μια σημαντική αποστολή. Στην τάξη μας κρύβονται διάφορες μυστικές κανονικότητες. Κάθε ομάδα θα πάρει έναν φάκελο με στοιχεία για την κανονικότητα που πρέπει να δημιουργήσει. Πρέπει όχι μόνο να ανακαλύψει την κανονικότητα, αλλά και να προβλέψει πώς θα φαίνεται στο μέλλον». Οι φάκελοι περιέχουν διαφορετικές αποστολές με τη μορφή κάρτας, με τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουν οι ομάδες, όπως: «Δημιουργήστε μία κανονικότητα που να δείχνει πώς ψηλώνει ένα λουλούδι», «Δημιουργήστε μία κανονικότητα που να δείχνει την εναλλαγή μέρας και νύχτας», «Δημιουργήστε μία που να δείχνει τις 4 εποχές του χρόνου» «Δημιουργήστε μία κανονικότητα που να αναπαριστά τα θρανία και τις καρέκλες στην τάξη μας». Προετοιμάζει τα σετ σχημάτων για κάθε ομάδα, τοποθετώντας τα σε ξεχωριστούς φακέλους και στη συνέχεια μοιράζει τις «Κάρτες Ντετέκτιβ», τις οποίες δημιούργησε από πριν χωρίζοντας ένα φύλλο A4 σε τρία μέρη: «Η Αποστολή μας», «Τα Στοιχεία μας» και «Τα συμπεράσματά μας» (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Οι Κάρτες Ντετέκτιβ και το δοθέν φύλλο εργασίας του 1^{ου} Σταδίου

II. Εκτέλεση της Δραστηριότητας (Στάδιο 2)

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα παίρνει το υλικό της. Απλώνουν τα σχήματα και πειραματίζονται με διάφορους συνδυασμούς για τη δημιουργία κανονικοτήτων (Εικόνα 3). Έπειτα καταγράφουν τις δοκιμές τους στην Κάρτα Ντετέκτιβ, συζητούν και αποφασίζουν για την τελική κανονικότητα που θα παρουσιάσουν. Παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός περιφέρεται στις ομάδες, παρατηρεί τη διαδικασία και παρέχει καθοδήγηση όπου χρειάζεται.



Εικόνα 3. Εκτέλεση του έργου του 2^{ου} Σταδίου

III. Παρουσίαση (Στάδιο 3)

Κάθε ομάδα με τη σειρά παρουσιάζει την κανονικότητα που έφτιαξε. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα εξηγεί την «ιστορία» πίσω από την κανονικότητα, ένας άλλος δείχνει τι ακριβώς επαναλαμβάνεται και ένας τρίτος κάνει προβλέψεις για τη συνέχεια της κανονικότητας. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για τις διαφορετικές κανονικότητες, τους κανόνες τους και τη διαδικασία που ακολούθησε κάθε ομάδα.

Ευρήματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στηρίχθηκαν σε κριτήρια ποσοτικοποίησης, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει ότι την υψηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η Ομάδα 2 (10 μονάδες), ενώ ακολουθούν οι Ομάδες 3 και 4 με 9 μονάδες (Πίνακας 2). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, σχεδόν όλες οι ομάδες εμφάνισαν δυσκολίες στο κριτήριο της Αιτιολόγησης και Δομημένης Σκέψης, όπου καταγράφηκαν οι χαμηλότερες επιδόσεις. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι η ικανότητα των μαθητών/τριών να τεκμηριώνουν συστηματικά τις απαντήσεις τους αποτελεί κρίσιμο σημείο προς περαιτέρω διερεύνηση. Τέλος, η Ομάδα 1 κατέγραψε τη χαμηλότερη συνολική επίδοση, γεγονός που αποδίδεται στην εκτεταμένη σύγχυση που παρουσίασε σε όλα τα κριτήρια εντοπισμού και ερμηνείας της κανονικότητας.

Πίνακας 1. Κριτήρια ποσοτικοποίησης

Κριτήριο	Περιγραφή	Βαθμολογία
Αναγνώριση μοτίβου	Έχει κατανοήσει τη λογική επανάληψης;	0–2
Διατύπωση κανόνα	Περιγράφει σωστά τον γενικό κανόνα;	0–2
Μακρινός όρος	Μπορεί να βρει απομακρυσμένο όρο σωστά;	0–2
Αιτιολόγηση/Δομημένη σκέψη	Τεκμηριώνει ή εξηγεί τη μέθοδο;	0–2
Οπτική αναπαράσταση	Γίνεται χρήση σωστών σχημάτων/χρωμάτων;	0–2

Πίνακας 2. Αποτελέσματα αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης

Ο Μ Α Δ Α	Θέμα αποστολής	Μοτίβο (0-2)	Κανόνας	Μακρινός όρος	Αιτιολόγηση	Οπτική αναπαρά- σταση	Σύνολο	Παρατηρήσεις
1	Θρανία – καρέκλες	1	1	1	1	1	5	Μικρή σύγχυση στον κανόνα
2	Μέρα- νύχτα	2	2	2	2	2	10	Καλή συνεργασία/ πλήρης ανάλυση
3	4 Εποχές	2	2	2	1	2	9	Σωστοί υπολογισμοί/ ελλιπής αιτιολόγηση
4	Λουλούδι	2	2	2	1	2	9	Σωστοί υπολογισμοί και χρήση χάρακα

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το έργο «Οι Ντετέκτιβ των Κανονικότητων» σχεδιάστηκε ως μια πρωτότυπη διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία των κανονικότητων στην Ε' Δημοτικού, με βάση τη θεωρία RhodScript. Αξιοποιώντας τα εργαλεία RhSc_1 (Ρεαλιστικά μαθηματικά), RhSc_2 (Αναπαραστάσεις), RhSc_3 (Ανοικτό πρόβλημα) και RhSc_6 (Νοεροί και κατ' εκτίμηση υπολογισμοί), η δραστηριότητα αναπτύχθηκε σε τρία στάδια όπου οι μαθητές/τριες, ως «ντετέκτιβ», ανακάλυπταν και δημιουργούσαν κανονικότητες που συνδέονταν με καθημερινά φαινόμενα. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής ανέδειξαν σημαντικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες, καθώς η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της δραστηριότητας διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους και προώθησαν την ενεργή συμμετοχή τους, ευρήματα που συνάδουν με τις έρευνες των Clements και Sarama (2020) για τη μαθηματική εκπαίδευση σε μικρές ηλικίες. Η δυνατότητα των μαθητών/τριών να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν τις δικές τους κανονικότητες ενίσχυσε την κατανόηση της έννοιας της κανονικότητας και την ικανότητά τους να εντοπίζουν τον κανόνα που τη διέπει, όπως υποστηρίζουν οι Rivera και Becker (2011) στην έρευνά τους για την ανάπτυξη γενικεύσεων κανονικότητων σε μαθητές/τριες μέσης εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, ότι ορισμένοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να μεταβούν από την αριθμητική αντίληψη της κανονικότητας στην αλγεβρική έκφρασή της, ιδιαίτερα στον υπολογισμό απομακρυσμένων όρων, δυσκολία που έχει επισημανθεί και από τους Βαμβακούση και Καργιωτάκη (2014). Συμπερασματικά, το έργο «Οι Ντετέκτιβ των Κανονικότητων» αποδείχθηκε μια αποτελεσματική προσέγγιση για τη διδασκαλία των κανονικότητων, επιτυγχάνοντας τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών Δημοτικού (2021) και εμπλουτίζοντας το διδακτικό οπλοστάσιο των εκπαιδευτικών με μια δημιουργική και ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί πιλοτική εφαρμογή, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης σε προπτυχιακό επίπεδο και διήρκεσε μία διδακτική ώρα, με τη συμμετοχή περιορισμένου αριθμού μαθητών/τριών. Το μικρό μέγεθος του δείγματος, σε συνδυασμό με τη σύντομη διάρκεια της παρέμβασης, δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών και γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Επιπλέον, οι ιδιαίτερες συνθήκες της υλοποίησης ενδέχεται να διαφοροποιούνται από εκείνες μιας τυπικής σχολικής τάξης, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Ωστόσο, παρά τους ανωτέρω περιορισμούς, η μελέτη μπορεί να θεωρηθεί ως σημαντική αφετηρία για μελλοντικές διδακτικές εφαρμογές

και ερευνητικές προσεγγίσεις, προσφέροντας ενδείξεις και προτάσεις που δύνανται να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και φοιτητές στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- 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: Greece.
- Αυγερινός, Ε., Βλάχου, Ρ., & Ρεμούνδου, Δ. (2023). *Μαθηματικά Εργαλεία στην Εκπαίδευση: Εφαρμοσμένη Διδακτική των Μαθηματικών και εφαρμογή της Θεωρίας RhodeScript στο Δημοτικό Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βαμβακούσης, Ξ., & Καργιωτάκης, Γ. (2014). *Μαθηματικά Β' δημοτικού: Βιβλίο δασκάλου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- 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*, 6(4), 23. <https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2023.0540>
- Heirdsfield, A. (2002). Mental methods moving along. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 7(1), 4.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών μαθηματικών δημοτικού*. <https://www2.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Η φιλοσοφία των ΠΣ: Δημοτικό Σχολείο-Μαθηματικά*. ΙΕΠ. <https://www2.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού: Δημοτικό σχολείο-μαθηματικά*. ΙΕΠ. <https://www2.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Klavir, R., & Hershkovitz, S. (2008). Teaching and evaluating 'open-ended' problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 20(5), 23.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική των μαθηματικών*. Παπαζήσης.

- Maclellan, E. (2001). Mental calculation: its place in the development of numeracy. *Westminster Studies in Education*, 24(2), 145–154. <https://doi.org/10.1080/0140672010240205>
- 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.
- Παπαδόπουλος, Α., & Μαυρογιώργος, Γ. (2007). *Η μαθηματική σκέψη και οι εφαρμογές της*. Ζήτη.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (3rd ed.). Routledge.
- Rivera, F. D., & Becker, J. R. (2011). Formation of pattern generalization involving linear figural patterns among middle school students: Results of a three-year study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(1), 58–74.

Παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικής ταινίας για την ευαισθητοποίηση σε θέματα έμφυλης βίας

Σπανός Δημήτριος
Μέλος Ε.ΔΙ.Π Π.Τ.Δ.Ε
spanosdm@aegean.gr

Σοφός Αλιβίζος (Λοῖζος)
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε
Isofos@aegean.gr

Αναστασία Ραντίτσα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε
pre22262@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσωπική και παιδαγωγική προσπάθεια να ανοίξει ο διάλογος για την έμφυλη βία μέσα στο σχολείο. Περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής ταινίας με τίτλο «Η σιωπή μας είναι τραύμα» και ενός συνοδευτικού τετραδίου δραστηριοτήτων, με στόχο να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες ένα εργαλείο κατανόησης, ενσυναίσθησης και δράσης απέναντι σε ένα φαινόμενο που, δυστυχώς, παραμένει επίκαιρο και οδυνηρό. Η ταινία, διάρκειας 5 λεπτών και 32 δευτερολέπτων, συνδυάζει εικόνες, στατιστικά στοιχεία και στίχους, με σκοπό να αποτυπώσει την πραγματικότητα της έμφυλης βίας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, μία στις τρεις γυναίκες στην ΕΕ έχει υποστεί σωματική ή σεξουαλική βία, ενώ στην Ελλάδα, το 2022, οι καταγγελίες για ενδοοικογενειακή βία αυξήθηκαν κατά 137,6% σε σχέση με το 2020 (EIGE, 2021). Η ταινία δεν περιορίζεται στην παράθεση αριθμών· επιχειρεί να δώσει φωνή στις γυναίκες που έχουν βιώσει βία και να αναδείξει την ανάγκη για συλλογική ευθύνη και δράση. Επιπλέον, το συνοδευτικό τετράδιο δραστηριοτήτων σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τη διδακτική αξιοποίηση της ταινίας. Περιλαμβάνει περιγραφή της πλοκής αλλά και μαθησιακούς στόχους βασισμένους στην ταξινομία του Bloom και ποικίλες δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη λεκτική και καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών/τριών. Αφού, μέσα από αναλύσεις στίχων, δημιουργία εικαστικών έργων και θεατρικών σκηνών, οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργαστούν το θέμα της έμφυλης βίας με έναν πιο βιωματικό τρόπο. Ενδεικτικά η εκπαιδευτική ταινία και το τετράδιο δραστηριοτήτων μπορούν να

ενταχθούν σε μαθήματα όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ή η Μουσική, καθώς και σε προγράμματα αγωγής υγείας και δικαιωμάτων. Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και την ενεργή στάση απέναντι σε φαινόμενα βίας και ανισότητας. Συμπερασματικά, η εργασία αυτή δεν φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που εγείρει το φαινόμενο της έμφυλης βίας. Αντίθετα, επιδιώκει να λειτουργήσει ως αφετηρία για προβληματισμό, συζήτηση και δράση μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Διότι, όπως υπογραμμίζει και ο τίτλος της ταινίας, η σιωπή δεν είναι ουδέτερη· είναι τραύμα που μας βαραίνει συλλογικά.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική ταινία, έμφυλη βία, γυναικοκτονία, ευαισθητοποίηση, ενδυνάμωση

Abstract

This paper represents a personal and pedagogical effort to initiate dialogue on gender-based violence within the school context. It includes the creation of an educational short film entitled *“Our Silence is a Wound”* and an accompanying activity workbook, aiming to provide students with a tool for understanding, empathy, and action in the face of a phenomenon that, unfortunately, remains both timely and painful. The film, with a duration of 5 minutes and 32 seconds, combines images, statistical data, and lyrics in order to portray the reality of gender-based violence in Greece and Europe. According to recent data, one in three women in the EU has experienced physical or sexual violence, while in Greece reports of domestic violence increased by 137.6% in 2022 compared to 2020. The film goes beyond presenting numbers; it seeks to give voice to women who have experienced violence and to highlight the urgent need for collective responsibility and action. Furthermore, the accompanying activity workbook was designed to enhance the pedagogical use of the film. It provides a synopsis of the storyline along with learning objectives based on Bloom’s taxonomy, as well as a variety of activities that encourage students’ verbal and artistic expression. Through lyric analysis, the creation of visual artworks, and theatrical scenes, students are invited to engage with the issue of gender-based violence in a more experiential manner. Indicatively, the educational film and the workbook can be integrated into subjects such as Modern Greek Language, Social and Civic Education, or Music, as well as into health education and human rights programs. The goal is to foster a learning environment that promotes empathy, critical thinking, and an active stance against violence and inequality. In conclusion, this project does not aspire to provide definitive answers to all the questions raised by gender-based violence. Rather, it

seeks to serve as a starting point for reflection, dialogue, and action within the educational community. For, as the title of the film underscores, silence is never neutral; it is a wound that weighs upon us collectively.

Keywords: *educational short film, gender-based violence, femicide, awareness-raising, empowerment*

Ορισμοί και διεθνές πλαίσιο: Έμφυλη βία και γυναικοκτονία

Έννοια και μορφές της έμφυλης βίας

Έμφυλη βία (gender-based violence) ορίζεται κάθε πράξη βίας που στρέφεται εναντίον κάποιου ατόμου λόγω του φύλου του και πρόκειται για τη βία που προέρχεται από τις άνισες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των φύλων η οποία ενισχύει ή διατηρεί τις σχέσεις εξουσίας εις βάρος των γυναικών. Περιλαμβάνει μορφές βίας όπως η σωματική, η σεξουαλική, η ψυχολογική και η οικονομική βία, καθώς και η σεξουαλική παρενόχληση, η εμπορία ανθρώπων, οι εξαναγκαστικοί γάμοι και οι γυναικοκτονίες.

Η έννοια της έμφυλης βίας αναδεικνύεται όχι μόνο ως ποινικό ή κοινωνικό ζήτημα, αλλά και ως δομικό χαρακτηριστικό των πατριαρχικών κοινωνιών, συνδεδεμένο με ευρύτερα φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας, αποκλεισμού και καταπίεσης (Γεωργίου, 2020· World Health Organization, 2013).

Ορισμός της γυναικοκτονίας

Ο όρος «γυναικοκτονία» (femicide) εισήχθη για πρώτη φορά από τη φεμινίστρια κοινωνιολόγο Diana E. H. Russell και αναλύεται συστηματικά στο έργο της *Femicide in Global Perspective* (Russell & Harmes, 2001). Στο βιβλίο αυτό, η Russell ορίζει τη γυναικοκτονία ως τη δολοφονία γυναικών επειδή είναι γυναίκες, ένα έγκλημα δηλαδή, που έχει φύλο, και τεκμηριώνεται ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο με βαθιές κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές ρίζες. Η προσέγγιση της Russell συνέβαλε καθοριστικά στην καθιέρωση του όρου στη διεθνή φεμινιστική θεωρία και στην πολιτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προσδίδοντας στο ζήτημα διακριτή εγκληματολογική και κοινωνιολογική υπόσταση (Κέντρο Διοτίμα, 2022).

Η σύμβαση της Κωνσταντινούπολης ως διεθνές πλαίσιο για την έμφυλη βία

Η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης (Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence) υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης στις 11 Μαΐου 2011 και τέθηκε σε ισχύ το 2014. Η σύμβαση αυτή αποτελεί το

πρώτο δεσμευτικό νομικό κείμενο σε ευρωπαϊκό επίπεδο που αντιμετωπίζει την έμφυλη βία όχι μόνο ως ποινικό αδίκημα, αλλά και ως μορφή διάκρισης και παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Council of Europe, 2011). Η σύμβαση αυτή αναγνωρίζει ρητά ότι η βία κατά των γυναικών βασίζεται στο φύλο και σχετίζεται άμεσα με τις ιστορικά άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στο άρθρο 3 της Σύμβασης, η έμφυλη βία (gender-based violence) ορίζεται ως «η βία που στρέφεται κατά μιας γυναίκας επειδή είναι γυναίκα ή που πλήττει τις γυναίκες δυσανάλογα» (Council of Europe, 2011, άρθρο 3c).

Στατιστικά στοιχεία για την έμφυλη βία και τις γυναικοκτονίες στην Ελλάδα

Η έμφυλη βία αποτελεί ένα βαθιά ριζωμένο κοινωνικό πρόβλημα, και η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτή τη θλιβερή παγκόσμια πραγματικότητα (Καρποζήλου, 2023). Τα στατιστικά στοιχεία που ακολουθούν αναδεικνύουν τη σοβαρότητα της κατάστασης και καταδεικνύουν την ανάγκη για άμεσες και αποτελεσματικές πολιτικές πρόληψης και προστασίας.

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα δεδομένα του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Ισότητας των Φύλων (EIGE, 2022) για την Ελλάδα:

- 74% των θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας ήταν γυναίκες. Αυτό σημαίνει ότι από 13.910 καταγεγραμμένα περιστατικά, τα 10.356 αφορούσαν γυναίκες, υπογραμμίζοντας τη διάσταση της έμφυλης βίας σε έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο τομέα όπως η οικογένεια.
- 93% των θυμάτων δολοφονιών από συντρόφους ήταν γυναίκες. Από τις 14 καταγεγραμμένες δολοφονίες συντρόφων, οι 13 αφορούσαν γυναίκες, γεγονός που καταδεικνύει τη στενή σχέση της έμφυλης βίας με την οικιακή βία.
- 91% των θυμάτων βιασμού ήταν γυναίκες. Από τα 334 περιστατικά βιασμού, τα 303 αφορούσαν γυναίκες, επιβεβαιώνοντας την υπερπλειονότητα των θυμάτων αυτού του εγκλήματος.
- 67% των θυμάτων δολοφονιών από ενδοοικογενειακούς δράστες ήταν γυναίκες. Στην περίπτωση των 36 δολοφονιών που διαπράχθηκαν από συντρόφους ή άλλα μέλη της οικογένειας, οι 24 από αυτές αφορούσαν γυναίκες.
- 38% των συνολικών θυμάτων ανθρωποκτονιών στην Ελλάδα ήταν γυναίκες. Από τις 117 ανθρωποκτονίες που καταγράφηκαν συνολικά, οι 45 αφορούσαν γυναίκες, επισημαίνοντας τη διαρκή και σοβαρή απειλή που αντιμετωπίζουν σε πολλές περιστάσεις.

- Πιο συχνή μορφή βίας αποτέλεσε η ψυχολογική βία, καταγράφοντας τα περισσότερα περιστατικά από κάθε άλλη μορφή βίας.
- Οικονομική βία καταγράφηκε σε 1.686 περιστατικά, και σεξουαλική βία σε 630 περιστατικά, ενώ η σωματική βία καταγράφηκε σε 7.430 περιστατικά, αποκαλύπτοντας την ποικιλία των μορφών βίας που πλήττουν τις γυναίκες στην Ελλάδα.
- Σοκαριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο το 14% των γυναικών θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας καταγγέλλουν τα περιστατικά στην αστυνομία, γεγονός που αποδεικνύει το βάρος του κοινωνικού στίγματος και τη δυσκολία αναγνώρισης και καταγγελίας της βίας.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας, το 27% των γυναικών στην Ελλάδα έχουν υποστεί βία από σύντροφο, ποσοστό που, αν και χαμηλότερο από τον παγκόσμιο μέσο όρο, παραμένει ανησυχητικά υψηλό.

Νομοθετικές πρωτοβουλίες και εκστρατείες στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση της έμφυλης βίας

Η έμφυλη βία στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες, συνεχίζει να αποτελεί μια σοβαρή κοινωνική πρόκληση (EIGE, 2024). Παρά τις σημαντικές προσπάθειες για την πρόληψη και την προστασία των θυμάτων, η χώρα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει κενά στο νομικό και κοινωνικό σύστημα, τα οποία καθιστούν δύσκολη τη πλήρη εξάλειψη του φαινομένου. Παρόλα αυτά, οι τελευταίες νομοθετικές πρωτοβουλίες και εκστρατείες αποτελούν σημαντικά βήματα για την αντιμετώπιση αυτής της μορφής βίας.

Ένα από τα πιο σημαντικά βήματα στην ελληνική νομοθεσία είναι η Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης, η οποία επικυρώθηκε από την Ελλάδα το 2018. Η Σύμβαση, η οποία αποτελεί τη βασική διεθνή νομική πράξη για την πρόληψη και την καταπολέμηση της έμφυλης βίας, αναγνωρίζει τη γυναικοκτονία ως μια «μορφή έμφυλης βίας» και απαιτεί τη δημιουργία νομοθετικών μέτρων για την προστασία των θυμάτων.

Αν και η Σύμβαση έχει ενσωματωθεί στο ελληνικό νομικό σύστημα, η γυναικοκτονία δεν έχει ακόμα αναγνωριστεί νομικά ως ξεχωριστό αδίκημα στην ελληνική ποινική νομοθεσία, γεγονός που έχει προκαλέσει αντιδράσεις τόσο από κοινωνικές ομάδες όσο και από τις οργανώσεις για τα δικαιώματα των γυναικών. Η ανάγκη για την αναγνώριση της γυναικοκτονίας ως αυτόνομο αδίκημα παραμένει επίκαιρη και αποτελεί ένα από τα βασικά αιτήματα των φεμινιστικών και κοινωνικών οργανώσεων στη χώρα.

Εκτός από τη νομοθετική παρέμβαση, οι εκστρατείες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της έμφυλης βίας στην Ελλάδα.

Η εκστρατεία #HearMeToo, όπως αναδείχθηκε στο μήνυμα της Phumzile Mlambo Ngcuka (Τομπέα, 2018), αποτελεί μια δυναμική πρωτοβουλία με στόχο την ενίσχυση και την ορατότητα των φωνών όλων των επιζώντων/επιζώσων έμφυλης βίας, ανεξάρτητα από κοινωνική θέση ή επαγγελματική ιδιότητα. Στηρίζεται στην ανάγκη να μετατοπιστεί η έμφαση από την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των θυμάτων προς την αναζήτηση λογοδοσίας των δραστών, τερματίζοντας έτσι την κουλτούρα της σιωπής. Παράλληλα, αποτελεί έκκληση προς τις αστυνομικές και δικαστικές αρχές να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις καταγγελίες, να διασφαλίζουν την προστασία και την ευημερία των θυμάτων, και να προωθούν τη συμμετοχή περισσότερων γυναικών σε καίριες θέσεις για την αντιμετώπιση τέτοιων υποθέσεων. Τέλος, τονίζεται ότι η σεξουαλική παρενόχληση συνιστά μορφή διάκρισης και παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με εκδηλώσεις που εκτείνονται από τον χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας μέχρι το διαδίκτυο και τους δημόσιους χώρους, επιβεβαιώνοντας έτσι τον συστημικό χαρακτήρα του προβλήματος.

Το 2024, η γυναικοκτονία της Κυριακής Γρίβα έφερε στο προσκήνιο τις ανεπάρκειες του ελληνικού νομικού συστήματος και τις καθυστερήσεις στην αναγνώριση της γυναικοκτονίας ως αυτόνομο αδίκημα. Η συγκεκριμένη περίπτωση προκάλεσε δημόσιες αντιδράσεις και κινητοποίησε οργανώσεις που ζητούν τη θέσπιση νομοθετικών μέτρων για την προστασία των γυναικών και την αναγνώριση της γυναικοκτονίας ως ξεχωριστού εγκλήματος.

Η έρευνα του European Data Journalism Network, αναδεικνύει τη συνεχιζόμενη αύξηση των περιστατικών βίας κατά των γυναικών στην Ελλάδα, ιδίως μετά την πανδημία COVID-19. Η έρευνα υπογραμμίζει την έλλειψη νομικής προστασίας για τα θύματα γυναικοκτονίας, κάτι που παραμένει ζητούμενο και επιτακτική ανάγκη για τις ελληνικές αρχές (Williams, 2024).

Η εκπαίδευση ως παρέμβαση στην έμφυλη βία

Η σημασία της εκπαίδευσης για την έμφυλη βία

Η εκπαίδευση ως μηχανισμός διαμόρφωσης αντιλήψεων και αξιών ήδη από την παιδική ηλικία αποτελεί θεμελιώδεις εργαλείο πρόληψης και καταπολέμησης της βίας, και οφείλει όσο οι νεότερες γενιές βρίσκονται ακόμη σε διαδικασία οικοδόμησης της ταυτότητάς τους, να καλλιεργήσει αρχές ισότητας, σεβασμού και ευαισθητοποίησης. Στόχο της θα πρέπει

να αποτελεί η αποτροπή της αναπαραγωγής σεξιστικών προτύπων και πατριαρχικών αντιλήψεων και η ενίσχυση της ικανότητας μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν τις έμφυλες ανισότητες και να αντιστέκονται ενεργά σε αυτές.

Όπως υποστηρίζει άλλωστε και ο Paulo Freire στο έργο του *Pedagogy of the Oppressed* (1970) η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ ουδέτερη· είτε αναπαράγει τις υπάρχουσες δομές καταπίεσης, είτε τις αμφισβητεί και τις αποδομεί μέσα από τη δημιουργία κριτικής σκέψης και διαλόγου.

Έτσι, η εκπαίδευση γίνεται πολιτική πράξη που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης, αλλά ανοίγει τον δρόμο για την αμφισβήτηση της πατριαρχίας και την οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, στην οποία η βία κατά των γυναικών δεν είναι αποδεκτή ούτε φυσιολογική.

Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών

Το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας και πρώτος θεσμός κοινωνικοποίησης των παιδιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της έμφυλης βίας μέσω της ευκαιρίας που του δίνεται να διαμορφώνει χαρακτήρες. Οφείλει λοιπόν, να εκμεταλλευτεί τη δυνατότητα αυτή και να επηρεάσει θετικά τη συνείδηση των μαθητών/τριών μέσα από έναν αξιακό κώδικα που βασίζεται στην ισότητα, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί, από τη θέση τους, μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα συμπεριφοράς και φορείς αλλαγής, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται κριτικά, να αμφισβητούν τα έμφυλα στερεότυπα και να καλλιεργούν ενσυναίσθηση. Επιπλέον, μέσω της ενσωμάτωσης θεμάτων έμφυλης ισότητας και πρόληψης της βίας κατά των γυναικών στα εκπαιδευτικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ένα σημαντικό εργαλείο για να διαμορφώσουν προσωπικότητες με μηδενική ανοχή απέναντι στη βία. Οφείλουν βέβαια να είναι ευαισθητοποιημένοι, καθώς, μέσω του διδακτικού τους ρόλου αλλά και της προσωπικής τους στάσης διαμορφώνουν αντιλήψεις και λειτουργούν ως πρότυπα.

Επομένως, όπως τονίζει και η UNESCO (2015), οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση προκειμένου να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν την έμφυλη διάκριση, ενώ πρέπει να τους παρέχεται θεσμική στήριξη ώστε να ενσωματώνουν τη διάσταση του φύλου στη διδακτική πράξη με παιδαγωγικά υπεύθυνο τρόπο.

Ακόμα, η διαχείριση της καθημερινής σχολικής ζωής με ευαισθησία απέναντι στις έμφυλες ανισότητες - είτε αυτές εκφράζονται μέσα από τον λόγο, είτε μέσα από τις

διαπροσωπικές σχέσεις - αποτελεί παιδαγωγική πράξη με ουσιαστικό κοινωνικό αντίκτυπο και ένα ακόμα καθήκον που οφείλει να αναλάβει ένας υπεύθυνος εκπαιδευτικός.

Το σχολείο, συνεπώς, δεν μπορεί να παραμείνει ουδέτερο απέναντι σε φαινόμενα έμφυλης βίας, αλλά υποχρεούται να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ασφάλειας, ισότητας και σεβασμού για όλα τα παιδιά.

Η ανάγκη ένταξης της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση

Η ένταξη της έμφυλης ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα και με όσα προηγήθηκαν, δεν αποτελεί προαιρετική επιλογή, αλλά παιδαγωγική και κοινωνική αναγκαιότητα. Αφού οι έμφυλες ανισότητες δεν περιορίζονται στην ιδιωτική ζωή, αλλά διαπερνούν όλες τις όψεις της κοινωνικής ζωής - μεταξύ των οποίων και το σχολείο.

Άλλωστε με την αναπαραγωγή στερεοτύπων και ρόλων φύλου μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, ακόμη και τις ανεπίσημες καθημερινές πρακτικές στην τάξη, οδηγούμαστε συχνά στην αόρατη νομιμοποίηση της βίας κατά των γυναικών, είτε αυτή είναι λεκτική, ψυχολογική είτε φυσική. Επομένως, όπως επισημαίνει ο Σοφός (2020), η εκπαίδευση οφείλει να μετασχηματιστεί σε πεδίο προώθησης της συμπερίληψης και του σεβασμού της ετερότητας - και αυτό αφορά όχι μόνο τις πολιτισμικές, αλλά και τις έμφυλες διαφορές. Εξάλλου, η έμφυλη ισότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας δίκαιης και ευαίσθητης στην ετερότητα κοινωνίας.

Η εκπαιδευτική ταινία ως παιδαγωγικό εργαλείο

Η εκπαιδευτική ταινία αποτελεί ένα ιδιαίτερα δυναμικό παιδαγωγικό μέσο. Όπως υποστηρίζει ο Σοφός (2014, 2020), η χρήση του οπτικοακουστικού υλικού στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τη βιωματική μάθηση, την κριτική ανάλυση, την ενσυναίσθηση και τη δημοκρατική συνείδηση, ιδιαίτερα όταν το περιεχόμενο συνδέεται με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η ταινία, συνδυάζοντας εικόνα, ήχο, λόγο και αφήγηση επιτρέπει σε μαθήτριες και μαθητές να συνδεθούν προσωπικά με όσα παρουσιάζονται, γεγονός καθοριστικής σημασίας όταν το θέμα είναι ευαίσθητο, όπως η έμφυλη βία. Ακόμα, αντίθετα με τα παραδοσιακά διδακτικά μέσα, προσφέρει μια πολυαισθητηριακή εμπειρία και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ανοίξουν δύσκολες συζητήσεις, ενεργοποιώντας την ενσυναίσθηση και ενθαρρύνοντας τον στοχασμό και τη συλλογική έκφραση.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνουν οι Kittelberger και Freisleben (1994) και ενσωματώνει ο Σοφός (2014), η παιδαγωγική αξιοποίηση της ταινίας περιλαμβάνει πέντε φάσεις: διδακτική ανάλυση και τεκμηρίωση, προετοιμασία, προβολή, επεξεργασία και αξιολόγηση. Η συστηματική εφαρμογή αυτού του μοντέλου βοηθά στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δεν βασίζεται στην παθητική κατανάλωση εικόνας, αλλά στην κριτική ανάγνωση και την ενεργή συμμετοχή.

Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Σοφός (2020), η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής ταινίας σε διαθεματικά σχέδια εργασίας επιτρέπει τη διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων (όπως Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Τέχνες) με ζητήματα όπως η έμφυλη ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η βία.

Η εκπαιδευτική ταινία, επομένως, δεν είναι απλώς ένα «σύγχρονο» εργαλείο, αλλά ένα κριτικό παιδαγωγικό μέσο, κατάλληλο για τη διαπραγμάτευση δύσκολων θεμάτων, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την πρόκληση μετασχηματιστικής μάθησης - ιδίως όταν η θεματική αφορά μορφές βίας και αποκλεισμού που παραμένουν κοινωνικά αποσιωπημένες.

Εκπαιδευτικά οφέλη, αξιοποίηση στην τάξη και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η αξιοποίηση της ταινίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προσφέρει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη, συνδυάζοντας την εικόνα και τον ήχο με τη βιωματική μάθηση. Η θεματική της έμφυλης βίας ως κρίσιμο ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και η παρουσίασή της μέσα από μια σύγχρονη, καλλιτεχνικά δομημένη αφήγηση αποτελεί αφετηρία για ουσιαστικό και εποικοδομητικό διάλογο. Το βίντεο μπορεί να αξιοποιηθεί, ως διδακτικό εργαλείο, στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων που εντάσσονται στη σχολική καθημερινότητα αλλά και στα μαθήματα όπως Πολιτική Αγωγή, Λογοτεχνία και Μουσική. Η προβολή του μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση για συζήτηση, γραπτό ή προφορικό λόγο, καλλιτεχνική έκφραση, θεατρικό δρώμενο ή ακόμη και για συμμετοχή σε ευρύτερες δράσεις σχολικού ακτιβισμού. Επιπλέον, εφόσον το συνοδευτικό Τετράδιο Δραστηριοτήτων προσφέρει έτοιμες παιδαγωγικές προτάσεις, μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά η εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών και να διευκολυνθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του Σοφού (2020), η παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων μέσων επιτρέπει την ενίσχυση του οπτικοακουστικού γραμματισμού και τη δημιουργία συμμετοχικών μαθησιακών περιβαλλόντων, στα οποία οι μαθητές/τριες δεν είναι παθητικοί θεατές, αλλά ενεργά υποκείμενα μάθησης. Μέσα από τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την κριτική ανάλυση, οι μαθητές/τριες καλούνται να στοχαστούν πάνω σε κοινωνικά φαινόμενα και να τοποθετηθούν με υπευθυνότητα.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της αξιοποίησης της ταινίας στην τάξη είναι η ανάπτυξη κοινωνικής και ηθικής συνείδησης, κατανόηση των μηχανισμών της έμφυλης βίας, την ενδυνάμωση των κοριτσιών αλλά και την αναστοχαστική προσέγγιση των έμφυλων ρόλων από όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου.

Παρουσίαση της εκπαιδευτικής ταινίας και του τετραδίου δραστηριοτήτων

Θεματική, σενάριο, δημιουργία και παιδαγωγικοί στόχοι της ταινίας

Η εκπαιδευτική ταινία που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Εργαστήριο εκπαιδευτικής ταινίας και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικού σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα για την συμπερίληψη ευάλωτων ομάδων» του κ. Αλιβίζου (Λοϊζου) Σοφού, έχει τίτλο «Η σιωπή μας είναι τραύμα», εμπνευσμένο από τον στίχο του Γεράσιμου Ευαγγελάτου στο τραγούδι «Βαβέλ». Η ταινία είναι διαθέσιμη στο YouTube στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=NU4UsQCl6fA>. Με διάρκεια 5 λεπτά και 32 δευτερόλεπτα, το βίντεο αποτελεί μια συναισθηματικά φορτισμένη παρέμβαση γύρω από το φαινόμενο της έμφυλης βίας και των γυναικοκτονιών, εστιάζοντας στην ανάγκη ενδυνάμωσης των γυναικών και ενθάρρυνσης της φωνής τους απέναντι στη βία.

Η αφήγηση της ταινίας βασίζεται σε ένα σενάριο το οποίο συνδυάζει δεδομένα για τη βία κατά των γυναικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ορισμούς από διεθνείς οργανισμούς και εικόνες. Στόχος του σεναρίου ήταν να μην είναι απλώς καλλιτεχνικό ή αφηγηματικό, αλλά να βασίζεται σε τεκμηριωμένα στοιχεία και θεσμικούς ορισμούς να υποδηλώνει τη διασύνδεση του τοπικού με το παγκόσμιο, παρουσιάζοντας την ελληνική πραγματικότητα εντός ενός ευρωπαϊκού πλαισίου και να υποστηρίξει παιδαγωγικά ότι η ταινία δεν αποσκοπεί μόνο στο συναίσθημα, αλλά και στη γνώση, τη συνείδηση και τον κριτικό στοχασμό.

Στο σενάριο της ταινίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον όρο γυναικοκτονία, ο οποίος παρουσιάζεται όχι μόνο ως νομική και κοινωνιολογική έννοια, αλλά και ως καθρέφτης της πατριαρχικής κουλτούρας που έχει την τάση να κανονικοποιεί τη βία ακόμα και μέσα στο ίδιο το σπίτι.

Από τα δεδομένα και τους αριθμούς, η δραματοουργία της ταινίας ακολουθεί μια κλιμάκωση περνώντας στην ανάδειξη της κοινωνικής αδιαφορίας και της ατιμωρησίας, για να φτάσει τελικά στη φωνή των ίδιων των γυναικών μέσα από την ποίηση και τη μουσική. Οι στίχοι στο κλείσιμο του βίντεο λειτουργούν ως κάλεσμα σε δράση που συνοψίζει την απόγνωση που φέρει η σύγχρονη φεμινιστική συνείδηση.

Το υλικό δημιουργήθηκε στην ψηφιακή πλατφόρμα Clipchamp, αξιοποιώντας εικόνες, green screen, στίχους, υπότιτλους, ποικιλία γραμματοσειρών, εναλλαγή οπτικού

ρυθμού και συμβολικά χρώματα. Ενώ τα γυρίσματα έγιναν με τη χρήση green screen, συνδυάζοντας την ψηφιακή εικόνα με την αφήγηση και τη μουσική.

Βασικό μήνυμα της ταινίας αποτελεί η άποψη ότι η σιωπή δεν προστατεύει, αλλά τραυματίζει, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Οι γυναίκες έχουν δικαίωμα να ζητούν βοήθεια, να μιλούν και να δρουν και η κοινωνία, ιδίως μέσω της εκπαίδευσης, έχει την υποχρέωση να διασφαλίσει ότι δεν θα χρειαστεί να σιωπήσουν ξανά. Η ταινία απευθύνεται σε μαθήτριες/τες Γυμνασίου-Λυκείου και μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μαθημάτων όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ή ως μέρος μιας βιωματικής δράσης αγωγής υγείας και δικαιωμάτων.

Η ταινία στοχεύει πρωτίστως στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών γύρω από την έμφυλη βία και τις κοινωνικές της ρίζες. Η επιλογή του θέματος δεν εξαντλείται στην παρουσίαση περιστατικών ή στατιστικών. Αντίθετα, επιδιώκει να αναδείξει την έμφυλη βία ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, που εδράζεται σε σχέσεις εξουσίας και βαθιά παγιωμένες αντιλήψεις για τα φύλα. Ένας βασικός παιδαγωγικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να εντοπίζουν και να αμφισβητούν τα πατριαρχικά στερεότυπα, όπως αυτά που νομιμοποιούν τη σιωπή ή ενοχοποιούν τα θύματα. Επιπλέον, επιδιώκεται η ενδυνάμωση των κοριτσιών, μέσω της συμβολικής και συναισθηματικής δύναμης της συλλογικής γυναικείας φωνής, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται και ο αναστοχασμός των αγοριών σχετικά με τις κοινωνικές προσδοκίες που φέρει το φύλο τους.

Το τετράδιο δραστηριοτήτων

Το τετράδιο που συνοδεύει την ταινία «Η σιωπή μας είναι τραύμα» δημιουργήθηκε με στόχο να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο εργαλείο εκπαιδευτικής αξιοποίησης του βίντεο στη σχολική τάξη. Το τετράδιο αυτό ενισχύει την επίδραση του βίντεο, μετατρέποντας την παρακολούθησή του σε μια θετική μαθησιακή εμπειρία. Στην περιγραφή του βίντεο στο YouTube παρέχεται σύνδεσμος προς το αρχείο PDF του τετραδίου, ώστε να είναι άμεσα διαθέσιμο στους/στις ενδιαφερόμενους/ες εκπαιδευτικούς.

Το τετράδιο παρουσιάζει συνοπτικά την πλοκή της ταινίας, η οποία αναλύεται σε έξι διακριτές σεκάνς. Κάθε σεκάνς συνοδεύεται από σύντομη περιγραφή του περιεχομένου και του νοήματός της, με στόχο να κατανοηθεί η θεματική εξέλιξη του βίντεο. Ακολουθεί η ενότητα των μαθησιακών στόχων στηριγμένων στην ταξινομία του Bloom (Κατανόηση, Ανάλυση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση, Δημιουργία).

Στη συνέχεια, προτείνονται συγκεκριμένες παιδαγωγικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τόσο τη λεκτική όσο και την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητριών/των, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την ομαδική επεξεργασία του θέματος στην τάξη. Αυτό αποτελεί και το κύριο μέρος του τετραδίου. Περιλαμβάνει δηλαδή φύλλα εργασίας με δραστηριότητες ποικίλων τύπων. Οι μαθήτριες/τες καλούνται να αναλύσουν τους στίχους που εμφανίζονται στην ταινία, να συσχετίσουν το περιεχόμενο με προσωπικές εμπειρίες ή κοινωνικά φαινόμενα, να δημιουργήσουν δικά τους εικαστικά ή μουσικά έργα με αφορμή το μήνυμα της ταινίας, καθώς και να συνθέσουν άρθρα, θεατρικά σκετς ή ακόμα και επιστολές προς φορείς. Προτείνεται, επίσης, θεματική συζήτηση μέσα στην τάξη, η οποία μπορεί να πλαισιωθεί από πληροφοριακό υλικό για τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης και τα στατιστικά έμφυλης βίας στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.

Το τετράδιο εντάσσεται στο πλαίσιο μαθημάτων όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Λογοτεχνία ή η Μουσική, ενώ ενδείκνυται και για αξιοποίηση στο πλαίσιο σχεδίων δράσης αγωγής υγείας. Ακολουθεί διαθεματική, βιωματική και πολυτροπική παιδαγωγική προσέγγιση εστιάζοντας τόσο στην ενσυναίσθηση όσο και στην καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και ενεργής στάσης απέναντι σε φαινόμενα βίας και αποκλεισμού. Έτσι, το τετράδιο αυτό δεν λειτουργεί απλώς υποστηρικτικά προς το βίντεο, αλλά ενισχύει τη δυναμική του, μετατρέποντάς το σε αφορμή για βαθύτερη σκέψη, συνεργασία και δράση μέσα στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Η έμφυλη βία και οι γυναικοκτονίες δεν αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά, αλλά βαθιά ριζωμένα κοινωνικά φαινόμενα που αντανακλούν τις άνισες σχέσεις εξουσίας και τα πατριαρχικά στερεότυπα. Όπως αναδείχθηκε, το διεθνές θεσμικό πλαίσιο, με κορυφαία τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης, αλλά και οι νομοθετικές πρωτοβουλίες και εκστρατείες στην Ελλάδα, καταδεικνύουν την ανάγκη συντονισμένης και πολύπλευρης αντιμετώπισης. Ωστόσο, τα στατιστικά στοιχεία φανερώνουν ότι η χώρα μας εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρά κενά, τόσο στην πρόληψη όσο και στην προστασία των θυμάτων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε καίριο χώρο παρέμβασης. Ειδικότερα, ως θεσμός κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης αξιών, το σχολείο μπορεί να καλλιεργήσει στάσεις ισότητας, σεβασμού και μηδενικής ανοχής απέναντι στη βία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να λειτουργήσουν ως πρότυπα και να ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να αποδομήσουν στερεότυπα και να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους. Επομένως, η ένταξη

της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί επιλογή, αλλά αναγκαιότητα για τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας.

Η δημιουργία της εκπαιδευτικής ταινίας «Η σιωπή μας είναι τραύμα» και του συνοδευτικού Τετραδίου Δραστηριοτήτων αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του πώς τα νέα μέσα μπορούν να αξιοποιηθούν με παιδαγωγική υπευθυνότητα. Από τη μια, η ταινία, μέσα από τον συνδυασμό εικόνας, ήχου και ποιητικού λόγου, κινητοποιεί τη σκέψη και το συναίσθημα. Από την άλλη, το τετράδιο προσφέρει συγκεκριμένες δραστηριότητες που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και τη συνεργατική επεξεργασία. Συνεπώς, ο συνδυασμός τους μετατρέπει το σχολικό περιβάλλον σε χώρο διαλόγου, αναστοχασμού και δράσης απέναντι στην έμφυλη βία.

Τελικά, η εργασία καταδεικνύει ότι η πρόληψη και η αντιμετώπιση της έμφυλης βίας απαιτούν συνέργεια πολιτικών, θεσμών και κοινωνίας, με την εκπαίδευση να κατέχει κεντρικό ρόλο. Έτσι, η αξιοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών εργαλείων, όπως η ταινία και το τετράδιο δραστηριοτήτων, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας γενιάς που θα αναγνωρίζει τη βία, θα σπάει τη σιωπή και θα οικοδομεί σχέσεις βασισμένες στον σεβασμό και την ισότητα.

Βιβλιογραφία

- Council of Europe (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence* (Istanbul Convention).
<https://rm.coe.int/168008482e>
- EIGE - European Institute for Gender Equality. (2021). *Measuring femicide in Greece*.
https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/measuring-femicide-greece?language_content_entity=en
- EIGE - European Institute for Gender Equality. (2022). *Data and statistics in Greece*.
<https://training.improdova.eu/en/data-and-statistics/data-and-statistics-in-greece/>
- EIGE - European Institute for Gender Equality. (2024). *Country profile for Greece*.
https://eige.europa.eu/gender-based-violence/countries//greece?language_content_entity=en
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Καρποζήλου, Μ. (2023). *Ο μακρύς κατάλογος των γυναικοκτονιών στην Ελλάδα*.
<https://www.kathimerini.gr/society/562966879/o-makrys-katalogos-ton-gynaikoktonion/>

- Κέντρο Διοτίμα (2022, December 20). *Γυναικοκτονία: Η πρώτη αιτία θανάτου των γυναικών*;
<https://diotima.org.gr/gynaikoktonia-i-proti-aitia-thanatoy/>
- Russell, D. E. H., & Harmes, R. A. (2001). *Femicide in global perspective*. Teachers College Press.
- Σοφός, Α. (2014). Παιδαγωγική Αξιοποίηση κινηματογραφικής ταινίας και βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σοφός, Α, Βρατσάλης Κ. (Επιμ.). *Παιδαγωγική Αξιοποίηση Νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σελ. 119-146). ΙΩΝ
- Σοφός, Α. (2020). *Πρακτικές διδασκαλίας για τη διαπολιτισμική αγωγή με χρήση νέων μέσων*. Ίων.
- Τομπέα, Ε. (2018). *Η εκστρατεία #HearMeToo και 16 ημέρες ακτιβισμού*.
<https://socialpolicy.gr/2018/11/η-εκστρατεία-hearmetoo-και-16-ημέρες-ακτιβισμού.html?utm>
- UNESCO. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. UNESCO.
- Williams, A. (2024). *Nowhere to turn: The undeclared war on Wwomen in Greece*. Women's eNews. <https://womensenews.org/2024/06/nowhere-to-turn-the-undeclared-war-on-women-in-greece/>



ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ

ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων μέσω δομημένης διερεύνησης

Σκουμιός Μιχαήλ
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
skoumios@rhodes.aegean.gr

Σακελλαρόπουλος Αλέξανδρος
Προπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε.
alexandros.sakel@gmail.com

Περίληψη

Ανάμεσα στις δεξιότητες που είναι αναγκαίο να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες συγκαταλέγονται και αυτές που αφορούν στο σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων. Όμως, παρά τη σημασία που αποδίδεται σε αυτές τις δεξιότητες, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η έρευνα που μελετά την ανάπτυξή τους σε μαθητές/τριες. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της επίδρασης μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξάτμιση των υγρών που εδράζεται στη δομημένη διερεύνηση, στις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων. Αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό υλικό για την εξάτμιση των υγρών με βάση τη δομημένη διερεύνηση και για τη συγκρότησή του αξιοποιήθηκε το μαθησιακό μοντέλο 5Ε. Το συγκεκριμένο υλικό εφαρμόστηκε σε 52 μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Για τη συλλογή των δεδομένων, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις, που επικεντρώνονταν στις δεξιότητες που αφορούν στο σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές/τριες πριν και μετά τη πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Για την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στο ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και αξιοποιήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης που βασίστηκε στη δομημένη διερεύνηση, επέφερε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες των μαθητών/τριών που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων. Η παρούσα εργασία με τα αποτελέσματά της συνεισφέρει στην έρευνα που αφορά στη μελέτη της

συμβολής διδακτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη διερευνητικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: *Δομημένη διερεύνηση, εξάτμιση υγρών, μαθησιακό μοντέλο 5E, συγκρότηση επιχειρημάτων, σχεδιασμός διερευνήσεων*

Abstract

Among the skills that students need to develop are those related to planning investigations and constructing arguments. However, despite the importance attached to these skills, there is very few research on their development in students. This study focuses on the effect of a teaching intervention on the evaporation of liquids based on structured investigation, on the skills developed by 5th grade elementary school students in planning investigations and constructing arguments. The educational material on the evaporation of liquids was developed based on the teaching approach of learning through practical activities in science. The 5E learning model was applied for its development and included structured investigation activities. This material was applied to 52 5th grade elementary school students, who also constituted the research sample. To collect the data, a questionnaire was developed with questions focusing on skills related to designing inquiries and constructing arguments. The questionnaire was completed by the students before and after the teaching intervention. To evaluate the students' responses to the questionnaire, content analysis was performed and graded criteria scales were used. The analysis of the data showed that the teaching intervention led to a significant improvement in the students' skills in designing inquiries and constructing arguments. The present study, through its findings, contributes to the research concerning the examination of the impact of instructional interventions on the development of inquiry skills in primary school students.

Keywords: *Structured investigation, evaporation of liquids, 5E learning model, constructing written arguments, investigations planning*

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία υπάγεται στο ευρύτερο πεδίο των ερευνών που μελετούν την επίδραση διδακτικών παρεμβάσεων σε δεξιότητες επιστημονικών διαδικασιών που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες (Furtak et al., 2012). Ειδικότερα διερευνά την επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξάτμιση των υγρών που εμπεριέχει δομημένες

διερευνήσεις, στις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων.

Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού έχει επισημανθεί ότι η κατανόηση των ιδεών και των εννοιών των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) από τους/τις μαθητές/τριες εδράζεται στην εμπλοκή τους με δεξιότητες επιστημονικών διαδικασιών (Crawford & Carps, 2018).

Η εννοιολογική περιοχή των Φ.Ε. που επιλέχθηκε στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η εξάτμιση των υγρών. Η διδασκαλία του φαινομένου της εξάτμισης προβλέπεται από το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2023 για το μάθημα των Φυσικών στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (Υ.Α. Αριθμ. 49929/Δ1, ΦΕΚ 3056 Β/9-05-2023, 2023).

Θεωρητικό πλαίσιο

Μάθηση φυσικών επιστημών μέσω διερεύνησης

Ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες έχουν και χρησιμοποιούν αντιλήψεις για τον φυσικό κόσμο οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από τις εμπειρίες τους και συνήθως είναι διαφορετικές σε σχέση με τη σχολική γνώση (Duit & Treagust, 2003). Η αναθεώρηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών εδράζεται στην εμπλοκή τους με διερευνητικές διαδικασίες (διδασκτική προσέγγιση της «μάθησης μέσω διερεύνησης») (Rönnebeck et al., 2016). Ειδικότερα, αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει την υποβολή ερωτήσεων, τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ερευνών, την ερμηνεία δεδομένων, τη δημιουργία επιχειρημάτων, την κατασκευή μοντέλων και την κοινοποίηση ευρημάτων με στόχο την εμβάθυνση της κατανόησης (Crawford, 2014). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ανάμεσα στις διερευνητικές διαδικασίες περιλαμβάνονται ο σχεδιασμός διερευνήσεων και η συγκρότηση επιχειρημάτων.

Οι δεξιότητες που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων συμπεριλαμβάνουν τις επιμέρους δεξιότητες των μαθητών/τριών να διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις, να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν την ανεξάρτητη μεταβλητή, την εξαρτημένη μεταβλητή και τις μεταβλητές ελέγχου, καθώς επίσης και να περιγράφουν την πειραματική διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί (Gericke et al., 2022).

Οι δεξιότητες που αφορούν στη συγκρότηση επιχειρημάτων συμπεριλαμβάνουν τις επιμέρους δεξιότητες των μαθητών/τριών να παράγουν επιχειρήματα με επαρκή δομή και κατάλληλο περιεχόμενο (Σκουμιός & Χατζηνικήτα, 2014). Ένα επιστημονικό επιχείρημα επιδιώκει να επικυρώσει ή να διαψεύσει έναν ισχυρισμό χρησιμοποιώντας στοιχεία που

είναι αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα (Phillips & Norris, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο επιχειρημάτων των McNeill et al. (2006) το επιχείρημα απαρτίζεται από τα εξής τρία συστατικά στοιχεία:

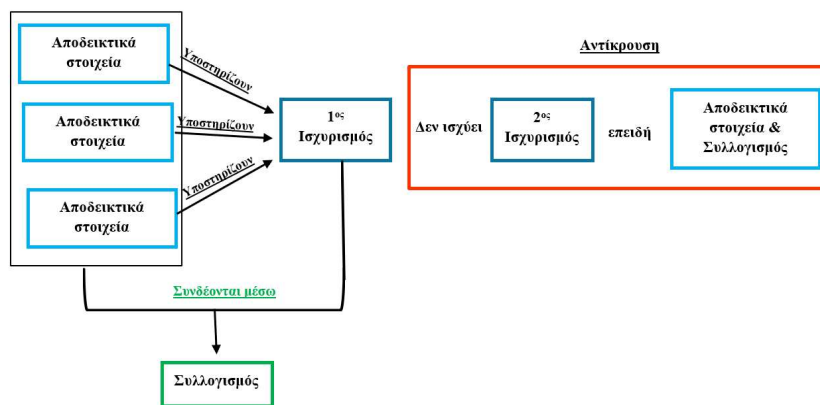
Ισχυρισμός (claim): Αποτελεί μια δήλωση ή ένα συμπέρασμα μέσω του οποίου παρέχεται απάντηση στο αρχικό ερώτημα ή πρόβλημα που έχει τεθεί (McNeill et al., 2006).

Αποδεικτικά στοιχεία (evidence): Αποτελούν τα επιστημονικά δεδομένα, που μπορεί να προέρχονται από ερευνητικές μελέτες, παρατηρήσεις, μετρήσεις και μέσω αυτών επιδιώκεται η υποστήριξη του ισχυρισμού (McNeill et al., 2006). Τα δεδομένα προκειμένου να μπορέσουν να υποστηρίξουν τον ισχυρισμό θα πρέπει να είναι κατάλληλα και επαρκή (McNeill et al., 2006).

Συλλογισμός (reasoning): Με τον συλλογισμό επιδιώκεται η σύνδεση μεταξύ του ισχυρισμού και των αποδεικτικών στοιχείων, μέσω της αιτιολόγησης, η οποία δύναται να συμπεριλαμβάνει και την αξιοποίηση κατάλληλων επιστημονικών αρχών, σχετικά με το γιατί τα δεδομένα αποτελούν αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό. (McNeill et al., 2006).

Αργότερα από τους McNeill και Krajcik (2012) προτάθηκε ακόμη ένα συστατικό στοιχείο των επιχειρημάτων, η **αντίκρουση (rebuttal)** η οποία μέσω των αποδεικτικών στοιχείων και του συλλογισμού που περιλαμβάνει προσπαθεί να αποδείξει γιατί δεν ισχύει ένας άλλος ισχυρισμός που προβάλλει ως απάντηση στην ερώτηση ή στο πρόβλημα που έχει τεθεί.

Στην Εικόνα 1 απεικονίζεται η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ισχυρισμού, των αποδεικτικών στοιχείων, του συλλογισμού και της αντίκρουσης σε ένα επιχείρημα, βάσει του μοντέλου επιχειρημάτων των McNeill και Krajcik (2012).



Εικόνα 5. Μοντέλο επιχειρημάτων των McNeil και Krajcik (2012)

Η ποιότητα ενός επιστημονικού επιχειρήματος καθορίζεται από τη δομή του και το περιεχόμενό του (McNeill et al., 2006). Η δομή ενός επιχειρήματος σχετίζεται με την ύπαρξη και την επάρκεια των συστατικών στοιχείων του. Το περιεχόμενο ενός επιχειρήματος σχετίζεται με την καταλληλότητα του εννοιολογικού περιεχομένου των συστατικών στοιχείων του όταν αυτά αξιολογούνται σε σχέση με την σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης.

Επίπεδα διερεύνησης

Σύμφωνα με τους Bell et al. (2005), ανάλογα με τις πληροφορίες/οδηγίες που δίνονται στους/στις μαθητές/τριες και τον βαθμό αυτονομίας που τους παρέχεται, διακρίνονται συνολικά τέσσερα επίπεδα διερεύνησης.

Επίπεδο 0 (επιβεβαιωτική διερεύνηση): Παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες το πρόβλημα, τα απαιτούμενα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και η πορεία της πειραματικής διαδικασίας που θα ακολουθήσουν, ώστε να επιβεβαιώσουν ένα θέμα που ήδη γνωρίζουν.

Επίπεδο 1 (δομημένη διερεύνηση): Παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες το πρόβλημα, τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και η πορεία της πειραματικής διαδικασίας που θα ακολουθήσουν, ενώ επαφίεται στους/στις μαθητές/τριες η απάντηση του προβλήματος.

Επίπεδο 2 (καθοδηγούμενη διερεύνηση): Παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες μόνο η ερώτηση την οποία θα κληθούν να διερευνήσουν, ενώ ζητούνται από τους/τις μαθητές/τριες ο σχεδιασμός της πειραματικής διαδικασίας που θα ακολουθήσουν, τα υλικά που θα αξιοποιήσουν και η απάντηση στο ερώτημα.

Επίπεδο 3 (ανοιχτή διερεύνηση): Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες καθορίζουν το ερώτημα που θα θέσουν προς διερεύνηση, τα υλικά που θα χρειαστούν, την πορεία της πειραματικής διαδικασίας που θα ακολουθήσουν και εξάγουν την απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εστιάζοντας στις δεξιότητες σχεδιασμού διερευνήσεων, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δεν τις έχουν ανεπτυγμένες (Kruit et al. 2018· Pedaste et al. 2021). Η παραπάνω διαπίστωση θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι στα

μαθήματα των Φυσικών Επιστημών σπάνια παρέχεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να προβαίνουν στον σχεδιασμό διερευνήσεων, αφού σύμφωνα με τους Margunayasa et al. (2019) και Celeste (2020), οι μαθητές/τριες δεν εμπλέκονται με πειραματικές δραστηριότητες ή εμπλέκονται με «προσχεδιασμένες» από τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό υλικό (σχολικό βιβλίο) πειραματικές διαδικασίες.

Όσο αφορά τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο συγκρότησης επιχειρημάτων στις Φυσικές Επιστήμες, αυτές εντοπίζονται στην αδυναμία τους να αιτιολογήσουν τους ισχυρισμούς που προτείνουν (Jiménez-Aleixandre, Rodríguez & Duschl 2000· Sadler 2004), να προτείνουν επαρκή και κατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία για την τεκμηρίωση των ισχυρισμών (Lehrer & Schauble 2010· McNeill & Krajcik 2007· Sandoval 2003· Songer, & Gotwals 2012) και να χρησιμοποιήσουν συλλογισμούς που συνδέουν τα αποδεικτικά στοιχεία με τους ισχυρισμούς (Bell & Linn 2000· Jiménez-Aleixandre, Rodríguez, & Duschl 2000· Kuhn 1993· McNeill & Krajcik 2006· Sandoval & Reiser 1997· Songer, Kelcey, & Gotwals 2009). Οι δυσκολίες των μαθητών/τριών να συγκροτούν υψηλής ποιότητας επιχειρήματα θα μπορούσε να αποδοθεί στην ελλιπή εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου των Φ.Ε. και την έλλειψη γνώσης σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης (δομή) των επιχειρημάτων (Σκουμιός & Χατζηνικήτα, 2013).

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από τη μάθηση μέσω διερεύνησης εξαρτώνται και από το επίπεδο της διερευνητικής προσέγγισης που χρησιμοποιείται κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Brata & Suriani, 2020). Όσο αφορά τη δομημένη διερεύνηση ευρήματα ερευνών καταδεικνύουν ότι αυτή μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών (Bunterm, Lee et al. 2014· Saka-Alikinla et al., 2016· Brata & Suriani 2020).

Όμως, είναι περιορισμένη η έρευνα που μελετά την επίδραση διδακτικών παρεμβάσεων που βασίζονται σε διερευνητικές διαδικασίες τόσο στις δεξιότητες των μαθητών/τριών που σχετίζονται με τον σχεδιασμό διερευνήσεων, η οποία μάλιστα επικεντρώνεται κυρίως στην ικανότητα ελέγχου των μεταβλητών (Chen & Klahr, 1999· Edelsbrunner et al., 2018· Klahr & Nigam, 2004), όσο και στις δεξιότητες που αφορούν στη συγκρότηση επιστημονικών επιχειρημάτων (Angeloudi & Papageorgiou, 2022· Sampson et al., 2011). Αναδύεται λοιπόν η αναγκαιότητα πραγματοποίησης περαιτέρω έρευνας που να εστιάζει στη μελέτη της επίδρασης διδακτικών παρεμβάσεων στις δεξιότητες επιστημονικών διαδικασιών που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες και ειδικότερα αυτές που σχετίζονται με τον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων.

Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο ότι μελετά την επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξάτμιση των υγρών που βασίζεται στη δομημένη διερεύνηση, στις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες αναφορικά με τον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων, ζήτημα για το οποίο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της συμβολής μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξάτμιση των υγρών, που βασίζεται στη δομημένη διερεύνηση, στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων και στη συγκρότηση επιχειρημάτων.

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και καθοδήγησαν την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξάτμιση των υγρών που βασίζεται στη δομημένη διερεύνηση, στις δεξιότητες τις οποίες αναπτύσσουν μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποια η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξάτμιση των υγρών που βασίζεται στη δομημένη διερεύνηση, στις δεξιότητες τις οποίες αναπτύσσουν μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που αφορούν στη συγκρότηση επιχειρημάτων;

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η εργασία αυτή εντάσσεται στην κατηγορία των ποσοτικών ερευνών (με χρήση ερωτηματολογίου). Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2024 – 2025 και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις.

(α) Πιλοτική έρευνα: Πραγματοποιήθηκε η συγκρότηση του ερωτηματολογίου και αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό υλικό. Αυτά εφαρμόστηκαν σε πέντε μαθητές/τριες και δόθηκαν για μελέτη σε δύο εκπαιδευτικούς. Αφού λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις και οι υποδείξεις, πραγματοποιήθηκαν οι κατάλληλες αλλαγές και διορθώσεις και διαμορφώθηκε η τελική τους μορφή, η οποία χορηγήθηκε στους/στις μαθητές/τριες στα πλαίσια της κύριας έρευνας.

(Β) Κύρια έρευνα: Αρχικά πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (προ-τεστ) από το σύνολο των μαθητών/τριών που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Η διαδικασία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διήρκεσε συνολικά 1 διδακτική ώρα. Στη συνέχεια ακολούθησε η διδακτική παρέμβαση συνολικής διάρκειας 7 διδακτικών ωρών, με την εφαρμογή του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε εκ νέου η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (μετά-τεστ) από το σύνολο των μαθητών/τριών.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 52 μαθητές/τριες (28 αγόρια και 24 κορίτσια) που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2024-2025 στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου σε δημόσια σχολεία στην πόλη της Ρόδου. Κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί πως οι μαθητές/τριες πριν την πραγματοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων δεν είχαν προηγουμένως διδαχθεί το κεφάλαιο της εξάτμισης από τους εκπαιδευτικούς τους.

Το εκπαιδευτικό υλικό για την εξάτμιση των υγρών

Το εκπαιδευτικό υλικό για την εξάτμιση των υγρών που αναπτύχθηκε βασίστηκε στη δομημένη διερεύνηση (Bell et al., 2005). Για τη συγκρότησή του αξιοποιήθηκε το μαθησιακό μοντέλο 5E (Bybee et al., 2006), το οποίο περιλαμβάνει πέντε φάσεις. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει κατά σειρά τις φάσεις της ενεργοποίησης (φάση I), της εξερεύνησης (φάση II), της εξήγησης (φάση III), της εφαρμογής (φάση IV) και της αξιολόγησης (φάση V). Στόχος του εκπαιδευτικού υλικού ήταν αφενός να υποστηρίξει τους/τις μαθητές/τριες να οικοδομήσουν γνώσεις και αφετέρου να αναπτύξει τις δεξιότητές τους να συγκροτούν επιχειρήματα και να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν διερευνήσεις.

Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού υλικού σχετιζόταν με την εξάτμιση των υγρών και ειδικότερα με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον χρόνο εξάτμισης ενός υγρού. Το εκπαιδευτικό υλικό χωρίστηκε σε τρεις διδακτικές ενότητες. Η πρώτη αφορούσε στην επίδραση του είδους του υγρού στο χρόνο εξάτμισης του, η δεύτερη στην επίδραση του μεγέθους της επιφάνειας του υγρού στο χρόνο εξάτμισης του, ενώ η τρίτη στην «επίδραση του αέρα στο χρόνο εξάτμισης ενός υγρού».

Εστιάζοντας στη δεξιότητα των μαθητών/τριών να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν διερευνήσεις, δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάστηκαν βάσει της δομημένης διερεύνησης παρείχαν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να εκφέρουν υποθέσεις στηριζόμενοι σε συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα,

να πραγματοποιούν την πειραματική δραστηριότητα (βάσει δοσμένων οδηγιών και υλικών), να οργανώνουν και να παρουσιάζουν τα δεδομένα που συλλέγουν από την πειραματική διαδικασία σε πίνακα, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τα δεδομένα του πίνακα και να δίνουν απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα. Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται μια ενδεικτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού υλικού (2^η δραστηριότητα του 3^{ου} φύλλου εργασίας) που εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες με τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση διερευνήσεων.

Σελίδα 17

> Μετά τη σύζηση που είχατε με τους συμμαθητές σας συνεχίστε να έχετε την ίδια άποψη; Γιατί;

.....

.....

.....

2^η Δραστηριότητα

Ερευνητικό ερώτημα: Ο αέρας επηρεάζει το χρόνο εξάτμισης ενός υγρού; Ποια είναι η άποψή σου;

.....

.....

Υλικά για την πραγματοποίηση του πειράματος: Οινόπνευμα, Σύριγγα, Πλαστικά πατάκια, Χαρτόνι, Χρονόμετρο.

> Αφού βεβαιωθείς ότι έχεις συγκεντρώσει όλα τα παραπάνω υλικά. Πραγματοποίησε προσεκτικά το πείραμα, όπως αυτό περιγράφεται παρακάτω.

Προετοιμασία πειράματος

1^ο Βήμα: Με τη σύριγγα ρίξε 1ml οινόπνευμα σε δύο ίσα πλαστικά πατάκια.

2^ο Βήμα: Τοποθέτησε τα πατάκια στον ίδιο χώρο και στις ίδιες περιβαλλοντικές συνθήκες.

3^ο Βήμα: Πάνω από το ένα πατάκι κούνησε ένα χαρτόνι, για να δημιουργήσεις ρεύματα αέρα.

Σελίδα 18

4^ο Βήμα: Μέτρησε σε πόσο χρόνο εξάτμιζεται το οινόπνευμα που βρίσκεται στο πατάκι πάνω από το οποίο κούνησε αέρα και σε πόσο χρόνο εξάτμιζεται το οινόπνευμα στο πατάκι πάνω από το οποίο δεν κούνησε αέρα.

> Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα βάσει των μετρήσεων που έκανες:

Πατάκι	Είδος υγρού	Ρεύματα αέρα	Ποσότητα υγρού	Χρόνος εξάτμισης υγρού
1 ^ο πατάκι				
2 ^ο πατάκι				

Απάντησε στην παρακάτω ερώτηση και αιτιολόγησε την απάντησή σου.

Ο αέρας επηρεάζει τον χρόνο εξάτμισης ενός υγρού;

.....

.....

.....

.....

3^η Δραστηριότητα

Απάντησε στην παρακάτω ερώτηση και αιτιολόγησε την απάντησή σου, αξιοποιώντας τα δεδομένα που συμπλήρωσες στον πίνακα (σελ. 18).



Εικόνα: Πείραμα με διαφορετικό μέθοδο αερίωσης

Ερώτηση: Ο αέρας επηρεάζει το χρόνο εξάτμισης ενός υγρού;

Εικόνα 6. Παράδειγμα δραστηριότητας που αφορά στον σχεδιασμό και πραγματοποίηση διερευνήσεων

Εστιάζοντας στη δεξιότητα των μαθητών/τριών να συγκροτούν επιχειρήματα, δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού παρουσίασαν στους/στις μαθητές/τριες τα συστατικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται ένα επιχείρημα (ισχυρισμός, αποδεικτικά στοιχεία και συλλογισμός) και τη διαδικασία συγκρότησης επιχειρημάτων. Επιπλέον, υπήρχαν δραστηριότητες που ενέπλεκαν τους/τις μαθητές/τριες με τη συγκρότηση επιχειρημάτων και την αξιολόγησή τους, μέσα από την σύγκριση τους με δοσμένο επαρκές και κατάλληλο επιχείρημα. Στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται μια ενδεικτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού υλικού (3^η δραστηριότητα του 2^{ου} φύλλου εργασίας) που εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες με τη συγκρότηση και την αξιολόγηση επιχειρημάτων.

Πίνακας 1. Δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών/τριών που εξετάζονται σε κάθε έργο του ερωτηματολογίου

Έργα	Δεξιότητες και γνώσεις
Έργο 1 (Ερώτηση 1)	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα
Έργο 1 (Ερώτηση 2)	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να διατυπώνουν υποθέσεις
Έργο 1 (Ερώτηση 3)	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν την ανεξάρτητη μεταβλητή
Έργο 1 (Ερώτηση 4)	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν τις μεταβλητές ελέγχου
Έργο 1 (Ερώτηση 5)	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να εντοπίζουν την εξαρτημένη μεταβλητή
Έργο 1 (Ερώτηση 6)	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να περιγράφουν την πειραματική διαδικασία που θα ακολουθήσουν
Έργο 2	Γνώσεις για τις έννοιες της διερεύνησης και του επιχειρήματος
Έργο 3	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να συγκροτούν επιχειρήματα
Έργο 4	Δεξιότητα των μαθητών/τριών να συγκροτούν επιχειρήματα

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επικεντρώνονταν στις δεξιότητες των μαθητών/τριών που αφορούν στον σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων, καθώς και στις γνώσεις τους για τις έννοιες του επιχειρήματος και της διερεύνησης. Το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων εστίαζε στους παράγοντες που επιδρούν στον χρόνο εξάτμισης των υγρών, τους οποίους μελέτησαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιέχει δύο τύπους ερωτήσεων. Ειδικότερα περιέχει τις κλειστού τύπου ερωτήσεις (Έργο 1, ερωτήσεις 1-6). Στην Εικόνα 4 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις κλειστού τύπου του έργου 1 του ερωτηματολογίου.

Ανάλυση δεδομένων

Για την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και αξιοποιήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων για την ταξινόμηση των απαντήσεων σε επίπεδα, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων για την ταξινόμηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Δεξιότητες και Γνώσεις	Επίπεδα	Περιγραφή	
Δεξιότητες των μαθητών/τριών να σχεδιάζουν διερευνήσεις	0	Καμία επιλογή ή λανθασμένη επιλογή	
	1	Ορθή επιλογή	
Γνώσεις των μαθητών/τριών για τις έννοιες της διερεύνησης και του επιχειρήματος	0	Δεν προτείνει απάντηση ή προτείνει μη κατάλληλη απάντηση	
	1	Προτείνει μερικώς κατάλληλη ή κατάλληλη απάντηση	
Δεξιότητες των μαθητών/τριών να συγκροτούν επαρκή ως προς τη δομή επιχειρήματα	Ισχυρισμός	0	Δεν υπάρχει ισχυρισμός
		1	Υπάρχει ισχυρισμός
	Αποδεικτικά στοιχεία	0	Δεν υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία
		1	Υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία
Δεξιότητες των μαθητών/τριών να συγκροτούν κατάλληλα ως προς το περιεχόμενο επιχειρήματα	Συλλογισμός	0	Δεν υπάρχει συλλογισμός
		1	Υπάρχει συλλογισμός
	Ισχυρισμός	0	Υπάρχει ακατάλληλος ισχυρισμός
		1	Υπάρχει μερικώς κατάλληλος ή κατάλληλος ισχυρισμός
	Αποδεικτικά στοιχεία	0	Υπάρχουν ακατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία
		1	Υπάρχουν μερικώς κατάλληλα ή κατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία
	Συλλογισμός	0	Υπάρχει ακατάλληλος συλλογισμός
		1	Υπάρχει μερικώς κατάλληλος ή κατάλληλος συλλογισμός

Ευρήματα

Η συμβολή της διδακτικής παρέμβασης στις δεξιότητες των μαθητών/τριών να σχεδιάζουν διερευνήσεις και στις γνώσεις τους για την έννοια της «διερεύνησης»

Ύστερα από τη μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/τριες στα ερωτηματολόγια (προ-τεστ & μετά-τεστ), προέκυψε, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3, ότι είναι βελτιωμένα τα επίπεδα των απαντήσεων τους στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά

τη διδακτική παρέμβαση συγκριτικά με τα αντίστοιχα επίπεδα στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 3. Τα επίπεδα των απαντήσεων των μαθητών/τριών που αφορούν στις δεξιότητες του σχεδιασμού διερευνήσεων και στις γνώσεις για τη διερεύνηση στο προ-τεστ και μετά-τεστ: συχνότητες, ποσοστά και τιμές p του McNemar test

Δεξιότητες σχεδιασμού διερευνήσεων	Επίπεδα	Προ-τεστ		Μετά-τεστ		McNemar test P value
		f	%	f	%	
Διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος	Επίπεδο 0	43	82,7	34	65,4	0,077
	Επίπεδο 1	9	17,3	18	34,6	
Διατύπωση υποθέσεων	Επίπεδο 0	44	84,6	36	69,2	0,0133
	Επίπεδο 1	8	15,4	16	30,8	
Εντοπισμός ανεξάρτητης μεταβλητής	Επίπεδο 0	37	71,2	29	55,8	0,0133
	Επίπεδο 1	15	28,8	23	44,2	
Εντοπισμός μεταβλητών ελέγχου	Επίπεδο 0	51	98,1	45	86,5	0,0412
	Επίπεδο 1	1	1,9	7	13,5	
Εντοπισμός εξαρτημένης μεταβλητής	Επίπεδο 0	39	75	19	36,5	<0,0001
	Επίπεδο 1	13	25	33	63,5	
Περιγραφή πειραματικής διαδικασίας	Επίπεδο 0	33	63,5	29	55,8	0,1336
	Επίπεδο 1	19	36,5	23	44,2	
Έννοια διερεύνησης	Επίπεδο 0	28	53,8	20	38,5	0,0133
	Επίπεδο 1	24	46,2	32	61,5	

Ειδικότερα, βάσει του McNemar test διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα επίπεδα των απαντήσεων των μαθητών/τριών στο προ-τεστ και μετά-τεστ με $P < 0,05$ στις διαστάσεις που αφορούσαν στη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος και υποθέσεων, στην αναγνώριση της ανεξάρτητης μεταβλητής, της εξαρτημένης μεταβλητής και των μεταβλητών ελέγχου, καθώς επίσης και στις γνώσεις τους για την έννοια της διερεύνησης.

Η συμβολή της διδακτικής παρέμβασης στις δεξιότητες των μαθητών/τριών να συγκροτούν επιχειρήματα και στις γνώσεις τους για την έννοια του «επιχειρήματος»

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι είναι βελτιωμένα τα επίπεδα των απαντήσεων των μαθητών/τριών στο μετά-τεστ συγκριτικά με τα αντίστοιχα επίπεδα στο προ-τεστ, στις ερωτήσεις που εστιάζονταν στις δεξιότητες που αφορούσαν στη συγκρότηση επιχειρημάτων και στις γνώσεις για το επιχείρημα. Ειδικότερα, βάσει του McNemar test διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα επίπεδα των απαντήσεων των μαθητών/τριών.

Πίνακας 4. Τα επίπεδα των απαντήσεων των μαθητών/τριών που αφορούν στις δεξιότητες συγκρότησης επιχειρημάτων και στην κατανόηση της έννοιας του επιχειρήματος στο προ-τεστ και μετά-τεστ: συχνότητες, ποσοστά και τιμές p του McNemar test

Συστατικά στοιχεία	Επίπεδα	Προ-τεστ		Μετά-τεστ		McNemar test
		f	%	f	%	P value
Δομή επιχειρημάτων						
Ισχυρισμός	Επίπεδο 0	28	26,9	28	26,9	-
	Επίπεδο 1	76	73,1	76	73,1	
Αποδεικτικά στοιχεία	Επίπεδο 0	60	57,7	42	40,4	<0,0001
	Επίπεδο 1	44	42,3	62	59,6	
Συλλογισμός	Επίπεδο 0	104	100	66	63,5	<0,0001
	Επίπεδο 1	0	0	38	36,5	
Περιεχόμενο επιχειρημάτων						
Ισχυρισμός	Επίπεδο 0	76	73,1	64	61,5	0,0015
	Επίπεδο 1	28	26,9	40	38,5	
Αποδεικτικά στοιχεία	Επίπεδο 0	82	78,8	60	57,7	<0,0001
	Επίπεδο 1	22	21,2	44	42,3	
Συλλογισμός	Επίπεδο 0	104	100	80	76,9	<0,0001
	Επίπεδο 1	0	0	24	23,1	
Έννοια επιχειρήματος	Επίπεδο 0	44	84,6	24	46,2	<0,0001
	Επίπεδο 1	8	15,4	28	53,8	

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα που απορρέουν από την συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης για την εξάτμιση των υγρών που βασίστηκε στη δομημένη διερεύνηση επέφερε σημαντική βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με τις γνώσεις τους για τις έννοιες της διερεύνησης και του επιχειρήματος, καθώς και με τις δεξιότητές τους να σχεδιάζουν διερευνήσεις και να συγκροτούν επιχειρήματα. Η βελτίωση που επιτεύχθηκε στις δεξιότητες των μαθητών/τριών να σχεδιάζουν διερευνήσεις ενδεχομένως να οφείλεται στις δραστηριότητες σχεδιασμού και πραγματοποίησης διερευνήσεων με τις οποίες εμπλέκονταν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Παρόμοια οφέλη από την εμπλοκή των μαθητών/τριών με δραστηριότητες σχεδιασμού και πραγματοποίησης διερευνήσεων διαπιστώθηκαν και από τις έρευνες των Roesch et. al (2015), Karampelas (2016), Εμμανουήλ και Σκουμιάς (2018), Antonopoulos και Skoumianos (2019), Συκοφύλλου και Σκουμιάς (2023), Καραμουχτάρης και Σκουμιάς (2023).

Επιπρόσθετα μετά την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης που στηρίχθηκε σε δραστηριότητες δομημένης διερεύνησης διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση τόσο στις γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την έννοια του επιχειρήματος, όσο και στη δομή και στο περιεχόμενο των γραπτών επιχειρημάτων τους. Η βελτίωση αυτών θα μπορούσε να αποδοθεί στη διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε (δομημένη διερεύνηση). Βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών μέσω της δομημένης διερεύνησης έχουν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Bunterm et. al, 2014· Saka-Alikinla et. al., 2016· Brata & Suriani, 2020).

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 52 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη Δημοτικού σε σχολεία στην πόλη της Ρόδου με συνέπεια τα ευρήματά της παρούσας έρευνας να υπόκεινται στους περιορισμούς του δείγματος. Ειδικότερα οι περιορισμοί στους οποίους υπόκεινται η παρούσα έρευνα αποτελούν ο αριθμός ($N=52$) των μαθητών/τριών που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας, η γεωγραφική περιοχή (στην πόλη της Ρόδου) των σχολείων στην οποία περιορίστηκε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, καθώς και η ηλικία (10-11 ετών) των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Η ύπαρξη μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων στο δείγμα της έρευνας, το οποίο θα εκπροσωπούσε και άλλες περιοχές και θα αφορούσε και άλλες ηλικιακές ομάδες μαθητών/τριών από άλλες τάξεις, ενδεχομένως να έδινε περισσότερα στοιχεία και να οδηγούσε σε μια πληρέστερη γνώση σχετικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το γεγονός ότι από την συγκεκριμένη έρευνα απουσιάζει η ομάδα ελέγχου αποτελεί ένα επιπρόσθετο περιορισμό.

Επιπλέον, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μόνο με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Η πραγματοποίηση συνέντευξης ή ο συνδυασμός των εργαλείων ερωτηματολογίου και συνέντευξης θα μπορούσαν να συμβάλουν στην μεγαλύτερου σε βάθος διερεύνηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα η μελέτη του λόγου των μαθητών/τριών κατά την πραγματοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων θα επέτρεπε την ακριβέστερη διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς στους οποίους υπόκεινται η παρούσα ερευνητική εργασία, καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν μπορούν να διαμορφωθούν προτάσεις για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Ειδικότερα, προτείνεται ο σχεδιασμός και υλοποίηση έρευνας με χρήση πειραματικής ομάδας (με εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού που βασίστηκε στη δομημένη διερεύνηση) και ομάδας ελέγχου (με εφαρμογή του σχολικού εγχειριδίου) με στόχο να συγκριθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προκύψουν από την εφαρμογή τους. Επίσης, προτείνεται η μελέτη της επίδρασης αυτής της διδακτικής παρέμβασης και σε άλλες δεξιότητες επιστημονικών διαδικασιών, καθώς επίσης και στις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Ακόμη οι διδακτικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να αφορούν άλλες θεματικές ενότητες και εννοιολογικές περιοχές των Φ.Ε. που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο, εκτός του φαινομένου της εξάτμισης των υγρών, με σκοπό να μελετηθεί το αν τα μαθησιακά αποτελέσματα διαφοροποιούνται με βάση την εννοιολογική και θεματική περιοχή που μελετάται. Επιπρόσθετα, προτείνεται η ανάλυση του λόγου των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών ώστε να εντοπιστούν οι δραστηριότητες που συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

- Angeloudi, A., & Papageorgiou, G. (2022). Primary students' argumentation skills on evaporation: A teaching intervention. *Preschool and Primary Education*, 10(1), 1–24. <https://doi.org/10.12681/ppej.27434>
- Antonopoulos, P., & Skoumios, M. (2019). The effect of a stem teaching intervention on the development of practices for planning investigations. *European Journal of Education Studies*, 6 (7), 270-282. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3517090>
- Bell, P., & Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797–817. <https://doi.org/10.1080/095006900412284>

- Bell, R.L., Smetana, L. & Binns, I. (2005). *Simplifying Inquiry Instruction*. The Science Teacher, 72(7), 30-33.
- Brata, W. W. W., & Suriani, C. (2020). Students' science process skills under structured and guided inquiry learning condition. *Jurnal Bioedukatika*, 8(1), 15–21. <https://doi.org/10.26555/bioedukatika.v8i1.11429>
- Bybee, R., Taylor, J., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Colorado Springs.
- Bunterm, T., Lee, K., Ng Lan Kong, J., Srikoon, S., Vangpoomyai, P., Rattanaavongsa, J., & Rachahoon, G. (2014). Do Different Levels of Inquiry Lead to Different Learning Outcomes? A comparison between guided and structured inquiry. *International Journal of Science Education*, 36(12), 1937–1959. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.886347>
- Celeste, E.W. (2020). *The effects of inquiry-based learning and student achievement in the science classroom* (Student Research Submissions No. 370). University of Mary Washington. https://scholar.umw.edu/student_research/370
- Chen, Z., & Klahr, D. (1999). All other things being equal: Acquisition and transfer of the control of variables strategy. *Child Development*, 70(5), 1098–1120
- Crawford, B. A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education*, volume II (pp. 515–541). Routledge.
- Crawford, B. A., & Capps, D. K. (2018). Teacher cognition of engaging children in scientific practices. In Y. J. Dori, Z. R. Mevarech, & D. R. Baker (Eds.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education* (pp. 9–32). Springer.
- Εμμανουήλ, Σ. & Σκουμιός, Μ. (2018). Ανάπτυξη πρακτικών που αφορούν στη σχεδίαση διερευνήσεων σε μαθητές της Α' τάξης του Λυκείου. Στο Χ. Σκουμπουρδή, & Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Εκπαιδευτικό υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης»* (σσ. 531-540). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. <https://ltee.aegean.gr/sekpy/>
- Edelsbrunner, P.A., Schalk, L., Schumacher, R., & Stern, E. (2018). Variable control and conceptual change: A large-scale quantitative study in elementary school. *Learning and Individual Differences*, 66, 38-53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.003>

- Duit R. & Treagust D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690305016>
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329. <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>
- Gericke, N., Högström, P., & Wallin, J. (2022). A systematic review of research on laboratory work in secondary school. *Studies in Science Education*, 1–41. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2090125>
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Bugallo Rodríguez, A., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6%3C757::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C757::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-F)
- Καραμουχτάρης, Α. & Σκουμιάς, Μ. (2023). Διδασκαλία μηχανικών ταλαντώσεων μέσω κινητών συσκευών: Μελέτη των δεξιοτήτων των μαθητών να σχεδιάζουν διερευνήσεις και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην εκπαίδευση. Στο Κώτσης, Κ., Στύλος, Γ., Βακάρου, Γ., Γαβρίλας, Λ., & Πανάγου, Δ.(Επιμ.), *Πρακτικά 13^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου “Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση”* (σελ.189-198). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ένωση για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (ΕΝ.Ε.Φ.Ε.Τ.). <https://doi.org/10.12681/codiste.7310>
- Karampelas, K. (2016). Teaching experimental design to elementary school pupils in Greece. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 460-468. <https://doi.org/10.30935/scimath/9485>
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661–667. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- Kruit, P.M., Oostdam, R.J, Berg, E., & Schuitema, J.A. (2018). Assessing students’ ability in performing scientific inquiry: instruments for measuring science skills in primary education, *Research in Science & Technological Education*, 36(4), 413-439. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1421530>
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77(3), 319–337. <https://doi.org/10.1002/sce.3730770306>

- Lehrer, R., Schauble, L. (2010). What Kind of Explanation is a Model?. In: Stein, M., Kucan, L. (eds) *Instructional Explanations in the Disciplines*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9_2
- Margunayasa, I G., Dantes, N., Marhaeni, A.A.I.N., & Suastra, I W. (2019). The Effect of Guided Inquiry Learning and Cognitive Style on Science Learning Achievement. *International Journal of Instruction*, 12(1), 737-750. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12147a>
- McNeill, K. L., & Krajcik, J. (2007). Middle school students' use of appropriate and inappropriate evidence in writing scientific explanations. In M. Lovett & P. Shah (Eds.), *Thinking with Data: The proceedings of the 33rd Carnegie Symposium on Cognition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2012). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence and reasoning framework for talk and writing*. New York. NY: Pearson Allyn & Bacon.
- McNeill, K.L., Lizotte, D. J., Krajcik, J., & Marx, R. W. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153–191. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_1
- Pedaste, M., Baucal, A. & Reisenbuk, E. (2021). Towards a science inquiry test in primary education: development of items and scales. *International Journal of STEM Education*, 8(19), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00278-z>
- Phillips, L. M., & Norris, S. P. (1999). Interpreting popular reports of science: what happens when the reader's world meets the world on paper? *International Journal of Science Education*, 21(3), 317–327. <https://doi.org/10.1080/095006999290723>
- Roesch, F., Nerb, J., & Riess, W. (2015). Promoting Experimental Problem-solving Ability in Sixth-grade Students Through Problem-oriented Teaching of Ecology: Findings of an intervention study in a complex domain. *International Journal of Science Education*, 37(4), 577–598. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.1000427>
- Rönnebeck, S., Bernholt, S., & Ropohl, M. (2016). Searching for a common ground: A literature review of empirical research on scientific inquiry activities. *Studies in Science Education*, 52(2), 161–197. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1206351>
- Σκουμιάς, Μ., & Χατζηνικήτα, Β. (2013). Η ποιότητα των εξηγήσεων των μαθητών του Δημοτικού στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Θ. Πιερράτος, Σ. Αρτέμη, Χ. Πολάτογλου, & Π. Κουμαράς (Επιμ.), *Ποια Φυσική έχει νόημα να διδάσκονται τα παιδιά μας σήμερα;* (σελ. 323–330). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Τμήμα Φυσικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, saph2013.web.auth.gr

- Σκουμιός, Μ., & Χατζηνικήτα, Β. (2014). Αξιολογώντας τις γραπτές εξηγήσεις των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες. *Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση*, 3, 9–19.
- Συκοφύλλου, Τ. & Σκουμιός, Μ. (2023). Ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στο σχεδιασμό διερευνήσεων και τη συγκρότηση επιχειρημάτων για τη θρέψη των φυτών σε μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Στο Κώτσης, Κ., Στύλος, Γ., Βακάρου Γ., Γαβρίλας, Λ., & Πανάγου, Δ. (Επιμ.) *Πρακτικά 13^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου “Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση”* (σελ.189-198). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ένωση για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (ΕΝ.Ε.Φ.Ε.Τ.). <https://doi.org/10.12681/codiste.7309>
- Saka-Alikinla, I., Owodunni, A. S., & Babatunde, H. W. (2016). Comparative Effects of Structured and Guided Inquiry Instructional Techniques on Students’ Academic Achievement in Basic Electricity in Kwara State Technical Colleges. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 14(6), 1–10. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2016/23828>
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sampson, V., Grooms, J., & Walker, J. P. (2011). Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217–257. <https://doi.org/10.1002/sce.20421>
- Sandoval, W. A., & Reiser, B. J. (1997). Evolving explanations in high school biology. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assn, Chicago, IL. <https://eric.ed.gov/?id=ED409165>
- Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2012). Guiding explanation construction by children at the entry points of learning progressions. *Journal for Research in Science Teaching*, 49, 141–165. <https://doi.org/10.1002/tea.20454>
- Songer, N. B., Kelcey, B., & Gotwals, A. W. (2009). How and when does complex reasoning occur? Empirically driven development of a learning progression focused on complex reasoning about biodiversity. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 610–613. <https://doi.org/10.1002/tea.20313>

Ανάλυση ψηφιακών διδακτικών σεναρίων ως προς τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής

Σκουμιάς Μιχαήλ
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
skoumios@rhododes.aegean.gr

Σκανδάμη Αναστασία
Απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
anastasiaskand3@gmail.com

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία έχει επισημανθεί η αναγκαιότητα της χρήσης από τους μαθητές των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη αυτών των πρακτικών από τους μαθητές έχει θεωρηθεί ως βασική επιδίωξη της εκπαίδευσής τους στις Φυσικές Επιστήμες. Για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, έχουν προταθεί οι παρακάτω οκτώ πρακτικές: (α) υποβολή ερωτημάτων (για τις Φυσικές Επιστήμες) και καθορισμός προβλημάτων (για τη Μηχανική), (β) ανάπτυξη και χρήση μοντέλων, (γ) σχεδιασμός και διεξαγωγή διερευνήσεων, (δ) ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, (ε) χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης, (στ) συγκρότηση εξηγήσεων (για τις Φυσικές Επιστήμες) και σχεδιασμός λύσεων (για τη Μηχανική), (ζ) εμπλοκή με επιχειρήματα που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία και (η) απόκτηση, αξιολόγηση και ανταλλαγή πληροφοριών. Όμως, είναι ιδιαίτερα περιορισμένη η έρευνα που επικεντρώνεται στην ανάλυση διδακτικού υλικού Φυσικών Επιστημών ως προς τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που περιλαμβάνει. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος». Ειδικότερα, η εργασία αυτή εστιάζεται στη μελέτη των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που υπεισέρχονται στα ψηφιακά διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό σχολείο. Αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία η ανάλυση περιεχομένου. Κάθε δραστηριότητα των διδακτικών σεναρίων απετέλεσε μια μονάδα ανάλυσης. Αναλύθηκαν 76 δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό σχολείο. Η ανάλυση των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε με το πλαίσιο “Science and Engineering Practices Analytic Rubric”, που αναφέρεται στις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι σε ελάχιστες δραστηριότητες των ψηφιακών διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με ορισμένες πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής. Αντίθετα, στις περισσότερες δραστηριότητες δεν παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν καμιά από αυτές τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής.

Λέξεις κλειδιά: *ανάλυση διδακτικού υλικού, μάθηση Φυσικών Επιστημών, πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής.*

Abstract

In recent years, the importance of engaging students in science and engineering practices has been increasingly recognized, with their development now considered a core aim of science education. Eight key practices have been proposed to support students' science learning: (a) asking questions and defining problems, (b) developing and using models, (c) planning and conducting investigations, (d) analyzing and interpreting data, (e) using mathematical and computational thinking, (f) constructing explanations and designing solutions, (g) engaging in argument from evidence, and (h) obtaining, evaluating, and communicating information. However, research focused on the analysis of science instructional materials in terms of the science and engineering practices they include is particularly limited. This study focuses on the digital science teaching scenarios available on the Greek educational platform "Aesop," aiming to investigate the extent to which science and engineering practices are embedded in these resources for primary school students. A content analysis approach was adopted, using each activity within the scenarios as a unit of analysis. A total of 76 activities were examined using the "Science and Engineering Practices Analytic Rubric". Findings indicate that only a small number of activities provide students with opportunities to engage in certain science and engineering practices. In contrast, the majority of activities offer no such opportunities, highlighting a significant gap in the integration of these core practices within digital instructional materials.

Keywords: *instructional material analysis, science learning, science and engineering practices.*

Εισαγωγή

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία είναι καθοριστική. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό υλικό διαμορφώνει την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, τόσο άμεσα μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με αυτό (Braswell et al., 2001), όσο και έμμεσα μέσω της διαμόρφωσης των διδακτικών πρακτικών

των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους επιλογών (Reyes et al., 2003). Για αυτό τον λόγο η ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας (Vojíř & Rusek, 2019).

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στα διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος». Στην Πλατφόρμα «Αίσωπος» βρίσκονται δημοσιευμένα ψηφιακά διαδραστικά διδακτικά σενάρια επιστημονικά και παιδαγωγικά πιστοποιημένα από επιστημονικές επιτροπές του ΙΕΠ. Η αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Μπορεί να αναδείξει στους εκπαιδευτικούς πιθανές αδυναμίες και περιορισμούς που οφείλουν να γνωρίζουν, ώστε να τα χρησιμοποιούν με τον αποδοτικότερο τρόπο. Επιπρόσθετα, μπορεί να εφοδιάσει τους δημιουργούς τους με σημαντικές παρατηρήσεις για τυχόν αναθεωρήσεις τους στο μέλλον.

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της ανάπτυξης πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής στους μαθητές και έχει τεθεί ως βασικός στόχος της εκπαίδευσής τους στις Φυσικές Επιστήμες (NGSS Lead States, 2013). Όμως, είναι περιορισμένη η έρευνα που μελετά τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που υπεισέρχονται στο εκπαιδευτικό υλικό Φυσικών Επιστημών (Parakonstantinou & Skoumios, 2021).

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο εκπαιδευτικών ερευνών που εστιάζονται στην ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού. Επικεντρώνεται στη ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού, ως προς τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που υπεισέρχονται στο περιεχόμενό του. Ειδικότερα, εξετάζει το αν συμπεριλαμβάνονται οι πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής στο περιεχόμενο ψηφιακών διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών για το δημοτικό σχολείο της πλατφόρμας «Αίσωπος».

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες προτείνεται να εδράζεται σε τρεις αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις (NRC, 2012): τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής (Science and Engineering Practices), τις εγκάρσιες έννοιες των Φυσικών Επιστημών (Crosscutting Concepts) και τις βασικές ιδέες των επιμέρους κλάδων των Φυσικών Επιστημών (Disciplinary Core Ideas).

Έχει επισημανθεί ότι οι πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των επιστημονικών ιδεών και εννοιών από τους μαθητές (NRC, 2012). Πρόκειται για τις βασικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι

επιστήμονες στις έρευνές τους προκειμένου να οικοδομήσουν μοντέλα και θεωρίες για τον κόσμο ή οι μηχανικοί για να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν συστήματα (NGSS Lead States, 2013). Για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, έχουν προταθεί οι εξής οκτώ πρακτικές (NGSS Lead States, 2013): (α) υποβολή ερωτημάτων (για τις Φυσικές Επιστήμες) και καθορισμός προβλημάτων (για τη Μηχανική), (β) ανάπτυξη και χρήση μοντέλων, (γ) σχεδίαση και πραγματοποίηση διερευνήσεων, (δ) ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, (ε) χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης, (στ) συγκρότηση εξηγήσεων (για τις Φυσικές Επιστήμες) και σχεδίαση λύσεων (για τη Μηχανική), (ζ) εμπλοκή με επιχειρήματα που εδράζονται σε αποδεικτικά στοιχεία και (η) απόκτηση, αξιολόγηση και ανταλλαγή πληροφοριών.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Είναι εκτεταμένη η έρευνα που εστιάζεται στην ανάλυση σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών (Devetac & Vongrinc 2013 • Vojíř & Rusek, 2019). Ωστόσο, ένα μικρό μέρος αυτής της έρευνας έχει επικεντρωθεί στις διερευνητικές διαδικασίες που εμπλέκονται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Aldahmash et al., 2016 • Bulunuz et al., 2012 • Dunne et. al., 2013 • Yang et al., 2019 • Yang & Liu, 2016).

Επίσης, η έρευνα που διερευνά το επίπεδο στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής στο εκπαιδευτικό υλικό των Φυσικών Επιστημών είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Cellitti et al., 2018 • Parakonstantinou & Skoumios, 2021). Επιπρόσθετα, απουσιάζουν αντίστοιχες έρευνες που να εστιάζουν στην ανάλυση ψηφιακών διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η ανάλυση των διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό σχολείο ως προς τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που εμπλέκουν στο περιεχόμενό τους.

Από τον σκοπό της εργασίας απορρέει το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής και σε ποιο βαθμό εμπλέκονται στο περιεχόμενο των διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό σχολείο;

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε, αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Krippendor, 2013). Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Αρχικά, στην πρώτη φάση, εντοπίστηκε και συλλέχθηκε το υλικό προς ανάλυση, το οποίο περιλάμβανε διδακτικά σενάρια των Φυσικών Επιστημών για το δημοτικό σχολείο από την πλατφόρμα Αίσωπος. Στη δεύτερη φάση, προσδιορίστηκε η μονάδα ανάλυσης. Ακολούθως, στην τρίτη φάση, επιλέχθηκε το εργαλείο ανάλυσης και αυτό εφαρμόστηκε στις μονάδες ανάλυσης.

Δείγμα

Το δείγμα αυτής της εργασίας αποτέλεσαν τα ψηφιακά διδακτικά σενάρια των Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό σχολείο. Κάθε δραστηριότητα των διδακτικών σεναρίων θεωρήθηκε ως μονάδα ανάλυσης. Καταγράφηκαν 76 δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών για το δημοτικό σχολείο στην πλατφόρμα «Αίσωπος».

Πλαίσιο ανάλυσης

Χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων τεσσάρων επιπέδων (“Science and Engineering Practices Analytic Rubric”), που αξιολογεί το επίπεδο στο οποίο συμπεριλαμβάνεται κάθε πρακτική των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής σε μια δραστηριότητα (Papakonstantinou & Skoumios, 2021). Η συγκεκριμένη κλίμακα βασίστηκε στο μοντέλο των McNeill και συνεργατών (2015) και στο Παράρτημα F των Προτύπων NGSS, συγκεκριμένα για τις τάξεις 6-8 (NGSS Lead States, 2013). Όταν μια αναφορά ή δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με μια πρακτική των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής τότε εντάσσεται στο επίπεδο 0. Τα υπόλοιπα επίπεδα (1, 2 και 3) διαφοροποιούνται ανάλογα με τις πρωτοβουλίες που δίνονται στους μαθητές για την χρήση αυτών των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται το μέρος της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων για τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που αφορούν στη σχεδίαση και την πραγματοποίηση διερευνήσεων και την ανάπτυξη και χρήση μοντέλων.

Πίνακας 1. Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που αφορά στη σχεδίαση και την πραγματοποίηση διερευνήσεων και την ανάπτυξη και χρήση μοντέλων (Papakonstantinou & Skoumios, 2021)

Πρακτική	Επίπεδο 0	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3
Σχεδίαση και πραγματοποίησ η διερευνήσεων	Το εκπαιδευτικό υλικό δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να σχεδιάζουν ή να διεξάγουν διερευνήσεις	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να διεξάγουν διερευνήσεις, αλλά αυτές οι ευκαιρίες είναι συνήθως καθοδηγούμενες από το εκπαιδευτικό υλικό. Δεν αποσαφηνίζεται ότι πρέπει να παρθούν αποφάσεις σχετικά με τις πειραματικές μεταβλητές ή τη μέθοδο διερεύνησης (π.χ. αριθμός δοκιμών)	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να σχεδιάζουν ή να διεξάγουν διερευνήσεις για τη συλλογή δεδομένων. Αυτές οι ευκαιρίες επιτρέπουν στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με πειραματικές μεταβλητές, ελέγχους και μεθόδους διερεύνησης (π.χ. αριθμός δοκιμών)	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να σχεδιάζουν και να διεξάγουν διερευνήσεις για τη συλλογή δεδομένων. Αυτές οι ευκαιρίες επιτρέπουν στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με πειραματικές μεταβλητές, ελέγχους και μεθόδους διερεύνησης (π.χ. αριθμό δοκιμών)
Ανάπτυξη και χρήση μοντέλων	Το εκπαιδευτικό υλικό δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν ή να χρησιμοποιήσουν μοντέλα.	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν ή να χρησιμοποιήσουν μοντέλα. Δεν αποσαφηνίζεται αν τα μοντέλα πρέπει να εστιάζονται στην περιγραφή των φυσικών φαινομένων ή στην πρόβλεψη και την εξήγηση του φυσικού κόσμου. Δεν αποσαφηνίζεται αν πρέπει να αξιολογηθούν τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί του μοντέλου.	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν ή να χρησιμοποιήσουν μοντέλα που εστιάζονται στην πρόβλεψη ή την εξήγηση του φυσικού κόσμου. Δεν αποσαφηνίζεται αν πρέπει να αξιολογηθούν τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί του μοντέλου που θα δημιουργήσουν ή θα χρησιμοποιήσουν.	Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν ή να χρησιμοποιήσουν μοντέλα που εστιάζονται στην πρόβλεψη ή την εξήγηση του φυσικού κόσμου. Αποσαφηνίζεται ότι πρέπει να αξιολογηθούν τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί του μοντέλου που θα δημιουργήσουν ή θα χρησιμοποιήσουν.

Ανάλυση δεδομένων

Στη πλατφόρμα «Αίσωπος» βρέθηκαν 13 σενάρια διδασκαλίας και καταμετρήθηκαν 76 μονάδες ανάλυσης.

Οι δραστηριότητες που εντοπίστηκαν αναλύθηκαν ως προς το επίπεδο στο οποίο συμπεριλαμβάνεται κάθε μια από τις πρακτικές. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε από δύο ερευνητές οι οποίοι εργάστηκαν ανεξάρτητα.

Προσδιορίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά των επιπέδων των πρακτικών που περιλαμβάνονται στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν.

Ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση δύο δραστηριοτήτων (Εικόνα 1 και Εικόνα 2) που περιλαμβάνονται στα διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών για το δημοτικό σχολείο της πλατφόρμας «Αίσωπος».

Ας
πειραματιστούμε...

Δραστηριότητα 1^η:

Πείραμα 1^ο:

Υλικά :

- 1 ποτήρι γεμάτο με νερό
- 1 λευκό χαρτί
- Φως (από τον ήλιο ή από φακό)

Πειραματική διαδικασία:

Ισορροπούμε το ποτήρι στην άκρη ενός τραπεζιού, έτσι ώστε μόνο το μισό να ακουμπάει στο τραπέζι, ενώ το άλλο μισό να είναι έξω. Προσέχουμε πολύ να μη μας πέσει. Φροντίζουμε οι ακτίνες του ήλιου ή του φακού να περάσουν μέσα από το ποτήρι.

Βάζουμε το άσπρο χαρτί στο πάτωμα, ακριβώς εκεί που πέφτει το φως.

 Τι παρατηρείτε;

Παρατήρηση:

.....

.....

.....

Συμπέρασμα:

.....

.....

Εικόνα 1. Παράδειγμα 1: Ουράνιο Τόξο- Φύλλο εργασίας 1- Πείραμα 1ο

Πηγή: Πλατφόρμα: «Αίσωπος», διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

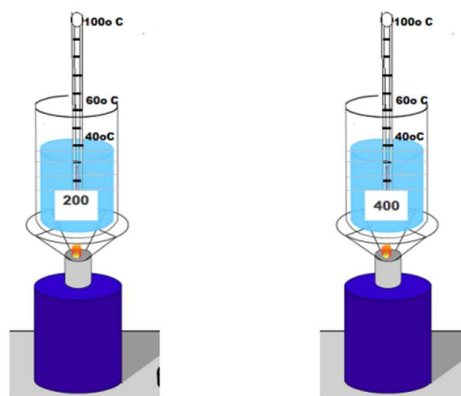
<https://aesop.iep.edu.gr/node/15438>

Ακολουθεί η ανάλυση της δραστηριότητας (που απεικονίζεται στην Εικόνα 1).

1. Διατύπωση ερωτημάτων [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να υποβάλουν ερωτήσεις ή να θέσουν προβλήματα.
2. Ανάπτυξη και χρήση μοντέλων [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν ή να χρησιμοποιήσουν μοντέλα.
3. Σχεδίαση και διεξαγωγή έρευνας [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να διεξάγουν διερευνήσεις.
4. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν με δεδομένα, που μπορεί να περιλαμβάνουν οργάνωση ή ομαδοποίηση των δεδομένων.
5. Χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιούν μαθηματικές δεξιότητες ή έννοιες.
6. Συγκρότηση εξηγήσεων και σχεδιασμός λύσεων [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να συγκροτούν επιστημονικές εξηγήσεις.
7. Εμπλοκή με επιχειρήματα που εδράζονται σε αποδεικτικά στοιχεία [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με επιχειρήματα.
8. Απόκτηση, αξιολόγηση και κοινοποίηση πληροφοριών [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αποκτήσουν επιστημονικές πληροφορίες από «πρόσθετα» κείμενα.

- Έχουμε δύο όμοια δοχεία.
- Στο ένα βάζουμε **200** γραμμάρια νερό και στο άλλο **400** γραμμάρια νερό.
- Μέσα στα δοχεία βάζουμε το ίδιο θερμόμετρο και τα θερμαίνουμε.

Βάψε με **κόκκινο** χρώμα τη θερμοκρασία που θα δείχνει κάθε θερμόμετρο, όταν αρχίζει να βράζει το νερό.



Εικόνα 2. Παράδειγμα 2: Βρασμός- Ερωτηματολόγιο - 1^η ερώτηση

Πηγή: Πλατφόρμα: «Αίσωπος», διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://aesop.iep.edu.gr/node/19583>

Ακολουθεί η ανάλυση της δραστηριότητας (που απεικονίζεται στην Εικόνα 2).

1. Διατύπωση ερωτημάτων [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να υποβάλουν ερωτήσεις ή να θέσουν προβλήματα
2. Ανάπτυξη και χρήση μοντέλων [επίπεδο 1]: η δραστηριότητα παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να δημιουργήσουν ή να χρησιμοποιήσουν μοντέλα.
3. Σχεδίαση και διεξαγωγή έρευνας [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να διεξάγουν διερευνήσεις.
4. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν με δεδομένα, που μπορεί να περιλαμβάνουν οργάνωση ή ομαδοποίηση των δεδομένων.
5. Χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιούν μαθηματικές δεξιότητες ή έννοιες.
6. Συγκρότηση εξηγήσεων και σχεδιασμός λύσεων [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να συγκροτούν επιστημονικές εξηγήσεις.
7. Εμπλοκή με επιχειρήματα που εδράζονται σε αποδεικτικά στοιχεία [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με επιχειρήματα.
8. Απόκτηση, αξιολόγηση και κοινοποίηση πληροφοριών [επίπεδο 0]: η δραστηριότητα δεν παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αποκτήσουν επιστημονικές πληροφορίες από «πρόσθετα» κείμενα.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των επιπέδων των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στις δραστηριότητες που αναλύθηκαν.

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι δραστηριότητες που αναλύθηκαν δεν παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήσεις ή να θέσουν προβλήματα (πρακτική 1), να κάνουν χρήση μαθηματικών δεξιοτήτων ή εννοιών (πρακτική 5), να συγκροτήσουν εξηγήσεις και να σχεδιάσουν λύσεις (πρακτική 6) και να μελετήσουν ένα «πρόσθετο» κείμενο για αναζήτηση επιστημονικών πληροφοριών (πρακτική 8). Συνεπώς, οι δραστηριότητες που αναλύθηκαν ως προς αυτές τις πρακτικές εντάχθηκαν στο επίπεδο 0.

Οι περισσότερες δραστηριότητες των σεναρίων (78,9%) δεν παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν μοντέλα και να κάνουν χρήση αυτών (επίπεδο 0). Είναι περιορισμένος ο αριθμός των μονάδων ανάλυσης (21,1%) που παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν ή να κάνουν χρήση μοντέλων που όμως δεν αποσαφηνίζεται αν τα

μοντέλα πρέπει να εστιάζονται στην περιγραφή των φαινομένων ή στην πρόβλεψη και την εξήγησή τους (επίπεδο 1). Δεν εντοπίστηκαν δραστηριότητες που να εντάσσονται στα επίπεδα 2 και 3 της πρακτικής 2.

Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά των επιπέδων των πρακτικών των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής στο περιεχόμενο των διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό σχολείο

Πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής	Επίπεδο 0		Επίπεδο 1		Επίπεδο 2		Επίπεδο 3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Πρακτική 1: Υποβολή ερωτήσεων και καθορισμός προβλημάτων	76	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Πρακτική 2: Ανάπτυξη και χρήση μοντέλων	60	78,9	16	21,1	0	0,0	0	0,0
Πρακτική 3: Σχεδίαση και πραγματοποίηση διερευνήσεων	66	86,9	10	13,1	0	0,0	0	0,0
Πρακτική 4: Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων	65	85,5	11	14,5	0	0,0	0	0,0
Πρακτική 5: Χρήση μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης	76	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Πρακτική 6: Συγκρότηση εξηγήσεων και σχεδίαση λύσεων	76	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Πρακτική 7: Εμπλοκή με επιχειρήματα που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία	75	98,7	1	1,3	0	0,0	0	0,0
Πρακτική 8: Απόκτηση, αξιολόγηση και επικοινωνία των πληροφοριών	76	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Η πλειονότητα των δραστηριοτήτων που αναλύθηκαν (86,9%) δεν δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να σχεδιάζουν ή να πραγματοποιούν διερευνήσεις για τη συλλογή δεδομένων (επίπεδο 0). Μόνο ένα πολύ μικρό μέρος αυτών (13,1%) παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να πραγματοποιήσουν διερευνήσεις, οι οποίες όμως είναι καθοδηγούμενες από το εκπαιδευτικό υλικό. Δεν εντοπίστηκαν δραστηριότητες που να εντάσσονται στα επίπεδα 2 και 3 της πρακτικής 3.

Οι δραστηριότητες των σεναρίων που αναλύθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος τους (85,5%) δεν παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να αναλύουν δεδομένα (επίπεδο 0). Είναι ιδιαίτερα περιορισμένες οι μονάδες ανάλυσης (14,5%) που παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν με δεδομένα, που μπορεί να περιλαμβάνουν οργάνωση ή ομαδοποίησή τους (επίπεδο 1). Δεν εντοπίστηκαν δραστηριότητες που να εντάσσονται στα επίπεδα 2 και 3 της πρακτικής 4.

Οι περισσότερες δραστηριότητες των σεναρίων (98,7%) δεν παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με επιχειρήματα (επίπεδο 0). Ένα μικρό ποσοστό τους (1,3%) παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν σε επιχειρηματολογία και να υποστηρίξουν τους ισχυρισμούς τους με αποδεικτικά στοιχεία ή συλλογισμούς αλλά ο λόγος τους είναι καθοδηγούμενος από το εκπαιδευτικό υλικό (επίπεδο 1). Δεν εντοπίστηκαν δραστηριότητες που να εντάσσονται στα επίπεδα 2 και 3 της πρακτικής 7.

Συμπεράσματα

Από την παρούσα εργασία προέκυψε ότι στις περισσότερες δραστηριότητες των διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το δημοτικό, δεν παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής. Είναι περιορισμένος ο αριθμός των δραστηριοτήτων στις οποίες παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με πρακτικές οι οποίες όμως καθοδηγούνται από το εκπαιδευτικό υλικό χωρίς να δίνονται πρωτοβουλίες στους μαθητές. Επομένως, οι μαθητές δεν εξοικειώνονται σε υψηλό επίπεδο με τις πρακτικές των Φ.Ε. και της Μηχανικής. Σχεδόν απουσιάζουν δραστηριότητες μέσω των οποίων να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλακούν με πρακτικές δίνοντάς τους πρωτοβουλίες να λαμβάνουν αποφάσεις.

Η απουσία εμπλοκής πρακτικών από το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου του των σεναρίων που αναλύθηκαν δεν διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση των ιδεών και των εννοιών και στην εξοικείωσή τους με τις πρακτικές (NRC, 2012). Πράγματι, έχει επισημανθεί ότι η εμπλοκή των μαθητών με τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής είναι σημαντική αφού μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη διαδικασία ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, να οικοδομήσουν βασικές ιδέες και έννοιες των Φυσικών Επιστημών, να προκαλέσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους και να τους παρακινήσει σε περαιτέρω έρευνα (Tankersley et al., 2024). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία που βασίζεται σε αυτές τις πρακτικές έχει σημαντικά οφέλη στη μάθηση των μαθητών (Grooms, et al., 2018).

Η εργασία αυτή εστιάστηκε στη διερεύνηση των πρακτικών που συμπεριλαμβάνονται στα διδακτικά σενάρια Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» μόνο για το δημοτικό σχολείο. Επίσης, η εργασία επικεντρώθηκε μόνο στην ανάλυση των δραστηριοτήτων και όχι στην εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Προτείνεται η μελέτη της επίδρασης της εφαρμογής αυτών των δραστηριοτήτων στις πρακτικές των μαθητών. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον η ανάλυση διδακτικών σεναρίων

Φυσικών Επιστημών της πλατφόρμας «Αίσωπος» για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ώστε να σχηματιστεί μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με την τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών και της Μηχανικής που υπεισέρχονται και σε αυτά.

Βιβλιογραφία

- Aldahmash, A.H., Mansour, N.S., Alshamrani, S.M., & Almohi, S. (2016). An analysis of activities in Saudi Arabian middle school science textbooks and workbooks for the inclusion of essential features of inquiry. *Research in Science Education*, 46(6), 879-900. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9485-7>
- Braswell, J. S., Lutkus, A. D., Grigg, W. S., Santapau, S. L., Tay-Lim, B., & Johnson, M. (2001, August). The nation's report card: Mathematics 2000. National Center for Educational Statistics.
- Bulunuz, M., Jarrett, O. S., & Martin-Hansen, L. (2012). Level of inquiry as motivator in an inquiry methods course for Preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 112(6), 330-339. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9485-7>
- Cellitti, J., Likely, R., Moy, M.K., & Wright, C.G. (2018). *A Content Analysis of NGSS Science and Engineering Practices in K-5 Curricula*. Paper presented at 2018 ASEE Annual Conference and Exposition, Salt Lake City, Utah. <https://peer.asee.org/29667>
- Devetak, I., Vogrinc, J. (2013). The Criteria for Evaluating the Quality of the Science Textbooks. In: Khine, M. (eds) *Critical Analysis of Science Textbooks*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4168-3_1
- Dunne, J., Mahdi, A. E., & O' Reilly, J. (2013). Investigating the potential of Irish primary school textbooks in supporting inquiry-based science education (IBSE). *International Journal of Science Education*, 35(9), 1513-1532. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.779047>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications. ISBN: 978-1-4129-8315-0
- Grooms, J., Sampson, V., & Enderle, P. (2018). How concept familiarity and experience with scientific argumentation are related to the way groups participate in an episode of argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(9), 1264-1286. <https://doi.org/10.1002/tea.21451>
- National Research Council (NRC). (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>

- Next Generation Science Standards (NGSS) Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/18290>
- Papakonstantinou, M., & Skoumios, M. (2021). Science and engineering practices in the content of Greek middle school physics textbooks about forces and motion. *Journal of Technology and Science Education*, 11(2), 457-473.
<https://doi.org/10.3926/jotse.1286>
- Reyes, R., Reys, B., Lapan, R., & Holliday, G. (2003). Assessing the Impact of Standards Based Middle Grades Mathematics Curriculum Materials on Student Achievement, *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 74–95.
- Tankersley, A., Hasseler, E., Lewis E., Lucas, L. & Holding, B. (2024). Science Teachers’ Initial Use of NGSS Science Practices in Diverse Classrooms, *Journal of Science Teacher Education*, 35(6), 572–593. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2316434>
- Vojří K. & Rusek M. (2019) Science education textbook research trends: a systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496-1516.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1613584>
- Yang, W., & Liu., E. (2016). Development and validation of an instrument for evaluating inquiry-based tasks in science textbooks. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2688-2711. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1258499>
- Yang, W., Liu, C., & Liu., E. (2019). Content analysis of inquiry-based tasks in high school biology textbooks in Mainland China. *International Journal of Science Education*, 41(6), 827-845. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584418>

Απόψεις φοιτητών/τριών για τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού και τον ρόλο της εκπαίδευσης

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

Βαρτζιά Δήμητρα - Παναγιώτα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21023@rhodes.aegean.gr

Τσαλαβούτα Βιργινία - Άννα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse21295@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η αειφόρος ανάπτυξη στοχεύει στην εξισορρόπηση οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων, με σκοπό ένα δίκαιο και βιώσιμο μέλλον, και αποτελεί κεντρικό στόχο των Ηνωμένων Εθνών, όπως αποτυπώνεται στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (Rogers et al., 2012). Στο πλαίσιο αυτό, ο εναλλακτικός τουρισμός θεωρείται ιδιαίτερα βιώσιμη μορφή τουρισμού, καθώς βασίζεται σε αυθεντικές εμπειρίες και στην αλληλεπίδραση με το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με περιορισμένες αρνητικές επιπτώσεις στους προορισμούς. Η παρούσα ποσοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Το Αειφόρο Σχολείο» (Οκτώβριος–Δεκέμβριος 2024), διερεύνησε τις απόψεις 112 τελειόφοιτων φοιτητών/τριών του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τις μορφές του εναλλακτικού τουρισμού και τον ρόλο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω κλειστού τύπου ερωτηματολογίου 40 ερωτήσεων, βασισμένου σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που κάλυπτε περιβαλλοντικές, οικονομικές, κοινωνικο-πολιτισμικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες θεωρούν τον εναλλακτικό τουρισμό βασικό μοχλό βιώσιμης ανάπτυξης και αναγνωρίζουν τη Ρόδο ως κατάλληλο προορισμό για οικοτουρισμό, αγροτουρισμό, περιπατητικό, καταδυτικό, γαστρονομικό και θρησκευτικό τουρισμό. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η δυναμική του πολιτιστικού, συνεδριακού και αθλητικού τουρισμού για την επέκταση της τουριστικής περιόδου, με την προϋπόθεση βελτίωσης των υποδομών. Τέλος, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση της αειφορίας και των εναλλακτικών μορφών τουρισμού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, περιβάλλον, αειφορία, εναλλακτικός τουρισμός

Abstract

Sustainable development aims to balance economic, social, cultural, and environmental dimensions in order to achieve a just and sustainable future and constitutes a core objective of the United Nations, as reflected in the 17 Sustainable Development Goals (Rogers et al., 2012). Within this framework, alternative tourism is regarded as a particularly sustainable form of tourism, as it emphasizes authentic experiences and interaction with the natural and cultural environment while generating fewer negative impacts on destinations. This quantitative study, conducted within the course *The Sustainable School* (October–December 2024), investigated the views of 112 final-year undergraduate students of the Department of Primary Education at the University of the Aegean regarding alternative forms of tourism and the role of Education for the Environment and Sustainability. Data were collected through a closed-ended questionnaire consisting of 40 items on a five-point Likert scale, addressing environmental, economic, socio-cultural, psychological, and educational dimensions of alternative tourism. The findings indicate that most students perceive alternative tourism as a key driver of sustainable development and recognize Rhodes as a suitable destination for ecotourism, agritourism, hiking, diving, gastronomic, and religious tourism. Additionally, participants highlighted the potential of cultural, conference, and sports tourism to extend the tourist season and support the local economy, provided that infrastructure improvements are made. Finally, the results emphasize the crucial role of education in promoting sustainability and fostering awareness of alternative forms of tourism.

Keywords: Education, Environment, Sustainability, Alternative Tourism.

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη του τουρισμού τις τελευταίες δεκαετίες έχει επηρεάσει σημαντικά το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον πολλών περιοχών, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται επιτακτικά η ανάγκη μετάβασης από τον μαζικό τουρισμό προς πιο βιώσιμες, συμμετοχικές και ευαισθητοποιημένες μορφές τουριστικής δραστηριότητας. Στο πλαίσιο αυτό, οι εναλλακτικές μορφές τουρισμού αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, καθώς συνάδουν με τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, προωθώντας την ισορροπία ανάμεσα στην προστασία του περιβάλλοντος, την ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας και την οικονομική ευημερία (Isaac & Eid, 2018; Koliouka & Andreopoulou, 2023).

Η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της αειφορίας και στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών. Μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, καλλιεργείται στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες η κριτική σκέψη και αναπτύσσεται η διάθεση για ενεργό συμμετοχή σε δράσεις που συμβάλλουν σε ένα πιο δίκαιο και βιώσιμο μέλλον (Papavasileiou et al., 2017).

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών και των φοιτητριών του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην προώθησή τους. Η επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού δεν είναι τυχαία, καθώς πρόκειται για μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες καλούνται να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των νέων γενεών γύρω από ζητήματα περιβάλλοντος, πολιτισμού και κοινωνικής ευθύνης. Επιπλέον, η έρευνα εστιάζει στην περίπτωση της Ρόδου, ενός νησιού με έντονη τουριστική δραστηριότητα, πλούσια φυσική και πολιτισμική κληρονομιά, και ταυτόχρονα μεγάλες προοπτικές για ανάπτυξη εναλλακτικού τουρισμού.

Επιδιώκεται η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των απόψεων των φοιτητών/τριών για τις δυνατότητες ανάπτυξης εναλλακτικών μορφών τουρισμού που εναρμονίζονται με τις αρχές της αειφορίας, καθώς και για την εκπαιδευτική διάσταση του ζητήματος. Τα ευρήματα της έρευνας φιλοδοξούν να συμβάλουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στην ενίσχυση της τοπικής ανάπτυξης και στην ευρύτερη προσπάθεια για έναν τουρισμό πιο ανθρώπινο, συμπεριληπτικό και βιώσιμο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αειφόρος ανάπτυξη (sustainable development) αναδύθηκε ως απάντηση στην επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισης των αλληλένδετων περιβαλλοντικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων που προκάλεσε η αλόγιστη ανάπτυξη των τελευταίων δεκαετιών. Η αειφορική προσέγγιση προϋποθέτει μια ολιστική θεώρηση της ανάπτυξης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην οικονομική μεγέθυνση, αλλά επεκτείνεται και στην περιβαλλοντική προστασία, την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική διατήρηση (Rogers et al., 2012).

Η αειφόρος ανάπτυξη, ως θεμελιώδης στρατηγική για την αντιμετώπιση των σύγχρονων παγκόσμιων προκλήσεων, προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση που ενσωματώνει τέσσερις αλληλένδετους και ισοδύναμους πυλώνες: το περιβάλλον, την

οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Η αντίληψη αυτή υπογραμμίζει ότι καμία από τις επιμέρους διαστάσεις της ανάπτυξης δεν μπορεί να θεωρηθεί κυρίαρχη έναντι των άλλων, αλλά όλες πρέπει να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν ισότιμα για την επίτευξη ενός βιώσιμου μέλλοντος (Moreno-Monsalve et al., 2023· Rogers et al., 2012).

Το 2015, τα κράτη-μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών ενέκριναν ομόφωνα την «Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», μια φιλόδοξη στρατηγική με σκοπό την εξάλειψη της φτώχειας, την προστασία του πλανήτη και τη διασφάλιση της ευημερίας για όλους/ες, χωρίς αποκλεισμούς. Κεντρικό πυλώνα της Ατζέντας 2030 αποτελούν οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals - SDGs), οι οποίοι λειτουργούν ως παγκόσμιο πλαίσιο δράσης, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων και αντικατοπτρίζουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας πολυδιάστατης προσέγγισης απέναντι στην ανάπτυξη, η οποία συνυπολογίζει τόσο τις υλικές ανάγκες των κοινωνιών όσο και τις περιβαλλοντικές και πολιτισμικές προκλήσεις. Σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, ο οποίος αναγνωρίζεται στον Στόχο 4 «Ποιοτική Εκπαίδευση», καθώς θεωρείται κομβικός και για την επίτευξη όλων των άλλων Στόχων (Cai et al., 2020· Holmberg & Sandbrook, 2019· Smith & Benavot, 2019).

Ο τουρισμός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της ελληνικής οικονομίας, ωστόσο, η ραγδαία τουριστική ανάπτυξη έχει προκαλέσει πλήθος επιπτώσεων σε περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο. Η υπερεκμετάλλευση φυσικών πόρων, η ρύπανση και η απώλεια βιοποικιλότητας οδηγούν σε υποβάθμιση οικοσυστημάτων και επιδείνωση της κλιματικής κρίσης, ενώ η άναρχη δόμηση και η αισθητική ρύπανση υποβαθμίζουν το τοπίο. Παράλληλα, σε κοινωνικό επίπεδο, η τουριστική πίεση προκαλεί αλλοίωση της κοινωνικής δομής, ανισότητες, κοινωνικές εντάσεις, αλλαγή του τρόπου ζωής και προβλήματα συνοχής. Σε πολιτισμικό επίπεδο, παρατηρούνται φαινόμενα αλλοίωσης της πολιτισμικής ταυτότητας, εμπορευματοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, ξενομανίας, αλλά και υποβάθμισης μνημείων. Τέλος, αν και ο τουρισμός δημιουργεί θέσεις εργασίας και ενισχύει την ανάπτυξη, η άνιση κατανομή κερδών, η οικονομική εξάρτηση από εξωτερικούς παράγοντες και η μονοδιάστατη οικονομική ανάπτυξη, καθιστούν τον κλάδο ευάλωτο και επιβραδύνουν την αειφόρο ανάπτυξη (Baloch et al., 2023; Elgin & Elveren, 2024; Wang & Cheablam, 2025).

Επομένως, απαιτείται η μετάβαση από τον μαζικό τουρισμό σε ένα νέο μοντέλο τουριστικής ανάπτυξης, το οποίο να βασίζεται στις αρχές της αειφορίας. Η κατεύθυνση προς εναλλακτικές μορφές τουρισμού, η ενίσχυση της τοπικής ταυτότητας και η ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς μέσω βιώσιμων πρακτικών, αποτελούν βασικούς άξονες μιας τέτοιας στρατηγικής. Η αλληλεπίδραση του επισκέπτη με τον τόπο και τους ανθρώπους

αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο, μετατρέποντας την ταξιδιωτική εμπειρία σε διαδικασία μάθησης, πολιτισμικής ανταλλαγής και οικολογικής συνειδητοποίησης. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει μορφές όπως ο οικοτουρισμός, ο αγροτουρισμός, ο πολιτιστικός, ο συνεδριακός, ο αθλητικός, ο περιπατητικός, ο γαστρονομικός, ο θρησκευτικός, ο τουρισμός υγείας και ευεξίας κ.ά. (Isaac & Eid, 2018· Koliousska & Andreopoulou, 2023· Magoutas et al., 2024).

Οι εναλλακτικές μορφές τουρισμού συνδυάζουν την τουριστική εμπειρία με τη βιώσιμη ανάπτυξη, τη συμμετοχή των τοπικών κοινωνιών και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής και πολιτιστικής συνείδησης. Ο οικοτουρισμός εστιάζει στη διατήρηση της βιοποικιλότητας και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, προωθώντας παράλληλα την τοπική οικονομία (Hall et al., 2015). Αντίστοιχα, ο αγροτουρισμός συνδέει τον επισκέπτη με την αγροτική παράδοση και ενισχύει τις μικρές κοινότητες μέσω βιωματικών εμπειριών και στήριξης της τοπικής παραγωγής (Kizos & Iosifides, 2007). Παράλληλα, ο πολιτιστικός τουρισμός συμβάλλει στην ανάδειξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από εκδηλώσεις, μνημεία και θεματικές διαδρομές, ενδυναμώνοντας την κοινωνική συνοχή και την τοπική επιχειρηματικότητα (Terkenli & Georgoula, 2022), ενώ ο θρησκευτικός τουρισμός πέραν των άλλων, προωθεί τον πνευματικό και πολιτισμικό διάλογο (Choe, 2024).

Επιπλέον, άλλες μορφές όπως ο γαστρονομικός, ο περιπατητικός, ο καταδυτικός, ο τουρισμός υγείας και ευεξίας, ο αθλητικός και ο εθελοντικός ενισχύουν τη βιωματική διάσταση της τουριστικής εμπειρίας και προσδίδουν εκπαιδευτικό, περιβαλλοντικό και κοινωνικό χαρακτήρα στον τουρισμό. Η γευσιγνωσία τοπικών προϊόντων, η πεζοπορία σε μονοπάτια, η εξερεύνηση θαλάσσιων οικοσυστημάτων, η συμμετοχή σε δραστηριότητες ευεξίας, αθλητικές διοργανώσεις ή προγράμματα εθελοντισμού αποτελούν πρακτικές που ενισχύουν τη βιωσιμότητα και διαφοροποιούν την τουριστική προσφορά. Συνολικά, οι εναλλακτικές μορφές τουρισμού υπηρετούν την προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, προσφέροντας τη δυνατότητα για ένα ισόρροπο, κοινωνικά δίκαιο και περιβαλλοντικά υπεύθυνο μοντέλο ανάπτυξης (Hodeck et al., 2021· Karampatea et al., 2024· Lee et al., 2020· Rabbiosi, et al., 2023).

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία αποτελεί θεμέλιο για τη διαμόρφωση μιας βιώσιμης κοινωνίας, μέσω της προώθησης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της ενεργού συμμετοχής όλων των κοινωνικών ομάδων. Η αναβάθμιση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με την κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών φορέων, είναι απαραίτητη για την επιτυχία των στόχων της αειφορίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η σύνδεσή της με τον τουρισμό,

και ειδικότερα με τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσω της εκπαίδευσης προωθείται η κατανόηση της ανάγκης για βιώσιμες πρακτικές και η ενίσχυση της τοπικής ταυτότητας και πολιτισμού (Chen et al., 2022· Fernández-Villarán, 2024).

Η Ρόδος αποτελεί έναν από τους πλέον γνωστούς και δημοφιλείς τουριστικούς προορισμούς στην Ελλάδα και την ευρύτερη Μεσόγειο, χαρακτηριζόμενη από μια ραγδαία τουριστική ανάπτυξη. Η γεωγραφική της θέση, το εύκρατο κλίμα, η πλούσια ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά, καθώς και οι φυσικές ομορφιές της, δημιουργούν ένα πλαίσιο που ευνοεί την ανάπτυξη ποικίλων μορφών τουρισμού. Συνολικά, η περίπτωση της Ρόδου αναδεικνύει τη σημασία της πολυμορφίας στις τουριστικές δραστηριότητες ως εργαλείο για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, η ισορροπημένη προώθηση των εναλλακτικών μορφών τουρισμού, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της εκπαίδευσης, μπορεί να ενισχύσει την οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ευημερία του νησιού, καθιστώντας το παράδειγμα προς μίμηση για άλλους μεσογειακούς προορισμούς (Fokiali et al., 2006· Gkoumas, 2019).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Το Αειφόρο Σχολείο» (Paravasileiou et al., 2017· Brandisauskiene et al., 2021), διερευνά τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τις μορφές του εναλλακτικού τουρισμού και τον ρόλο της εκπαίδευσης. Επίσης, σημαντικό να σημειωθεί είναι πως εστιάζει στο νησί της Ρόδου, λόγω της έντονης τουριστικής δραστηριότητας που αναπτύσσεται στη «ναυαρχίδα του ελληνικού τουρισμού», αλλά και λόγω του φαινομένου του μαζικού τουρισμού που επικρατεί στο νησί, προσδίδοντας μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών για τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού και τον ρόλο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αντίθετα, οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, οι οποίοι μάλιστα αποτελούν τους ερευνητικούς της άξονες, αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με τον εναλλακτικό τουρισμό γενικότερα, τον οικολογικό τουρισμό, τον πολιτιστικό τουρισμό, τον συνεδριακό τουρισμό, τον αθλητικό τουρισμό, τον θρησκευτικό τουρισμό, τον αγροτουρισμό, τον τουρισμό υγείας και ευεξίας, τον τουρισμό άλλων εναλλακτικών μορφών όπως τον μαθητικό τουρισμό, τον περπατητικό, τον καταδυτικό, αλλά και τον γαστρονομικό τουρισμό. Τέλος, ο τελευταίος στόχος της έρευνας

είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης για την προώθηση των εναλλακτικών μορφών τουρισμού.

Με βάση τους στόχους της έρευνας διατυπώθηκαν και τα παρακάτω συναφή ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών/τριών του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου σχετικά με τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού και τη συμβολή τους στη βιώσιμη ανάπτυξη;
- Ποιες μορφές εναλλακτικού τουρισμού θεωρούν οι φοιτητές/τριες πιο κατάλληλες για την τοπική ανάπτυξη της Ρόδου;
- Σε ποιο βαθμό αναγνωρίζουν οι φοιτητές/τριες τη σημασία της εκπαίδευσης στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης σχετικά με τον βιώσιμο τουρισμό;
- Πιστεύουν οι φοιτητές/τριες ότι η εκπαίδευση, και ειδικότερα η Εκπαίδευση για την Αειφορία, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση εναλλακτικών μορφών τουρισμού;

Η μελέτη είναι ποσοτική και πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Οκτωβρίου – Δεκεμβρίου 2024. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε 40 ερωτήσεις κλειστού τύπου, διατυπωμένες με την μορφή πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert («Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα Πολύ»). Υπήρξε μέριμνα προκειμένου να διασφαλίζεται η ανωνυμία και να επιτυγχάνεται η απρόσκοπτη συμμετοχή των φοιτητών/τριών του δείγματος. Ο τρόπος αποστολής του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, τα οποία περιλάμβαναν τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου και συνοδεύονταν από ένα κείμενο, στο οποίο τονιζόταν η σημαντικότητα της εθελοντικής τους συμμετοχής, αλλά και η αξία της συμβολής τους για την έρευνα που πραγματοποιούνταν.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 112 τελειόφοιτοι/ες του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γυναίκες, όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 112 φοιτητές/τριες οι 8 είναι άνδρες (ή ποσοστό 7,1%) και οι υπόλοιπες 104 είναι γυναίκες (ή ποσοστό 92,9%). Ακόμη, παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ολοκληρώνει τις σπουδές του εντός τεσσάρων ετών, καθώς από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 112 φοιτητές/τριες οι 98 (ή ποσοστό 87,5%) διανύουν το τέταρτο έτος στο Τμήμα τους, ενώ οι υπόλοιποι 14 (ή ποσοστό 12,5%) το πέμπτο έτος σπουδών τους.

Ευρήματα

Ως προς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να σημειωθεί πως η παρουσίαση θα είναι ενδεικτική. Κατ' αρχάς, ως προς τον «εναλλακτικό τουρισμό», στην ερώτηση σχετικά με την συμβολή του στην αειφόρο ανάπτυξη, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών συμφωνεί, καθώς όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, οι 59 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 52,7%) απαντούν ότι συμβάλλει «αρκετά», οι 30 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 26,8%) απαντούν «πολύ», οι 14 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 12,5%) «πάρα πολύ», οι 7 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 6,2%) «λίγο», ενώ μόνο 2 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 1,8%) απαντούν «καθόλου». Στην ερώτηση σχετικά με το αν το νησί της Ρόδου προσφέρεται για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών τουρισμού, παρατηρήθηκε πως η πλειονότητα των φοιτητών/τριών θεωρεί πως το νησί προσφέρεται, καθώς από τα δεδομένα προκύπτει ότι 47 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 42%) απαντούν «αρκετά», 30 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 26,8%) απαντούν «πολύ», 21 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 18,8%) «λίγο», 8 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 7,1%) «πάρα πολύ», ενώ 6 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 5,4%) απαντούν ότι δεν προσφέρεται «καθόλου» για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών τουρισμού.

Σε σχέση με τον «οικολογικό τουρισμό», στην ερώτηση αναφορικά με το αν το νησί της Ρόδου προσφέρεται για την ανάπτυξη του οικολογικού τουρισμού, φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί πως το νησί της Ρόδου προσφέρεται, καθώς όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας 44 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 39,3%) απαντούν «αρκετά», 30 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 26,8%) «πολύ», 19 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17,0%) απαντούν «λίγο», 14 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 12,5%) «πάρα πολύ», ενώ 5 (ή ποσοστό 4,5%) φοιτητές/τριες απαντούν «καθόλου». Επιπλέον, στην ερώτηση σε σχέση με το κατά πόσο ικανοποιημένοι είναι οι φοιτητές/τριες από τις προσπάθειες την τοπικών φορέων για την ανάπτυξη του οικολογικού τουρισμού στη Ρόδο, φαίνεται ότι η πλειονότητα δεν είναι ικανοποιημένη, καθώς από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 59 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 52,7%) απαντούν «λίγο», οι 28 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 25,0%) «αρκετά», οι 21 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 18,8%) «καθόλου», οι 3 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 2,7%) απαντούν «πολύ», ενώ μόνο 1 φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0,9%) απαντά «πάρα πολύ».

Ως προς τον «πολιτιστικό τουρισμό», στην ερώτηση σχετικά με το αν οι φοιτητές/τριες θεωρούν πως η ανάδειξη των πολιτιστικών μνημείων της Ρόδου μπορεί να συμβάλει στην τοπική αειφόρο τουριστική ανάπτυξη, από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 48 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 42,9%) απαντούν «αρκετά», οι 35 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 31,3%) «πολύ», οι 20 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17,9%) «πάρα πολύ», οι 8 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 7,1%) «λίγο», ενώ μόνο 1 φοιτητής/τρια απαντά «καθόλου» (ή ποσοστό 0,9%).

Επιπρόσθετα, στην ερώτηση εάν υπάρχουν περιθώρια για μεγαλύτερη ανάπτυξη του πολιτιστικού τουρισμού στη Ρόδο, από τα δεδομένα προκύπτει ότι 48 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 42,9%) απαντούν «αρκετά», 40 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 35,7%) «πολύ», 19 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17%) «πάρα πολύ», 5 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 4,5%) «λίγο», ενώ παράλληλα αξίζει να σημειωθεί πως κανένας/καμία φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0%) δεν απάντησε «καθόλου». Άρα, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι υπάρχουν περιθώρια, ώστε να αναπτυχθεί περαιτέρω ο πολιτιστικός τουρισμός στη Ρόδο.

Σχετικά με τον «συνεδριακό τουρισμό», στην ερώτηση αναφορικά με το πόσο σημαντικά θεωρούν τα κοινωνικά του οφέλη, από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 47 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 42%) απαντούν «αρκετά», οι 31 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 27,7%) «πολύ», οι 21 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 18,8%) «πάρα πολύ», οι 13 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 11,6%) «λίγο», ενώ κανένας/καμία φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0%) δεν απαντά «καθόλου». Επίσης, στην ερώτηση σχετικά με τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στην ανάπτυξη του συνεδριακού τουρισμού στα νησιά, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι 43 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 38,4%) απαντούν «πολύ», 40 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 35,7%) «αρκετά», 20 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17,9%) «πάρα πολύ», 6 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 5,4%) «λίγο», ενώ μόνο 3 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 2,7%) απαντούν «καθόλου».

Ως προς τον «αθλητικό τουρισμό», στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η ανάπτυξή του στη Ρόδο, μπορεί να συμβάλει στην επέκταση της τουριστικής περιόδου, από τα δεδομένα προκύπτει ότι 43 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 38,4%) απαντούν «αρκετά», 29 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 25,9%) «πολύ», 20 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17,9%) «λίγο», 19 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17%) «πάρα πολύ», ενώ μόνο 1 φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0,9%) απαντά «καθόλου». Παράλληλα, στην ερώτηση σχετικά με τον βαθμό ετοιμότητας της Ρόδου, ώστε να φιλοξενήσει μεγάλες αθλητικές διοργανώσεις, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι 44 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 39,3%) απαντούν «λίγο», 40 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 35,7%) «αρκετά», 17 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 15,2%) «πολύ», 8 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 7,1%) «καθόλου», ενώ μόνο 3 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 2,7%) απαντούν «πάρα πολύ». Συνεπώς, προκύπτει ότι σχεδόν οι μισοί/ές φοιτητές/τριες του ερευνητικού δείγματος θεωρούν ότι το νησί της Ρόδου δεν είναι έτοιμο, προκειμένου να φιλοξενήσει μεγάλες αθλητικές διοργανώσεις.

Σε σχέση με τον «θρησκευτικό τουρισμό», στην ερώτηση αναφορικά με το αν το νησί της Ρόδου προσφέρεται για την ανάπτυξή του, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι 41 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 36,6%) απαντούν «αρκετά», 25 φοιτητές/τριες

(ή ποσοστό 22,3%) «πολύ», 24 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 21,4%) «λίγο», 16 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 14,3%) «πάρα πολύ», ενώ 6 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 5,4%) απαντούν «καθόλου». Άρα, φαίνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι το νησί της Ρόδου προσφέρεται για την ανάπτυξη του θρησκευτικού τουρισμού. Επίσης, θετικά απαντούν και στην ερώτηση σχετικά με το αν οι επισκέψεις στα ξωκκλήσια της Ρόδου μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του θρησκευτικού τουρισμού, παράλληλα και με άλλες μορφές εναλλακτικού τουρισμού, καθώς όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας 46 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 41,1%) απαντούν «πολύ», 34 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 30,4%), «αρκετά», 21 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 18,8%) «πάρα πολύ», 10 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 8,9%), «λίγο» και μόνο 1 φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0,9%) απαντά «καθόλου».

Ως προς τον «αγροτουρισμό», στην ερώτηση σχετικά με το αν οι φοιτητές/τριες πιστεύουν ότι η Ρόδος προσφέρεται για την ανάπτυξη του αγροτουρισμού, παρατηρείται πως το δείγμα φαίνεται διχασμένο. Αυτό το γεγονός γίνεται αντιληπτό από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, καθώς 49 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 43,8%) απαντούν «αρκετά», 36 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 32,1%) «λίγο», 20 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17,9%) «πολύ», 5 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 4,5%) απαντούν «πάρα πολύ» και μόνο 2 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 1,8%) απαντούν «καθόλου».

Όσον αφορά στον «τουρισμό υγείας και ευεξίας», στην ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντικά θεωρούν ότι είναι τα οφέλη του, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι 46 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 41,1%) απαντούν «πολύ», 32 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 28,6%) απαντούν «αρκετά», 30 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 26,8 %) απαντούν «πάρα πολύ», 4 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 3,6%) απαντούν «λίγο», ενώ κανένας φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0%) δεν απάντησε «καθόλου». Επίσης, στην ερώτηση σχετικά με το πόσο ελκυστική είναι η Ρόδος ως προορισμός τουρισμού υγείας και ευεξίας, φαίνεται πως το δείγμα αντιλαμβάνεται την Ρόδο ως «ανταγωνιστικό προορισμό». Αυτό το πόρισμα προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, καθώς 42 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 37,5%) απαντούν «αρκετά», 23 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 20,5%) «λίγο», 23 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 20,5 %) «πάρα πολύ», 22 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 19,6%) «πολύ» και μόνο 2 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 1,8%) απαντούν ότι δεν θεωρούν την Ρόδο «καθόλου» ελκυστική ως προορισμό τουρισμού υγείας και ευεξίας. Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το πόσο ελκυστική είναι η Ρόδος ως προορισμός τρίτης ηλικίας, από τα δεδομένα προκύπτει ότι 50 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 44,6%) απαντούν «πολύ», 29 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 25,9%) «αρκετά», 18 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 16,1 %) «πάρα πολύ», 14 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 12,5%) «λίγο», ενώ μόνο 1

φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0,9%) απαντά ότι δεν θεωρεί την Ρόδο «καθόλου» ελκυστική ως προορισμό τουρισμού τρίτης ηλικίας.

Σε σχέση με τον τουρισμό άλλων εναλλακτικών μορφών, στην ερώτηση σχετικά με το αν οι φοιτητές/τριες πιστεύουν πως το νησί της Ρόδου προσφέρεται για την ανάπτυξη του «περιπατητικού τουρισμού», από τα δεδομένα προκύπτει ότι 42 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 37,5%) απαντούν «αρκετά», 38 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 33,9%) «πολύ», 17 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 15,2%) αναφέρουν ότι προσφέρεται «πάρα πολύ», 13 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 11,6%) «λίγο» και τέλος μόνο 2 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 1,8%) απαντούν ότι το νησί της Ρόδου δεν προσφέρεται «καθόλου» για την ανάπτυξη του περιπατητικού τουρισμού. Επιπλέον, στην ερώτηση αναφορικά με την ανάπτυξη του «γαστρονομικού τουρισμού» στο νησί της Ρόδου, από τα δεδομένα προκύπτει ότι 33 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 29,5%) απαντούν «αρκετά», 33 επίσης φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 29,5%) «πολύ», 23 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 20,5%) «πάρα πολύ», 20 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 17,9%) «λίγο», και τέλος μόνο 3 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 2,7%) «καθόλου». Ακόμη, στην ερώτηση σχετικά με το αν θα μπορούσε, με τις κατάλληλες ενέργειες να αναπτυχθεί ξανά ο «μαθητικός τουρισμός» στο νησί της Ρόδου, με δεδομένο ότι παλαιότερα αποτελούσε μία από τις πρώτες επιλογές των μαθητών/τριών λυκείου για την πενθήμερη εκδρομή τους, φαίνεται πως η μεγάλη πλειονότητα συμφωνεί με το γεγονός ότι με τις κατάλληλες ενέργειες μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη του μαθητικού τουρισμού. Αυτό το πόρισμα προκύπτει από τα από τα δεδομένα της έρευνας, καθώς 42 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 37,5%) απαντούν «πολύ», 31 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 27,7%) «αρκετά», 31 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 27,7%) «πάρα πολύ», 4 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 3,6%) «λίγο», ενώ 4 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 3,6%) απαντούν «καθόλου».

Σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης, στην ερώτηση αναφορικά με το αν αυτή μπορεί να συμβάλει στην προώθηση των εναλλακτικών μορφών τουρισμού, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι 40 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 35,7%) απαντούν «πολύ», 37 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 33%) «αρκετά», 30 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 26,8%) «πάρα πολύ», 4 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 3,6%) «λίγο», ενώ μόνο 1 φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0,9%) απαντά «καθόλου». Τέλος, στην ερώτηση, σχετικά με το αν πιστεύουν οι φοιτητές/τριες ότι τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση των εναλλακτικών μορφών τουρισμού, παρατηρήθηκε πως η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος συμφωνεί, καθώς από τα δεδομένα προκύπτει ότι 45 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 40,2%) απαντούν «αρκετά», 33 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 29,5%) «πολύ», 26 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό

23,2%) «πάρα πολύ», 7 φοιτητές/τριες (ή ποσοστό 6,3%) «λίγο», ενώ μόνο 1 φοιτητής/τρια (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου».

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αποτελούν ένα ενημερωμένο και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένο ερευνητικό δείγμα, το οποίο φαίνεται να έχει βαθύτερη κατανόηση των συνεπειών του μαζικού τουρισμού στο τοπικό περιβάλλον. Από τις απαντήσεις του δείγματος γίνεται αντιληπτή η θετική του στάση σε σχέση με τις εναλλακτικές μορφές τουρισμού, τις οποίες μπορούν και αναγνωρίζουν ως μέσα προώθησης της αειφόρου ανάπτυξης της Ρόδου.

Ειδικότερα, από τους περισσότερους/ες φοιτητές/τριες ο εναλλακτικός τουρισμός αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την προώθηση της αειφορίας, ενώ παράλληλα θεωρείται ότι το νησί της Ρόδου διαθέτει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξή του. Επίσης, τονίζεται, ότι ο πολιτιστικός τουρισμός μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω, με την ανάδειξη των πολιτιστικών μνημείων του νησιού και την προβολή των πολιτιστικών εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

Παράλληλα, ως προς τον συνεδριακό τουρισμό, υπάρχει αναγνώριση της θετικής κοινωνικής προσφοράς του, ενώ, ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο Αιγαίου αποτελεί έναν θεσμό, ο οποίος μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην προώθησή του. Παράλληλα, όπως ο συνεδριακός έτσι και ο αθλητικός τουρισμός χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα χρήσιμος, όσον αφορά την επέκταση της τουριστικής περιόδου στο νησί της Ρόδου. Ωστόσο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την ετοιμότητα των υποδομών της Ρόδου, ώστε να μπορέσει να φιλοξενήσει μεγάλες αθλητικές διοργανώσεις. Επιπλέον, ο θρησκευτικός τουρισμός παρουσιάζεται ως μια σημαντική αναπτυξιακή δυνατότητα για το νησί της Ρόδου, έτσι ώστε να μπορέσει να προωθηθεί περαιτέρω, παράλληλα και με άλλες μορφές εναλλακτικού τουρισμού.

Ως προς τον αγροτουρισμό, προκαλεί αμφιλεγόμενες απόψεις και αναδεικνύεται ως μια μορφή τουρισμού με περιορισμένο αναπτυξιακό προφίλ, πιθανόν λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης ή και της έλλειψης ορατών παραδειγμάτων στο νησί της Ρόδου. Συμπληρωματικά, ως προς τον τουρισμό υγείας και ευεξίας παρατηρήθηκε πως το δείγμα της παρούσας έρευνας αναγνωρίζει τα οφέλη του, αλλά και την ανταγωνιστικότητα της Ρόδου ως προορισμού, λόγω της ελκυστικότητάς της. Ακόμη, ως προς τις άλλες μορφές του

εναλλακτικού τουρισμού, όπως για παράδειγμα ο περιπατητικός, ο γαστρονομικός και ο μαθητικός, αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της ανάπτυξής τους, αλλά και το γεγονός ότι το νησί της Ρόδου μπορεί να αναπτύξει με τις κατάλληλες ενέργειες αυτές τις μορφές τουρισμού.

Τέλος, γίνεται αντιληπτή η αξία της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της αειφορίας και την υποστήριξη των εναλλακτικών μορφών τουρισμού. Συνολικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για κατάλληλο σχεδιασμό, ενίσχυση της εκπαιδευτικής διάστασης του τουρισμού και τη συνεργασία των τοπικών φορέων και οργανισμών, όπως του Πανεπιστημίου Αιγαίου, του Δήμου Ροδίων, της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου και των τοπικών τουριστικών φορέων, έτσι ώστε το νησί της Ρόδου να μετασχηματιστεί σταδιακά από έναν προορισμό μαζικού τουρισμού σε ένα προορισμό φιλοξενίας ο οποίος θα προωθεί την αειφορία, μέσω των εναλλακτικών μορφών τουρισμού.

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως παρούσα έρευνα συνιστά μελέτη περίπτωσης, καθώς αφορά μόνο τους τελειόφοιτους φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αλλά και αποκλειστικά το νησί της Ρόδου, γεγονός το οποίο δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Όμως, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω έρευνα.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας, ως τελική πρόταση προκύπτει η αναγκαιότητα ανάπτυξης των εναλλακτικών μορφών τουρισμού στη Ρόδο, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη και προστασία του πλούσιου φυσικού και πολιτιστικού της περιβάλλοντος. Μέσω των βιώσιμων μορφών τουριστικής ανάπτυξης, οι επισκέπτες θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τα μοναδικά φυσικά τοπία, τα παραδοσιακά χωριά, τα μνημεία και τους αρχαιολογικούς χώρους που καθιστούν το νησί ξεχωριστό. Με αυτόν τον τρόπο, η Ρόδος δεν θα περιορίζεται στο μοντέλο του μαζικού τουρισμού, αλλά θα αποκτήσει πολυδιάστατη κατεύθυνση τουριστικής ανάπτυξης με σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον και την παράδοση. Έτσι, θα προσελκύονται επισκέπτες από όλο τον κόσμο, με ενδιαφέρον για το φυσικό περιβάλλον, την παράδοση και τον πολιτισμό, γεγονός που θα ενδυναμώνει την τοπική κοινωνία και θα συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη του νησιού.

Βιβλιογραφία

Baloch, Q. B., Shah, S. N., Iqbal, N., Sheeraz, M., Asadullah, M., Mahar, S., & Khan, A. U. (2023).

Impact of tourism development upon environmental sustainability: A suggested

- framework for sustainable ecotourism. *Environmental Science and Pollution Research*, 30(3), 5917–5930. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-22496-w>
- 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>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Cai, Y., Ma, J. & Chen, Q. (2020). Higher Education in Innovation Ecosystems. *Sustainability*, 12, 4376. <https://doi.org/10.3390/su12114376>
- Chen, M., Pei, T., Jeronen, E., Wang, Z., & Xu, L. (2022). Teaching and Learning Methods for Promoting Sustainability in Tourism Education. *Sustainability*, 14(21), 14592. <https://doi.org/10.3390/su142114592>
- Choe, J. (2024). Religious tourism. *Tourism Geographies*, 27(3–4), 830–839. <https://doi.org/10.1080/14616688.2024.2423168>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.
- Elgin, C., & Elveren, A. Y. (2024). Unpacking the economic impact of tourism: A multidimensional approach to sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 478, 143947. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.143947>
- Fernández-Villarán, A., Guereño-Omil, B., & Ageitos, N. (2024). Embedding Sustainability in Tourism Education: Bridging Curriculum Gaps for a Sustainable Future. *Sustainability*, 16(21), 9286. <https://doi.org/10.3390/su16219286>
- Fokiali, P., Xanthakou, Y., Tatlidil, R., Tatlidil, E., & Kaila, M. (2006). Tourism and sustainable development strategies in Rhodes: The awareness of the local societies. *Ege Academic Review*, 6(2), 25–46. <https://ideas.repec.org/a/ege/journal/v6y2006i2p25-46.html>
- Gkoumas, A. (2019). *Evaluating a standard for sustainable tourism through the lenses of local industry*. *Heliyon*, 5(11), e02707. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02707>
- Hall, C. M., Gössling, S., & Scott, D. (Eds.). (2015). *The Routledge handbook of tourism and sustainability*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203072332>
- Hodeck, A., Tuchel, J., Hente, L., & von Reibnitz, C. (2021). The Importance of Sustainability in Diving Tourism—The Case of German Speaking Diving Tourists. *Sustainability*, 13(11), 6485. <https://doi.org/10.3390/su13116485>

- Holmberg, J.; Sandbrook, R. (2019). Sustainable development: What is to be done? In *Policies for a Small Planet*; Routledge: Abingdon-on-Thames, UK, pp. 19–38.
- Isaac, R. K., & Eid, T. A. (2018). Tourists' destination image: an exploratory study of alternative tourism in Palestine. *Current Issues in Tourism*, 22(12), 1499–1522. <https://doi.org/10.1080/13683500.2018.1534806>
- Karampatea, A., Mamalis, S., Bouloumpasi, E., Skendi, A., & Kamenidou, I. (2024). Wine and Gastronomic Tourism in the Drama Region. *Tourism and Hospitality*, 5(3), 625–638. <https://doi.org/10.3390/tourhosp5030037>
- Kizos, T., & Iosifides, T. (2007). The Contradictions of Agrotourism Development in Greece: Evidence from Three Case Studies. *South European Society and Politics*, 12(1), 59–77. <https://doi.org/10.1080/13608740601155443>
- Koliouska, C., & Andreopoulou, Z. (2023). E-Tourism for Sustainable Development through Alternative Tourism Activities. *Sustainability*, 15(11), 8485. <https://doi.org/10.3390/su15118485>
- Lee, T. J., Han, J.-S., & Ko, T.-G. (2020). Health-Oriented Tourists and Sustainable Domestic Tourism. *Sustainability*, 12(12), 4988. <https://doi.org/10.3390/su12124988>
- Magoutas, A. I., Manolopoulos, D., Manouka, M., & Dimitropoulou, M. (2024). Digitalization of the Alternative Tourism Marketspace: Evidence from an EU Peripheral Economy. *Tourism and Hospitality*, 5(4), 1151–1166. <https://doi.org/10.3390/tourhosp5040064>
- Moreno-Monsalve, N., Delgado-Ortiz, M., Rueda-Varón, M., & Fajardo-Moreno, W. S. (2023). Sustainable Development and Value Creation, an Approach from the Perspective of Project Management. *Sustainability*, 15(1), 472. <https://doi.org/10.3390/su15010472>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Papadomarkakis, I., Matzanos, D. & Kaila, M. (2017). Student preschool teachers' views about the pedagogical context of sustainable kindergarten. *Proceedings of INTCESS 2017 4th International Conference on Education and Social Sciences*. Istanbul, Turkey, 6–8 February, 2017
- Rabbiosi, C., & Meneghello, S. (2023). Questioning Walking Tourism from a Phenomenological Perspective: Epistemological and Methodological Innovations. *Humanities*, 12(4), 65. <https://doi.org/10.3390/h12040065>
- Rogers, P.P.; Jalal, K.F.; Boyd, J.A. (2012). *An Introduction to Sustainable Development*. Routledge.

- Smith, W.C. & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: The importance of structured democratic voice. *Asia Pac. Educ. Rev.*, 20, 193–205.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09599-9>
- Terkenli, T. S., & Georgoula, V. (2022). Tourism and Cultural Sustainability: Views and Prospects from Cyclades, Greece. *Sustainability*, 14(1), 307.
<https://doi.org/10.3390/su14010307>
- Wang, S., & Cheablam, O. (2025). Sustainable Tourism and Its Environmental and Economic Impacts: Fresh Evidence from Major Tourism Hubs. *Sustainability*, 17(11), 5058.
<https://doi.org/10.3390/su17115058>

Η πορεία προς Μηδενικά αποβλήτα: Το παράδειγμα της Τήλου

Ιφιγένεια Ηλιοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε
[**i.ilioroulou@aegean.gr**](mailto:i.ilioroulou@aegean.gr)

Βουτσή Γεωργία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre22838@aegean.gr**](mailto:pre22838@aegean.gr)

Στρατή Σπυριδούλα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**pre22835@aegean.gr**](mailto:pre22835@aegean.gr)

Περίληψη

Η περιβαλλοντική υποβάθμιση εξαιτίας των αστικών στερεών αποβλήτων (ΑΣΑ) αποτελεί κρίσιμη πρόκληση για τη βιωσιμότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Στη Ρόδο, η ανεξέλεγκτη ρίψη απορριμμάτων, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και η περιορισμένη ενημέρωση των πολιτών οδηγούν σε σημαντικές περιβαλλοντικές και υγειονομικές συνέπειες. Η υπερκατανάλωση, η αστικοποίηση και η πληθυσμιακή πίεση, ιδιαίτερα λόγω του τουρισμού, ενισχύουν το πρόβλημα. Η Ελλάδα εξακολουθεί να καταγράφει ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά ανακύκλωσης (μόλις 16%), γεγονός που οφείλεται σε ελλιπή υποδομή, ανεπαρκή ευαισθητοποίηση, περιορισμένη χρηματοδότηση και αδυναμία συνεργασίας πολιτών και τοπικής αυτοδιοίκησης. Το παράδειγμα της Τήλου, ωστόσο, αποδεικνύει πως ο στόχος των μηδενικών αποβλήτων είναι εφικτός. Με την υλοποίηση του έργου «Just Go Zero», το νησί μετατράπηκε σε ένα διεθνώς αναγνωρισμένο πρότυπο κυκλικής οικονομίας. Μέσα από συστηματική διαλογή στην πηγή, χρήση ειδικών εργαλείων, όπως QR κωδικοί και μπλε τσάντες και εκτενή ευαισθητοποίηση των κατοίκων, το εγχείρημα πέτυχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα, όπως μείωση 52% των εκπομπών CO₂. Οι συνεντεύξεις με κατοίκους και τη δήμαρχο του νησιού αποκαλύπτουν ότι η επιτυχία βασίστηκε στην ενεργή συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας, στη συνεχή εκπαίδευση και στην προσβασιμότητα του προγράμματος για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Η Τήλος αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και για τη Ρόδο, η οποία, με τη σωστή στρατηγική, κατάλληλες υποδομές και κοινωνική συμμετοχή, μπορεί να επιτύχει τη μετάβαση σε ένα σύστημα μηδενικών αποβλήτων. Η ενημέρωση των πολιτών, η εφαρμογή πολιτικών κυκλικής οικονομίας και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ δημοτικής

αρχής και κοινωνίας, είναι θεμέλια αυτής της πορείας. Η επιτυχία της Τήλου δεν αποτελεί μεμονωμένη περίπτωση αλλά απόδειξη ότι ακόμη και μικρές κοινότητες μπορούν να ηγηθούν στην περιβαλλοντική αλλαγή, όταν υπάρχει θέληση και συλλογική δράση.

Λέξεις κλειδιά: Μηδενικά απόβλητα, κυκλική οικονομία, αστικά στερεά απόβλητα, ανακύκλωση, περιβαλλοντική διαχείριση

Abstract

Environmental degradation caused by municipal solid waste (MSW) constitutes a critical challenge for the sustainability of modern societies. In Rhodes, the uncontrolled disposal of waste, the lack of adequate infrastructure, and limited public awareness result in severe environmental and public health consequences. Overconsumption, urbanization, and population pressure—particularly due to tourism—further exacerbate the issue. Greece continues to report particularly low recycling rates (only 16%), a situation attributed to insufficient infrastructure, inadequate awareness-raising, limited funding, and weak collaboration between citizens and local authorities. The case of Tilos, however, demonstrates that the goal of zero waste is attainable. Through the implementation of the "Just Go Zero" project, the island has become an internationally recognized model of circular economy. Systematic source separation, the use of specialized tools such as QR codes and blue bags, along with extensive community awareness campaigns, have yielded remarkable results, including a 52% reduction in CO₂ emissions. Interviews with residents and the island's mayor reveal that the project's success was founded on the active participation of the local community, continuous education, and the program's accessibility across all age groups. Tilos stands as a model to be emulated by Rhodes, which—given the appropriate strategy, necessary infrastructure, and active social engagement—can successfully transition to a zero-waste system. Raising public awareness, implementing circular economy policies, and strengthening cooperation between municipal authorities and the community are essential pillars of this transition. The success of Tilos is not an isolated case but clear evidence that even small communities can lead environmental transformation when collective will and action are present.

Keywords: zero waste, circular economy, municipal solid waste, recycling, environmental management

Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται ραγδαία, η εκθετική αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού αποτελεί έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες πίεσης προς το φυσικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις προβλέψεις του ΟΗΕ (United Nations, 2022), ο παγκόσμιος πληθυσμός θα φτάσει τα 9,7 δισ. το 2050, γεγονός που συνεπάγεται τον τριπλασιασμό της παγκόσμιας κατανάλωσης φυσικών πόρων (International Resource Panel, 2019). Αυτή η τάση ενισχύει περαιτέρω την περιβαλλοντική υποβάθμιση, απειλώντας τη βιωσιμότητα των οικοσυστημάτων και καθιστώντας αναγκαία τη λήψη άμεσων και συντονισμένων μέτρων για τη μείωση του ανθρώπινου οικολογικού αποτυπώματος.

Η διαχείριση των αστικών στερεών αποβλήτων αποτελεί πολυσύνθετο ζήτημα που απαιτεί συστηματική προσέγγιση (Hoornweg & Bhada-Tata, 2012· Wilson et al., 2006). Εστιάζοντας σε τοπικό επίπεδο, η παρούσα εργασία διερευνά την περιβαλλοντική επιβάρυνση που υφίσταται το νησί της Ρόδου εξαιτίας της ανεξέλεγκτης απόρριψης απορριμμάτων, της περιορισμένης ανακύκλωσης και της απουσίας ολοκληρωμένων πολιτικών κυκλικής οικονομίας. Παράγοντες όπως η τουριστική υπερφόρτωση και οι ανεπαρκείς υποδομές έχουν τεκμηριωθεί ως βασικές αιτίες αρνητικού περιβαλλοντικού αποτυπώματος (Gössling et al., 2015· Bianchi, 2004). Επιπλέον, η έλλειψη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των επισκεπτών και των τοπικών αρχών επιτείνει το πρόβλημα (Mihalic, 2016).

Σκοπός της εργασίας είναι να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των κατοίκων της Ρόδου αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα ορθής διαχείρισης αποβλήτων, με επίκεντρο τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και της κυκλικής οικονομίας. Αφορμή για τη μελέτη αποτελεί η επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος «Just Go Zero» στην Τήλο, το οποίο μετέτρεψε το νησί σε διεθνές πρότυπο μηδενικών αποβλήτων. Μέσα από ανάλυση ποιοτικών δεδομένων - φωτογραφικού υλικού και συνεντεύξεων με τοπικούς φορείς - εξετάζεται κατά πόσο το παράδειγμα της Τήλου μπορεί να αποτελέσει εφαρμόσιμο μοντέλο και για το νησί της Ρόδου. Η Ρόδος, ως ένας από τους πλέον δημοφιλείς τουριστικούς προορισμούς της Ελλάδας, αντιμετωπίζει οξυμένα προβλήματα στη διαχείριση αστικών στερεών αποβλήτων, καθώς κατά την τουριστική αιχμή η παραγωγή αυξάνεται κατακόρυφα (Kyriakou et al., 2011; Municipality of Rhodes, n.d), ενώ ο νησιωτικός χαρακτήρας και η έλλειψη κατάλληλων υποδομών οδηγούν σε υψηλό κόστος και δυσλειτουργίες (Ezeah et al., 2015). Συγκεκριμένα, παράγονται έως και 400 t απορριμμάτων την ημέρα, η αρμοδιότητα καθαριότητας ανατίθεται σε ιδιώτες λόγω αδυναμίας του Δήμου να ανταπεξέλθει (Αθανασίου, 2024), ενώ παρατηρείται ανεξέλεγκτη απόθεση και ανεπαρκής ανακύκλωση (Διαμαντίδης, 2017).

Παρότι η ανακύκλωση αποτελεί θεμελιώδη στρατηγική για τη μείωση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων, η Ελλάδα εξακολουθεί να καταγράφει από τα χαμηλότερα ποσοστά ανακύκλωσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με την απάντηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το ποσοστό ανακύκλωσης αστικών αποβλήτων στην Ελλάδα για το 2021 ανερχόταν σε 17%, έναντι 49% του μέσου όρου της ΕΕ (European Commission, 2025) με τη Ρόδο να μην αποτελεί εξαίρεση.

Η συγκεκριμένη κατάσταση καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση εναλλακτικών, πιο αποτελεσματικών μοντέλων διαχείρισης αποβλήτων, όπως το μοντέλο «μηδενικών αποβλήτων» που εφαρμόστηκε με επιτυχία στην Τήλο. Η εμπειρία της Τήλου, που βασίζεται στη συμμετοχή των πολιτών, στη διαλογή στην πηγή, στη συλλογή «πόρτα-πόρτα» και στην κυκλική διαχείριση των πόρων, αναδεικνύεται ως μία πρακτική που ενδέχεται να έχει εφαρμογή και σε μεγαλύτερα, πιο τουριστικά νησιά (Just Go Zero Tilos, 2023). Η ερευνητική ερώτηση που τίθεται είναι: *Κατά πόσο μπορεί το παράδειγμα της Τήλου να αποτελέσει πρότυπο για τη Ρόδο και ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται ώστε να καταστεί εφικτή η εφαρμογή ενός αντίστοιχου προγράμματος παραγωγής μηδενικών αποβλήτων;*

Θεωρητικό πλαίσιο

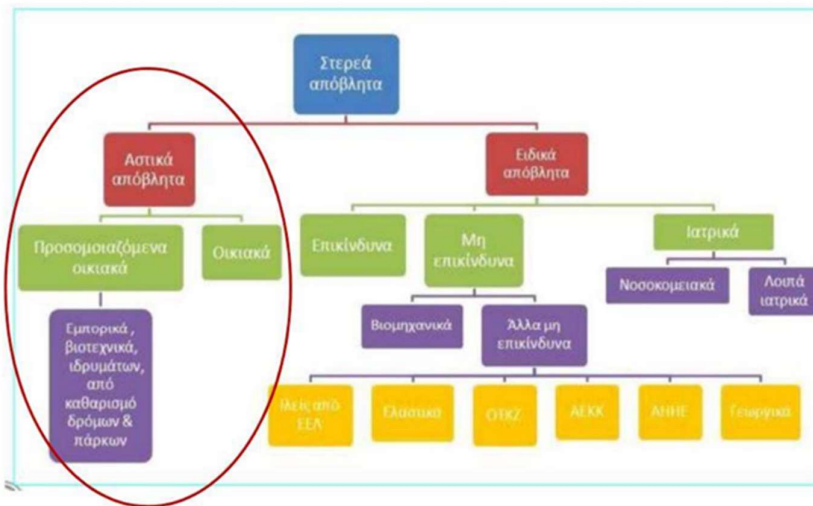
Η διαχείριση των αστικών στερεών αποβλήτων αποτελεί μία από τις πλέον σύνθετες και επείγουσες περιβαλλοντικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Η έντονη αστικοποίηση, η αλματώδης αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού και η εντεινόμενη υπερκατανάλωση αγαθών συντελούν στην εκθετική παραγωγή αποβλήτων, η οποία επιβαρύνει σοβαρά τα οικοσυστήματα και υπονομεύει τη βιώσιμη ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών. Όπως διατυπώνεται στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED, 1987), η βιώσιμη ανάπτυξη προϋποθέτει την κάλυψη των αναγκών του παρόντος χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες.

Στο ίδιο πλαίσιο, το μοντέλο της κυκλικής οικονομίας προτείνεται ως ριζική εναλλακτική προσέγγιση έναντι του γραμμικού προτύπου παραγωγής και κατανάλωσης. Η κυκλική οικονομία αποτελεί ένα εναλλακτικό και βιώσιμο μοντέλο παραγωγής και κατανάλωσης, το οποίο προωθεί την παρατεταμένη αξιοποίηση των υλικών και προϊόντων μέσω πρακτικών όπως η ανταλλαγή, η επαναχρησιμοποίηση, η επισκευή, η ανακαίνιση και η ανακύκλωση. Στόχος του μοντέλου είναι η παράταση του κύκλου ζωής των προϊόντων, η αποδοτικότερη χρήση των φυσικών πόρων και η ελαχιστοποίηση της παραγωγής αποβλήτων (Kirchherr et al., 2017). Σε εφαρμοσμένο επίπεδο, η κυκλική οικονομία επιδιώκει να

περιορίσει τα απόβλητα στο ελάχιστο. Όταν ένα προϊόν ολοκληρώσει τον κύκλο ζωής του, τα υλικά του ανακτώνται και επανεισάγονται στην παραγωγική διαδικασία, δημιουργώντας νέα αξία και περιορίζοντας την ανάγκη για φυσικούς πόρους.

Το μοντέλο αυτό έρχεται σε σαφή αντίθεση με τη γραμμική οικονομία, η οποία στηρίζεται στο πρότυπο "παραγωγή-κατανάλωση-απόρριψη". Η γραμμική προσέγγιση βασίζεται σε μεγάλες ποσότητες φθηνών και εύκολα προσβάσιμων πρώτων υλών και ενέργειας, οδηγώντας σε υπερκατανάλωση και αυξημένη περιβαλλοντική πίεση. Η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών ενισχύει όχι μόνο την περιβαλλοντική προστασία αλλά και την τοπική ανάπτυξη, μέσα από τη δημιουργία «πράσινων» θέσεων εργασίας και την αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης (European Parliament, 2023).

Στο πεδίο της διαχείρισης των αποβλήτων, τα αστικά στερεά απόβλητα (ΑΣΑ) είναι τα απόβλητα που παράγονται σε αστικές και ημιαστικές περιοχές, κυρίως από νοικοκυριά, αλλά και από εμπορικές, διοικητικές, βιοτεχνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εφόσον έχουν παρόμοια σύσταση με τα οικιακά απορρίμματα (Ευρωπαϊκό Κανονισμό 2008/98/ΕΚ, 2008). Τα ΑΣΑ περιλαμβάνουν οργανικά απόβλητα (π.χ. υπολείμματα τροφών), χαρτί και χαρτόνι, μέταλλα, πλαστικά, ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές συσκευές (π.χ. ΑΗΗΕ), γυαλί, κλωστοϋφαντουργικά, ογκώδη αντικείμενα (π.χ. έπιπλα), καθώς και απόβλητα καθαρισμού κοινόχρηστων χώρων.



Εικόνα 1: Κατηγοριοποίηση των αστικών στερεών αποβλήτων (Νταρακάς, 2014)

Σύμφωνα με τους Γεωργόπουλο και συν. (2013), οι διαρκώς αυξανόμενες ποσότητες ΑΣΑ συνιστούν ένα από τα σοβαρότερα περιβαλλοντικά προβλήματα, που καλούνται να

αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες κοινωνίες, καθώς συνδέονται άμεσα με την αλόγιστη χρήση φυσικών πόρων, την περιβαλλοντική ρύπανση και τη συμβολή στην κλιματική αλλαγή.

Η περίπτωση της Ελλάδας αποκαλύπτει την ένταση και την πολυπλοκότητα του προβλήματος. Η ραγδαία αύξηση της παραγωγής ΑΣΑ αποδίδεται σε συνδυασμό κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων, όπως η οικονομική ανάπτυξη, η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, η τουριστική δραστηριότητα, η αστικοποίηση και οι καταναλωτικές συνήθειες. Όπως επισημαίνουν οι Μουσιόπουλος και Καραγιαννίδης (2002), οι καθοριστικοί παράγοντες για την παραγωγή και διαχείριση των ΑΣΑ περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων: την πληθυσμιακή αύξηση, τη μόρφωση και το πολιτισμικό επίπεδο των πολιτών, την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ανακύκλωσης και την οργανωτική επάρκεια της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Η ανακύκλωση αποτελεί θεμελιώδη στρατηγική διαχείρισης των αποβλήτων, η οποία συμβάλλει στον περιορισμό της τοξικότητας των απορριμμάτων, στην εξοικονόμηση φυσικών πόρων και στην προστασία του περιβάλλοντος. Η διαδικασία περιλαμβάνει τη συλλογή, τον διαχωρισμό, την επεξεργασία και την επαναχρησιμοποίηση των υλικών ως πρώτων υλών. Όπως υποστηρίζει ο Παναγιωτακόπουλος (2007), η ανακύκλωση οδηγεί σε εξοικονόμηση ενέργειας, περιορισμό των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου και οικονομικά οφέλη τόσο για τα νοικοκυριά όσο και για τις τοπικές κοινωνίες. Ωστόσο, σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Περιβάλλοντος, η Ελλάδα καταγράφει μόλις 17% ποσοστό ανακύκλωσης, γεγονός που αποδίδεται σε πληθώρα παραγόντων, όπως η απουσία κατάλληλων υποδομών, η έλλειψη ενημέρωσης, οι αναποτελεσματικές μέθοδοι συλλογής, η περιορισμένη χρηματοδότηση και η ανεπαρκής συνεργασία μεταξύ πολιτών και τοπικών αρχών (European Parliament, 2023).

Η μη ορθολογική διαχείριση των ΑΣΑ έχει σοβαρές επιπτώσεις στο περιβάλλον και τη δημόσια υγεία. Τα απόβλητα που απορρίπτονται ανεξέλεγκτα οδηγούν σε ρύπανση εδάφους, νερού και αέρα, δημιουργούν εστίες παθογόνων οργανισμών και συνδέονται με σημαντικούς υγειονομικούς κινδύνους (Γεωργόπουλος, κ.ά. 2013). Μια άλλη σημαντική επίπτωση για το περιβάλλον είναι η σπατάλη πολύτιμων φυσικών πόρων που συνδέεται με τη σπατάλη και απώλεια υλικών που περιέχονται στα ΑΣΑ τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ξανά. Παράλληλα, η υπερφόρτωση των Χώρων Υγειονομικής Ταφής Απορριμμάτων (ΧΥΤΑ) και η αισθητική υποβάθμιση του τοπίου επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα ζωής των κατοίκων (Μαλλιαρός, 2000).

Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η ανάγκη για εναλλακτικά μοντέλα διαχείρισης γίνεται επιτακτική. Το παράδειγμα της Τήλου, ενός μικρού νησιού που

εφαρμόζει πολιτικές μηδενικών αποβλήτων μέσω του προγράμματος «Just Go Zero», αποτελεί χαρακτηριστικό υπόδειγμα επιτυχούς εφαρμογής κυκλικής οικονομίας. Η περίπτωση αυτή καταδεικνύει ότι η ενεργός συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας, η συνεχιζόμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση και η ανάπτυξη κατάλληλων υποδομών αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη μετάβαση σε βιώσιμα μοντέλα διαχείρισης αποβλήτων. Η συγκριτική προσέγγιση που ακολουθεί η παρούσα εργασία, εξετάζοντας τα παραδείγματα της Τήλου και της Ρόδου, στοχεύει στην κατανόηση των εμποδίων και των δυνατοτήτων εφαρμογής πολιτικών μηδενικών αποβλήτων σε νησιωτικά περιβάλλοντα με διαφορετικά μεγέθη, υποδομές και κοινωνικές συνθήκες.

Μεθοδολογία

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης, ως ερευνητική στρατηγική, καθώς κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί σε βάθος το παράδειγμα της Τήλου και να αξιολογηθεί η δυνατότητα εφαρμογής ενός παρόμοιου μοντέλου στο νησί της Ρόδου. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την ενδελεχή ανάλυση ενός φαινομένου μέσα στο φυσικό του πλαίσιο, αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές δεδομένων για την εξαγωγή πλούσιων και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποιοτικές μεθόδους: ημιδομημένες συνεντεύξεις, ανάλυση φωτογραφικού και οπτικοακουστικού υλικού, καθώς και επιτόπια παρατήρηση. Συγκεκριμένα, ελήφθησαν συνεντεύξεις από:

την κα. Μ. Χ. επιχειρηματία στον τουριστικό τομέα,
τον κ. Ν. Α., εστιάτορα με πολυετή παρουσία στο νησί,
και τη δήμαρχο Τήλου, κα. Μ. Κ.

Οι συνεντεύξεις των δύο πρώτων πραγματοποιήθηκαν με φυσική παρουσία, ενώ η συνέντευξη της δημάρχου διεξήχθη τηλεφωνικά και ηχογραφήθηκε με τη συγκατάθεσή της. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με στόχο την αποτύπωση των εμπειριών, των απόψεων και των στάσεων των κατοίκων και των αρχών σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό για την αποτύπωση της εφαρμογής του προγράμματος στον χώρο, όπως και για την υποστήριξη της εγκυρότητας των ποιοτικών δεδομένων. Μέσα από την παρατήρηση, τεκμηριώθηκε η απουσία κάδων απορριμμάτων, η χρήση ειδικά σχεδιασμένων μπλε τσαντών και βιοδιασπώμενων σακουλών, καθώς και η εμπλοκή των κατοίκων στην καθημερινή πράξη ανακύκλωσης και κομποστοποίησης.

Η μελέτη περίπτωσης της Τήλου λειτουργεί ως υπόδειγμα βιώσιμης διαχείρισης αποβλήτων και τα ευρήματα της εργασίας αξιοποιούνται για την εκτίμηση της δυνατότητας προσαρμογής και εφαρμογής ενός παρόμοιου μοντέλου στο νησί της Ρόδου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατανόηση των κοινωνικών, τεχνικών και θεσμικών παραγόντων που συνέβαλαν στην επιτυχία του εγχειρήματος, καθώς και στη διερεύνηση των προϋποθέσεων για τη μελλοντική μεταφορά του προγράμματος σε άλλα νησιωτικά περιβάλλοντα, όπως η Ρόδος.

Ευρήματα

Η μελέτη περίπτωσης της Τήλου ανέδειξε ένα επιτυχημένο παράδειγμα εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος κυκλικής διαχείρισης αποβλήτων σε ένα μικρό νησιωτικό περιβάλλον με εμφανή και μετρήσιμα αποτελέσματα τόσο σε περιβαλλοντικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από τις συνεντεύξεις και το συνοδευτικό οπτικοακουστικό υλικό αναδείχθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά που συνέβαλαν στην επιτυχία του εγχειρήματος, καθώς και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός παρόμοιου μοντέλου στη Ρόδο.

Το εγχείρημα, όπως δήλωσαν οι κάτοικοι και επιχειρηματίες του νησιού, δεν ήταν εύκολο, όταν ξεκίνησε το 2021. Κυριάρχησε η επιφύλαξη για το πώς θα τα καταφέρουν να μειώσουν και στο τέλος να μηδενίσουν τα απόβλητά τους. Επισημάνθηκε, όμως, πως με τη σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση από τους εκπροσώπους της εταιρείας που διαχειριζόταν το πρόγραμμα, κατάφεραν μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα, αυτό που αρχικά τους φαινόταν ακατόρθωτο. Χρειάζονταν συστράτευση, σωστή ενημέρωση αλλά και συνεχείς εκπαιδεύσεις για αυτό το σύστημα κυκλικής οικονομίας, που απευθύνεται από τον άνθρωπο στον άνθρωπο. Διαπιστώθηκε πως η ενημέρωση και η συνεχής καθοδήγηση από τους αρμόδιους φορείς αποτέλεσαν καταλυτικό παράγοντα για την ενεργοποίηση της τοπικής κοινωνίας. Παρά τις αρχικές επιφυλάξεις, οι κάτοικοι της Τήλου αγκάλιασαν την αλλαγή, ενισχύοντας τη συλλογική περιβαλλοντική συνείδηση. Η εφαρμογή της συλλογής αποβλήτων πόρτα-πόρτα, η χρήση QR κωδικών για τον έλεγχο της ανακύκλωσης από τον κάθε πολίτη και η διαλογή στην πηγή, ενίσχυσαν την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης και διαφάνειας στη διαδικασία. *«Κάθε αρχή και δύσκολη»* επεσήμαναν οι κάτοικοι Μ.Χ. και Ν.Α., οι οποίοι όμως πρόσθεσαν *«πως όταν θέλεις να πετύχεις κάτι, το πετυχαίνεις»*. Από την πλευρά της, η δήμαρχος υπογράμμισε πως *«η κοινωνία της Τήλου προστατεύει το νησί της και έτσι το πρόγραμμα έτυχε μεγάλης υποστήριξης από τις πρώτες κιόλας μέρες»*.

Τα αποτελέσματα έγιναν ορατά μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς όλοι οι κάτοικοι αλλά και οι επισκέπτες του νησιού «αγκάλιασαν» το εγχείρημα. Ήδη στην Τήλο δεν υπάρχουν εδώ και καιρό κάδοι απορριμμάτων. Υπάρχει σε κάθε νοικοκυριό και επιχείρηση η ειδικά σχεδιασμένη μπλε τσάντα, στην οποία τοποθετούνται όλα τα ανακυκλώσιμα υλικά, αφού μάλιστα προηγουμένως έχουν πλυθεί καλά. Σε κάθε μπλε τσάντα υπάρχει και συγκεκριμένος κωδικός (QR), με τη χρήση του οποίου κάθε κάτοικος του νησιού μπορεί να ελέγξει το ποσοστό ανακύκλωσης που επιτυγχάνει, θέτοντας έτσι και νέους προσωπικούς στόχους για μεγαλύτερα ποσοστά ανακύκλωσης. Παράλληλα, έχουν διατεθεί στους κατοίκους βιοδιασπώμενες σακούλες στις οποίες τοποθετούνται τα οργανικά απόβλητα, ενώ σε ειδικό συλλέκτη συγκεντρώνονται τα μη ανακυκλώσιμα απόβλητα. Τέλος, τα αποτίγματα συγκεντρώνονται σε μεταλλικά δοχεία. Σύμφωνα με τη δήμαρχο, «όλοι οι κάτοικοι αλλά και οι επισκέπτες του νησιού είναι πολύ προσεκτικοί στη διαδικασία της διαλογής, καθώς αντιμετωπίζουν όλα τα απορρίμματα ως υλικά, στα οποία θα τους δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία».

Τα οφέλη από όλο αυτό το εγχείρημα φυσικά είναι πολλά, τόσο σε περιβαλλοντικό όσο και σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Καταρχάς με τη διαδικασία της ανακύκλωσης και της κυκλικής οικονομίας προστατεύεται το φυσικό περιβάλλον, ενώ τα εδάφη που κινδυνεύουν με ερημοποίηση, μπορούν να πάρουν νέα ζωή μέσω της χωριστής συλλογής βιοαποβλήτων και της κομποστοποίησης. Στο νησί της Τήλου ήδη έχει επιτευχθεί 52% μείωση CO₂. «Τα αποτελέσματα είναι πλέον ορατά. Αυτό που αποδείχθηκε είναι ότι η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης και της κυκλικής οικονομίας μπορεί να περάσει δυνατά μηνύματα σε όλους τους ανθρώπους» τόνισε η δήμαρχος Τήλου.

Στη συνέντευξή της, υπογράμμισε πως «δεν ήταν δύσκολη η εφαρμογή του προγράμματος και μάλιστα οι ηλικιωμένοι και τα παιδιά είναι οι ομάδες που ακολουθούν πιο σωστά τις οδηγίες για την ανακύκλωση». Για τα παιδιά, η δήμαρχος επεσήμανε, ότι «...είναι οι καλύτεροι πρεσβευτές της ανακύκλωσης» και πρόσθεσε πως «σταδιακά ένα παρόμοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε περιοχή, όπως και στη Ρόδο». Εξάλλου, όπως η ίδια τόνισε, το συγκεκριμένο πρόγραμμα που υλοποιείται στην Τήλο «ταξιθεύει» και στο Αμπό Ντάμπι. «Από τη στιγμή που το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται και στο Αμπό Ντάμπι, πιστεύω πολύ απλά ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε οποιοδήποτε άλλο τόπο και γιατί όχι και στη Ρόδο, πάντα με τη σωστή ενημέρωση του κόσμου» τόνισε η δήμαρχος.

Η Τήλος σε αυτό τον τομέα τα κατάφερε και αποτελεί ζωντανό παράδειγμα για άλλες περιοχές της Ελλάδας, όπως και για τη Ρόδο. Για να φτάσει και η Ρόδος να γίνει ένα νησί

μηδενικών αποβλήτων σίγουρα χρειάζεται χρόνος. Κυρίως όμως χρειάζεται θέληση και διάθεση καταρχάς από τις τοπικές αρχές, οι οποίες θα αναλάβουν την υλοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος. Χρειάζεται ο απαραίτητος εξοπλισμός, οι κατάλληλες υποδομές και η τεχνογνωσία. Και φυσικά η σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση των πολιτών. Σύμφωνα με τους κατοίκους του νησιού της Τήλου, οι οποίοι ζουν και στη Ρόδο για ορισμένο χρονικό διάστημα κάθε έτος, *«ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στο νησί μας σταδιακά, αρκεί να υπάρχει θέληση και επιμονή από τις τοπικές αρχές και την κοινωνία αλλά και σωστή ενημέρωση»*. *«Ένα τέτοιο πρόγραμμα μόνο πολλαπλά κέρδη, κυρίως περιβαλλοντικά, θα μπορούσε να επιφέρει στη Ρόδο, όπως έγινε και στην Τήλο»* υπογράμμισε ο κ. Ν. Α., προσθέτοντας πως *«εφόσον πέτυχε το εγχείρημα στην Τήλο, τότε, με υπομονή μπορεί να πετύχει και στη Ρόδο»*

Η συνεισφορά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναδείχθηκε κρίσιμη, ιδιαίτερα μέσα από τις δηλώσεις της Δημάρχου Τήλου, η οποία επεσήμανε *«τον πρωταγωνιστικό ρόλο των παιδιών και των ηλικιωμένων στην υιοθέτηση ορθών περιβαλλοντικών πρακτικών»*. Αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη διαμόρφωσης περιβαλλοντικών αξιών ήδη από μικρή ηλικία, ώστε η ανακύκλωση να γίνει καθημερινή πρακτική και στάση ζωής. Όπως δήλωσε η ίδια η δήμαρχος Τήλου *«τα μικρά παιδιά είναι οι μεγαλύτεροι υποστηρικτές και πρεσβευτές του εγχειρήματος και μάλιστα μπορούν να παραδώσουν και μαθήματα πλέον»*.

Σε σύγκριση με την Τήλο, η περίπτωση της Ρόδου εμφανίζει σημαντικές αδυναμίες στη διαχείριση αποβλήτων, κυρίως λόγω της έλλειψης ενημέρωσης, της ελλιπούς υποδομής (π.χ. ανεπαρκής αριθμός μπλε κάδων, απουσία πράσινων σημείων για ογκώδη αντικείμενα) και της απουσίας συστηματικής περιβαλλοντικής πολιτικής από τις τοπικές αρχές. Οι πολίτες συχνά αγνοούν τις βασικές αρχές της ανακύκλωσης, γεγονός που οδηγεί σε εσφαλμένες πρακτικές, όπως η απόρριψη ακατάλληλων υλικών ή η μη τήρηση της διαλογής στην πηγή. Η κατάσταση αυτή τεκμηριώνεται οπτικά με φωτογραφίες, που τραβήχτηκαν τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2023, όπου καταγράφεται η αύξηση του όγκου απορριμμάτων, η υπερφόρτωση των κάδων και η απουσία ειδικών υποδομών (Βλ. φωτογραφίες 2-7).



Εικόνα 10. Ανεξέλεγκτη ρίψη σκουπιδιών



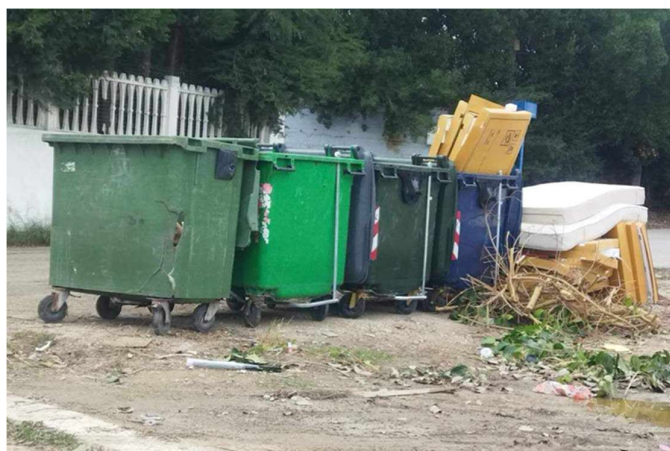
Εικόνα 11. Έλλειψη σωστής ενημέρωσης πολιτών



Εικόνα 12. Κάδος χωρίς σήμανση



Εικόνα 13. Απουσία μπλε κάδων



Εικόνα 14. Απουσία πράσινων σημείων για ογκώδη αντικείμενα



Εικόνα 15. Ανεπαρκής αριθμός μπλε κάδων

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η μελέτη περίπτωσης της Τήλου αποδεικνύει ότι ακόμη και μικρές κοινότητες μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα περιβαλλοντικής διαχείρισης. Η κατάσταση που επικρατεί στη Ρόδο, όπως η έλλειψη κάδων ανακύκλωσης, η άγνοια για τη σωστή χρήση τους και η απουσία δομημένων δράσεων ευαισθητοποίησης (Διαμαντίδης, 2017), αναδεικνύει την ανάγκη για άμεσες και στοχευμένες παρεμβάσεις. Με πολιτική βούληση, κοινωνική συνοχή και εκπαίδευση, η Ρόδος μπορεί να ακολουθήσει αυτό το μονοπάτι και να μετατραπεί σε νησί μηδενικών αποβλήτων. Για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός αντίστοιχου προγράμματος στη Ρόδο, προτείνονται μια σειρά από άμεσες δράσεις. Συγκεκριμένα, προτείνεται η εφαρμογή του προγράμματος μηδενικών αποβλήτων με την ενίσχυση των υποδομών ανακύκλωσης και τη σωστή διαλογή στην πηγή και τη συλλογή πόρτα-πόρτα. Απαραίτητη είναι η ενημέρωση και εκπαίδευση των πολιτών με καμπάνιες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, τόσο μέσω διαδικτυακών μέσων όσο και με τη δημιουργία

οπτικοακουστικού υλικού (ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά σποτ). Η ενεργή εμπλοκή των πολιτών μέσω των τοπικών συλλόγων και της κοινωνίας των πολιτών σε εθελοντικές δράσεις καθαρισμού, ενημέρωσης και προώθησης της κυκλικής οικονομίας αποτελεί παράγοντα επιτυχίας.

Ιδιαίτερη σημασία χρειάζεται να δοθεί στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής κουλτούρας, μέσα από την ενίσχυση αξιών και τη σύνδεση της μείωσης της κατανάλωσης με την ποιότητα ζωής και την αειφόρο ανάπτυξη του τόπου. Η διαχείριση απορριμμάτων μέσω της παραγωγής μηδενικών αποβλήτων (zero waste) αποτελεί σήμερα μια αδήριτη ανάγκη και όχι απλώς μια πράξη καλής πρόθεσης. Απαιτεί συλλογική προσπάθεια, ενημέρωση και ουσιαστική συμμετοχή όλων των πολιτών. Η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία υπεύθυνων και περιβαλλοντικά εγγράμματων πολιτών. Η ενεργή εμπλοκή του καθενός, ξεκινώντας από το ίδιο του το σπίτι και συνεχίζοντας στο σχολείο, στην κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία, αποτελεί το κλειδί για την επιτυχία κάθε προσπάθειας υπεύθυνης παραγωγής και κατανάλωσης.

Σημαντική είναι η στόχευση στις νέες γενιές με την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία. Η σχολική κοινότητα μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός αλλαγής, ενισχύοντας την περιβαλλοντική συνείδηση από μικρή ηλικία. Η ανακύκλωση ως ένας από τους τρόπους μείωσης των απορριμμάτων δεν αποτελεί απλώς μια περιβαλλοντική πρακτική, αλλά μια στάση ζωής που διαμορφώνεται μέσω της εκπαίδευσης. Προτείνεται η συστηματική υλοποίηση οργανωμένων δράσεων σε σχολικές μονάδες, με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων σχετικών με την ορθή διαχείριση αποβλήτων και ως μέρος αυτής την ανακύκλωση. Θα μπορούσε να προταθεί ένα «Εγχειρίδιο για το περιβάλλον», το οποίο να περιλαμβάνει αφίσες, βιβλία, τραγούδια, ψηφιακά παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με την υπεύθυνη κατανάλωση, τους τρόπους μείωσης παραγωγής απορριμμάτων (επαναχρησιμοποίηση, κομποστοποίηση, ανακύκλωση κ.ά). Το "Εγχειρίδιο για το Περιβάλλον" θα μπορεί να διανέμεται σε κάθε σχολική μονάδα και να εντάσσεται στο εβδομαδιαίο ή σε διαθεματικό πρόγραμμα. Το Εγχειρίδιο μπορεί να περιλαμβάνει:

- Αφίσα με τις βασικές αρχές της μείωσης απορριμμάτων, τοιχοκολλημένη σε κάθε αίθουσα.
- Εβδομαδιαία δράση δημιουργικής ανακύκλωσης (upcycling) σε κάθε τάξη με κατασκευή αντικειμένων - π.χ. παγκάκια, σκαμπό, χρηστικά και διακοσμητικά αντικείμενα - από «άχρηστα υλικά, που θα φτιάχνουν οι μαθητές/τριες.

- Ομάδες ανακύκλωσης ανά τμήμα, οι οποίες θα είναι υπεύθυνες για τη σωστή συλλογή και απόρριψη των υλικών στους κάδους ανακύκλωσης και κομποστοποίησης.
- Διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια με χρήση ψηφιακών εργαλείων
- Παιχνίδι ανακύκλωσης (ταξινόμηση): Ένα διασκεδαστικό παιχνίδι με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τη σωστή ταξινόμηση υλικών (γυαλί, χαρτί, πλαστικό) στους κατάλληλους κάδους.
- Προβολή βίντεο που αναδεικνύει με απλό και κατανοητό τρόπο τη σημασία της σωστής διαχείρισης απορριμμάτων στην καθημερινότητα.
- Παρακολούθηση του «Μαθαίνοντας τα Σήματα της Ανακύκλωσης», ενός διαδραστικού animation που μαθαίνει στα παιδιά να αναγνωρίζουν τα βασικά σύμβολα των ανακυκλώσιμων προϊόντων.
- Ανάγνωση παιδικής λογοτεχνίας με περιβαλλοντικό προσανατολισμό
- Τραγούδια για τρόπους μείωσης παραγωγής και κατανάλωσης που ενισχύουν με ευχάριστο τρόπο τις βασικές αρχές της μηδενικής παραγωγής απορριμμάτων (zero waste) τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν σε εκδηλώσεις ή σε μαθήματα Μουσικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Διοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων με την υποστήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και περιβαλλοντικών συλλόγων.
- Δημιουργία ετήσιας έκθεσης έργων δημιουργικής ανακύκλωσης με συμμετοχή των σχολείων της κάθε περιφέρειας με στόχο την ενίσχυση της προσπάθειας.

Μέσα από τη συνεργασία όλων – πολιτείας, εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και πολιτών – η ανακύκλωση μπορεί να μετατραπεί σε μια καθημερινή συνήθεια, που θα συμβάλει ουσιαστικά στην προστασία του περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Athanasίου, D. (2024). 400 τόνους σκουπιδιών “παράγει” καθημερινά η Ρόδος! Δημοκρατική. <https://www.dimokratiki.gr/10-07-2024/400-tonous-skoupidion-paragi-kathimerina-i-rodos>
- Bianchi, R. V. (2010). Tourism restructuring and the politics of sustainability: A critical view from the European periphery. *Journal of Sustainable Tourism*, 12(6), 495–529.

- Diamantidis, D. (2017). *To case study της Ρόδου για τη διαχείριση των σκουπιδιών*. Green Agenda. <https://greenagenda.gr/%CF%84%CE%BF-case-study-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%81%CF%8C%CE%B4%CE%BF%CF%85-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%83%CE%BA/>
- Ezeah, C., Fazakerley, J., & Byrne, T. (2015). Tourism waste management in the European Union: Lessons learned from four popular EU tourist destinations. *American Journal of Climate Change*, 4, 431–445. <https://doi.org/10.4236/ajcc.2015.45035>
- European Commission. (2025, Μαρτίου 24). *Answer to written question E-000156/2025: Inadequate progress by Greece on waste recycling and risk of not meeting the European targets [Answer given by Ms Roswall]*. European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-10-2025-000156-ASW_EN.html
- European Parliament. (2023, May 24). *Circular economy: Definition, importance and benefits*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20151201STO05603/circular-economy-definition-importance-and-benefits>
- Georgopoulos, A., Nikolaou, K., Dimitriou, A., Gavrilakis, K., & Blionis, G. (2013). *Γη: Ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Gutenberg.
- Gössling, S., Scott, D., & Hall, C. M. (2015). *Tourism and water: Interactions, impacts and challenges*. Channel View Publications.
- Hoornweg, D., & Bhada-Tata, P. (2012). *What a waste: A global review of solid waste management*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17388>
- International Resource Panel (2019). *Global resources outlook 2019: Natural resources for the future we want*. United Nations Environment Programme. <https://www.resourcepanel.org/reports/global-resources-outlook>
- Just Go Zero Tilos: Greece's first zero-waste island (2023, July 19). Greek News Agenda. <https://www.greeknewsagenda.gr/just-go-zero-tilos/>
- Kaldellis, I., & Kondyli, A. (2005). *Περιβάλλον και βιομηχανική ανάπτυξη: Τόμος Β*. Σταμούλης.
- Kirchherr, J., Reike, D., & Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, 127, 221–232. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.09.005>
- Kyriakou, K., Sourianos, E., & Vagiona, D. (2011). *Tourism development and carrying capacity in the Rhodes Island, Greece*. Εισήγηση στο Third International Conference on

- Environmental Management, Engineering, Planning and Economics (CEMEPE 2011 & SECOTOX Conference). Skiathos, Ελλάδα.
- Malliaros, C. (2000). *Περιβάλλον, ρύπανση, τεχνικές αντιρρύπανσης: Αέρια, υγρά και στερεά απόβλητα*. Μεταίχμιο.
- Mihalic, T. (2016). Sustainable-responsible tourism discourse – Towards “responsustable” tourism. *Journal of Cleaner Production*, 111(B), 461–470.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.12.062>
- Mousiopoulos, N., & Karayiannidis, A. (2002). *Σημειώσεις στο μάθημα Διαχείρισης Απορριμμάτων*. Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο.
- Municipality of Rhodes. (n.d.). *D-5.8 Waste Management Handbook EN: Technical guide*.
<https://www.scribd.com/document/780513873/D-5-8-Waste-Management-Handbook-EN>
- Ntarakas, E. (2014). *Διαχείριση στερεών αποβλήτων*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών.
- Panayiotakopoulos, G. (2007). *Βιώσιμη διαχείριση αστικών στερεών αποβλήτων*. Ζυγός.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2022). *World population prospects 2022: Summary of results*. United Nations.
https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf
- Wilson, D. C., Velis, C., & Cheeseman, C. (2006). Role of informal sector recycling in waste management in developing countries. *Habitat International*, 30(4), 797–808.
<https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2005.09.005>
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford University Press.

Απειλούμενα είδη στη Ρόδο: η περίπτωση του ψαριού «γκιζάνι»

Ιφιγένεια Ηλιοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε
i.ilioroulou@aegean.gr

Στέλλα Ειρήνη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Π.Δ.Ε
pre19359@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο περιβαλλοντικό πρόβλημα της μείωσης της βιοποικιλότητας με ιδιαίτερη έμφαση στο ενδημικό ψάρι της Ρόδου «γκιζάνι» (*Ladigesocypris ghigii*). Η μείωση της βιοποικιλότητας, δηλαδή της ποικιλίας ζωής σε γενετικό, ειδικό και οικοσυστημικό επίπεδο, αποτελεί ένα φαινόμενο παγκόσμιας κλίμακας που πλήττει και την Ελλάδα, μία από τις πλουσιότερες χώρες της Ευρώπης σε βιοποικιλότητα, λόγω της γεωγραφικής και γεωλογικής της ιδιαιτερότητας. Η Ρόδος φιλοξενεί μοναδικά ενδημικά είδη, ανάμεσά τους το γκιζάνι, ένα μικρό ψάρι γλυκού νερού με υψηλή προσαρμοστικότητα και σημαντικό ρόλο στο τοπικό οικοσύστημα. Ωστόσο, το είδος αυτό απειλείται με εξαφάνιση λόγω φυσικών και ανθρωπογενών αιτιών. Η ξηρασία, η υπεράντληση υδάτων, οι πυρκαγιές, η διάβρωση του εδάφους, η εισαγωγή ξενικών ειδών και η ρύπανση των υδάτινων οικοσυστημάτων αποτελούν βασικές αιτίες μείωσης του πληθυσμού του. Οι πληθυσμοί του έχουν ήδη εξαφανιστεί από αρκετές, όπου παλαιότερα ευδοκίμωσε. Η εξαφάνιση του γκιζανιού δεν συνιστά μόνο απώλεια ενός είδους αλλά και περιβαλλοντική, κοινωνική και πολιτισμική υποβάθμιση. Η απώλεια της βιοποικιλότητας περιορίζει τις λειτουργίες των οικοσυστημάτων, επηρεάζει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων και υπονομεύει δυνατότητες στους τομείς της φαρμακευτικής, της γεωργίας και της βιοτεχνολογίας. Το γκιζάνι, ως μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ρόδου, έχει και συμβολική σημασία. Η εργασία καταλήγει με προτάσεις διατήρησης του είδους, όπως η ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η δημιουργία προστατευόμενων περιοχών, η διατήρηση και αναπαραγωγή πληθυσμών σε τεχνητές συνθήκες, η βελτίωση της νομοθετικής προστασίας, καθώς και η κινητοποίηση τοπικών κοινοτήτων και περιβαλλοντικών ομάδων.

Τέτοιες δράσεις κρίνεται απαραίτητο να εφαρμοστούν άμεσα, ώστε να αποφευχθεί η εξαφάνιση του γκιζανιού και να προστατευτεί η μοναδική βιοποικιλότητα της Ρόδου.

Λέξεις κλειδιά: Βιοποικιλότητα, γκιζάνι, Ρόδος, απειλούμενα είδη, προστασία οικοσυστημάτων

Abstract

This paper focuses on the environmental issue of biodiversity loss, with a particular emphasis on the endemic freshwater fish of Rhodes, *Ladigesocypris ghigii*, commonly known as "gizani." Biodiversity loss—the reduction of life variety at the genetic, species, and ecosystem levels—is a global phenomenon that also affects Greece, one of the richest European countries in terms of biodiversity due to its unique geographical and geological characteristics. Rhodes hosts several endemic species, among them the gizani, a small freshwater fish notable for its adaptability and its important role in the local aquatic ecosystem. However, this species is currently threatened with extinction as a result of both natural and anthropogenic factors. Key drivers of its population decline include drought, overextraction of water resources, wildfires, soil erosion, the introduction of invasive species, and the pollution of freshwater ecosystems. Gizani populations have already disappeared from many areas where the species once thrived. The extinction of the gizani would not only signify the loss of a single species but also constitute a broader environmental, social, and cultural degradation. The loss of biodiversity undermines the functioning of ecosystems, impacts human well-being, and reduces future potential in sectors such as medicine, agriculture, and biotechnology. Additionally, the gizani holds symbolic value as part of Rhodes' cultural heritage. The paper concludes with a series of conservation proposals aimed at preventing the extinction of the gizani and safeguarding the island's unique biodiversity. These include strengthening environmental education, establishing protected areas, maintaining and breeding populations in controlled environments, enhancing legal protection frameworks, and mobilizing local communities and environmental organizations. The implementation of such measures is considered urgent and essential to ensure the survival of this endemic species and the preservation of Rhodes' ecological identity.

Keywords: Biodiversity, gizani, Rhodes, endangered species, ecosystem conservation

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται το φαινόμενο της μείωσης της βιοποικιλότητας. Ο όρος «βιοποικιλότητα» ή «βιολογική ποικιλότητα» αναφέρεται στην ποικιλία των μορφών ζωής: τα διάφορα φυτά, ζώα και μικροοργανισμοί, τα γονίδια που εμπεριέχουν, καθώς και τα οικοσυστήματα που σχηματίζουν. Ουσιαστικά, ο όρος «βιοποικιλότητα» περικλείει όλη τη ζωή στη Γη (Τσιαούση και συν., 2018). Η βιοποικιλότητα μελετάται συνήθως σε τρεις βασικούς τομείς: τη γενετική ποικιλότητα, την ποικιλία των ειδών και την ποικιλομορφία των οικοσυστημάτων (Τσιαούση & συν., 2018).

Η Ελλάδα διακρίνεται για την πλούσια βιολογική της ποικιλότητα τόσο στην Ευρώπη όσο και στη Μεσόγειο. Αυτό οφείλεται κυρίως στη γεωγραφική της θέση, στη σύνθετη γεωλογική της ιστορία και στη μεγάλη τοπογραφική της ποικιλία (Τσιαούση & συν., 2018). Ωστόσο, παρατηρείται σημαντική μείωση στους πληθυσμούς διαφόρων ειδών τα τελευταία έτη.

Η απώλεια της βιοποικιλότητας ενδέχεται να οδηγήσει στη συρρίκνωση ή και στην εξαφάνιση ολόκληρων οικοσυστημάτων, με πιθανές μακροπρόθεσμες συνέπειες σε κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο. Η διατήρησή της είναι θεμελιώδης για την πνευματική, πολιτιστική, επιστημονική και αισθητική ανάπτυξη του ανθρώπου (Κοντού, 2018).

Στη Ρόδο, αρκετά είδη πανίδας και χλωρίδας έχουν μειωθεί αισθητά και απειλούνται με εξαφάνιση. Ανάμεσα σε αυτά περιλαμβάνονται η ζητιά, η πεταλούδα της Ρόδου, η παιωνία της Ρόδου, τα μικρόσωμα αλογάκια, το ελάφι Πλατόνι και το ψάρι γκιζάνι (Κοντού, 2018).

Στην παρούσα εργασία μελετάται η περίπτωση του ψαριού γκιζάνι (*Ladigesocypris ghigi*), ενός μικρού ενδημικού είδους γλυκού νερού που απαντάται αποκλειστικά στο νησί της Ρόδου. Οι πληθυσμοί του έχουν μειωθεί δραματικά τις τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα να προστατεύεται τόσο από την ευρωπαϊκή όσο και από την ελληνική νομοθεσία (Π.Δ. 67/1981), ενώ καταγράφεται πλέον και στο Κόκκινο Βιβλίο των απειλούμενων ειδών της Ελλάδας (Corsini-Φωκά, χ.χ.).

Η μείωση των πληθυσμών του γκιζανιού και η απειλή της εξαφάνισής του συνιστούν σοβαρό περιβαλλοντικό πρόβλημα, το οποίο αποδίδεται τόσο σε ανθρωπογενείς όσο και σε φυσικούς παράγοντες και δύναται να επιφέρει επιπτώσεις σε πολλαπλά επίπεδα.

Στα τελευταία κεφάλαια της εργασίας αυτής παρουσιάζονται προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος καθώς και προτεινόμενες δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν από περιβαλλοντικές ομάδες.

Η βιοποικιλότητα της Ρόδου

Όπως αναφέρθηκε, η βιοποικιλότητα αφορά την ποικιλομορφία της ζωής σε όλες τις εκφάνσεις της. Σύμφωνα με τη Σύμβαση του Ρίο για τη Βιολογική Ποικιλότητα (1992), ο όρος περιλαμβάνει την ποικιλότητα μεταξύ των ζωντανών οργανισμών κάθε είδους χερσαίων, θαλάσσιων και άλλων υδάτινων οικοσυστημάτων, καθώς και των οικολογικών συμπλεγμάτων στα οποία αυτοί ανήκουν. Η έννοια περιλαμβάνει τόσο την ποικιλότητα εντός των ειδών όσο και μεταξύ διαφορετικών ειδών και οικοσυστημάτων (Παλληκάρη, 2011).

Στη Ρόδο έχουν καταγραφεί 1.351 φυτικά είδη, από τα οποία 8 είναι τοπικά ενδημικά, 13 ενδημικά του Αιγαίου και της Ρόδου και 64 κοινά με την Τουρκία. Όσον αφορά την πανίδα, εντοπίζονται σημαντικοί χερσαίοι οικότοποι εθνικής και διεθνούς σημασίας με πλούσιο αριθμό ειδών (Θεοδωρίδης & συν., 2008).

Μεταξύ των ενδημικών ειδών της Ρόδου ξεχωρίζουν η λικιδάμβραρη (*Liquidambar orientalis*), το ελάφι Πλατόνι (*Dama dama*), η πεταλούδα και η παιωνία της Ρόδου, τα μικρόσωμα αλογάκια και το γκιζάνι (Κοντού, 2018).

Το ψάρι «γκιζάνι»

Το γκιζάνι είναι μικρό ψάρι γλυκού νερού, ενδημικό της Ρόδου, με καταγωγή από την εποχή που το νησί αποχωρίστηκε από τη Μικρά Ασία (Corsini-Φωκά, χ.χ.). Ονομάστηκε έτσι προς τιμήν του Ιταλού Alessandro Ghigi, ο οποίος συνέλεξε τα πρώτα δείγματα το 1926. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως *Ladigesocypris ghigii* (Poncin et al., 2005), με το όνομα να αποδίδεται στη σύνθεση των λέξεων *Ladiges* (τιμή στον επιστήμονα) και *cypris* (λόγω της οικογένειας Κυπρινοειδών). Τοπικά αποκαλείται και «Μινιά», πιθανώς λόγω του μικρού του μεγέθους, από την ιταλική λέξη “miniatura” (Κάλλια, 2019).

Έχει μήκος 3–5 εκ. (μέγιστο έως 10–12 εκ.) και βάρος λίγα γραμμάρια. Ζει κατά μέσο όρο τρία έτη. Το σώμα του έχει γκρι-ασημί απόχρωση, πιο σκούρα στην πλάτη και ανοιχτόχρωμη στην κοιλιά. Είναι παμφάγο και τρέφεται ευκαιριακά με φύκη, ασπόνδυλα και λάρβες. Αναπαράγεται την άνοιξη και αρχές καλοκαιριού, με παρατάσεις σε ξηρές περιόδους μέχρι το τέλος του καλοκαιριού (Κάλλια, 2019).

Επιβιώνει τόσο σε χαμηλές θερμοκρασίες χειμώνα όσο και στις υψηλές θερμοκρασίες και χαμηλές στάθμες νερού του καλοκαιριού, γεγονός που το καθιστά «πρωταθλητή επιβίωσης» (Κοντού, 2018).

Ζει κυρίως σε ρέματα, πηγές και υδατοδεξαμενές. Πληθυσμοί του έχουν εντοπιστεί στα ρέματα Λουτάνη, Γαδουρά, Αργυρού, στην Ψίνθο (σύστημα Πελέμονη), στην υδατοδεξαμενή της Αγίας Ελεούσας, στο ρέμα Κόνταρης στο Ασκληπιείο, στη λίμνη των Νάνων και στην τεχνητή λίμνη Απολακκιάς. Γεννήτορες διατηρούνται και στον Υδροβιολογικό Σταθμό Ρόδου (Κοντού, 2018).

Το περιβαλλοντικό πρόβλημα: Η εξαφάνιση του γκιζανιού

Η σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος είναι αμφίδρομη και αλληλοεξαρτώμενη. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες (αποψίλωση, ρύπανση, κατασκευές) μπορούν να προκαλέσουν περιβαλλοντικά προβλήματα, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν την ανθρώπινη υγεία και ευημερία (Κοντού, 2018).

Η δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων προκύπτει αφενός από τις ανθρώπινες ενέργειες και αφετέρου από τον τρόπο αντίδρασης του ίδιου του περιβάλλοντος (Κοντού, 2018).

Η περίπτωση του γκιζανιού σχετίζεται με τη μείωση των πληθυσμών του και την απειλή εξαφάνισης. Ήδη έχουν εξαφανιστεί πληθυσμοί από τη λίμνη των Νάνων, την τεχνητή λίμνη Απολακκιάς, το ρέμα των Μύλων στα Κοσκινού και το ρέμα Πλατύ (Κοντού, 2018).

Αίτια του προβλήματος

Πέρα από τους φυσικούς θηρευτές, το γκιζάνι απειλείται από πολλούς επιπλέον παράγοντες που το θέτουν σε κίνδυνο εξαφάνισης (Αναστασιάδου, 2018).

Καταρχάς, οι υψηλές θερμοκρασίες και η ξηρασία του καλοκαιριού - περίοδος κατά την οποία τα νερά των ρεμάτων μειώνονται σημαντικά - οδηγούν σε αισθητή μείωση των πληθυσμών του είδους κατά τους θερινούς μήνες (Κοντού, 2018).

Το πρόβλημα εντείνεται από την υπεράντληση των υδάτων για ύδρευση και άρδευση, που προκύπτει λόγω της αυξημένης ζήτησης από κατοίκους, επιχειρήσεις και τουρίστες. Τα ρέματα στερεύουν και χιλιάδες ψάρια παγιδεύονται σε απομονωμένες υδάτινες λακκούβες (Κάλλια, 2019).

Επιπλέον, το γκιζάνι απειλείται και τον χειμώνα, λόγω της έντονης απορροής που προκαλείται από τις καταρρακτώδεις βροχές. Οι πρόσφατες πυρκαγιές έχουν διαβρώσει το έδαφος, με αποτέλεσμα την αδυναμία απορρόφησης του νερού από τη γη. Έτσι, μεγάλες ποσότητες νερού καταλήγουν απότομα στα ποτάμια, χωρίς να εμπλουτίζουν επαρκώς τον υδροφόρο ορίζοντα (Κάλλια, 2019).

Η κατάσταση επιδεινώνεται και από ανθρώπινες παρεμβάσεις. Οι όχθες των ποταμών και οι υδάτινοι σχηματισμοί ρυπαίνονται συστηματικά με σκουπίδια και μπάζα,

ενώ η ανεξέλεγκτη εκσκαφή των κοιτών για τη συλλογή αμμοχάλικου μεταβάλλει τη φυσική ροή των υδάτων (Κάλλια, 2019).

Τέλος, η εισαγωγή ξενικών ειδών και η υποβάθμιση των υγροτόπων αποτελούν σοβαρή απειλή για την επιβίωση του γκιζανιού (Αναστασιάδου, 2018).

Επιπτώσεις

Η πιθανή εξαφάνιση του γκιζανιού συνεπάγεται σημαντικές επιπτώσεις για τη βιοποικιλότητα της περιοχής, η οποία θα υποβαθμιστεί δραματικά.

Η απώλεια ενός είδους συνιστά ανεπανόρθωτη περιβαλλοντική ζημιά, καθώς δεν υπάρχει τεχνολογία ή μηχανισμός ικανός να το επαναφέρει (Παλληκάρη, 2011). Η βιοποικιλότητα είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη και η μείωσή της μπορεί να προκαλέσει σοβαρές συνέπειες στην οικονομία, τον πολιτισμό και την υγεία. Πολλά είδη χρησιμοποιούνται στην παραγωγή φαρμάκων, τη βελτίωση γεωργίας και κτηνοτροφίας, την πρόοδο της βιοτεχνολογίας κ.ά. (Παλληκάρη, 2011).

Επιπλέον, η εξαφάνιση του γκιζανιού θα διαταράξει ολόκληρο το οικοσύστημα. Οργανισμοί που αποτελούν τροφή του (όπως φύκη ή υδρόβια έντομα) ενδέχεται να αυξηθούν ανεξέλεγκτα, ενώ η ποιότητα του νερού στους βιότοπους του είδους μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά. Η διατάραξη του οικοσυστήματος μπορεί να έχει επιπτώσεις στο βιοτικό επίπεδο των κατοίκων της περιοχής, επηρεάζοντας την καθαρότητα του αέρα και του νερού (Παλληκάρη, 2011).

Οι βασικές λειτουργίες των οικοσυστημάτων - καθαρισμός αέρα και νερού, αποδόμηση αποβλήτων, ρύθμιση κλίματος, ανακύκλωση θρεπτικών συστατικών, δημιουργία και γονιμότητα εδάφους, προστασία από διάβρωση, πλημμύρες και ξηρασία, επικοινωνία, έλεγχος ζιζανίων, ενίσχυση γεωργικής παραγωγής, ανάπτυξη βιοτεχνολογίας και τουρισμού, παροχή αισθητικής απόλαυσης - απειλούνται (Παλληκάρη, 2011).

Κατά συνέπεια, η αποσταθεροποίηση του οικοσυστήματος μέσω της μείωσης της βιοποικιλότητας επηρεάζει όλους τους παραπάνω τομείς. Τέλος, η απώλεια του γκιζανιού συνιστά πολιτιστική απώλεια, καθώς αποτελεί στοιχείο της περιβαλλοντικής και πολιτιστικής κληρονομιάς της Ρόδου.

Προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος

Το γκιζάνι θεωρείται είδος υπό εξαφάνιση, καθώς έχει ήδη εξαφανιστεί από αρκετά υδάτινα οικοσυστήματα (όπως η λίμνη των Νάνων) και γενικά παρουσιάζει συνεχή μείωση των πληθυσμών του (Αναστασιάδου, 2018). Γι' αυτόν τον λόγο, προστατεύεται από την

ελληνική και ευρωπαϊκή νομοθεσία. Ειδικότερα, περιλαμβάνεται στο Παράρτημα II της Οδηγίας 92/43/ΕΟΚ της Ε.Ε. για την προστασία των οικοτόπων, ως είδος προτεραιότητας. Επιπλέον, καταγράφεται στο Κόκκινο Βιβλίο Απειλούμενων Ειδών της Ελλάδας και προστατεύεται από το Προεδρικό Διάταγμα 67/1981 (Αναστασιάδου, 2018).

Πέραν του νομικού πλαισίου, τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται δράσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Ελληνικό Κέντρο Θαλάσσιων Ερευνών, τον Υδροβιολογικό Σταθμό Ρόδου, το Ινστιτούτο Εσωτερικών Υδάτων, το Ινστιτούτο Ωκεανογραφίας, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και τοπικούς φορείς. Οι δράσεις περιλαμβάνουν μελέτες για τα υδάτινα οικοσυστήματα του είδους, παρακολούθηση της ποιότητας των υδάτων, έργα προστασίας, ανάδειξης και ενημέρωσης του κοινού (Corsini-Φωκά, χ.χ.).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να μελετώνται οι πληθυσμοί του γκιζανιού ξεχωριστά, αφού κάθε υγρότοπος παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά και δεν ενδείκνυται η αυθαίρετη μεταφορά πληθυσμών (Αναστασιάδου, 2018).

Επιπλέον, η εκβάθυνση της κοίτης των ποταμών και η δημιουργία καταφυγίων εντός των ρεμάτων μπορούν να συμβάλουν στη διατήρηση του είδους. Ένα τέτοιο καταφύγιο έχει ήδη κατασκευαστεί στον ποταμό Λουτάνη (Αναστασιάδου, 2018), ωστόσο απαιτείται η επέκταση του μέτρου.

Η εφαρμογή προγράμματος τεχνητής αναπαραγωγής θα μπορούσε επίσης να ενισχύσει τους πληθυσμούς (Κάλλια, 2019).

Πέρα από τις ενέργειες των κρατικών φορέων, σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν και οι πολίτες. Πρωταρχικά, οι κάτοικοι και οι επιχειρήσεις της περιοχής οφείλουν να μειώσουν την κατανάλωση νερού, ιδίως τους θερινούς μήνες, ώστε να περιοριστεί η ξηρασία στα ρέματα. Επιπλέον, πρέπει να αποφεύγεται η ρύπανση των ποταμών και των όχθεών τους.

Τέλος, είναι ζωτικής σημασίας η προστασία των δασών από πυρκαγιές και παράνομες ανθρώπινες παρεμβάσεις, καθώς η ύπαρξη δέντρων βοηθά στην απορρόφηση των βροχοπτώσεων και περιορίζει τη δημιουργία πλημμυρικών φαινομένων.

Προτεινόμενες δράσεις

Η περιβαλλοντική ομάδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου μπορεί να αναλάβει την οργάνωση και υλοποίηση μίας σειράς δράσεων που στοχεύουν στην ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και τελικά στην προστασία του ενδημικού ψαριού γκιζάνι.

Πρώτο και βασικό βήμα θα μπορούσε να αποτελέσει η διοργάνωση ημερίδων, ανοιχτών εκδηλώσεων και διαλέξεων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, οι οποίες θα εστιάζουν στην ανάδειξη της οικολογικής και πολιτιστικής σημασίας του γκιζανιού. Η ενεργή συμμετοχή του κοινού σε τέτοιες δράσεις μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση της αξίας της διατήρησης του είδους και των συνεπειών, που ενδέχεται να προκύψουν στο οικοσύστημα σε περίπτωση εξαφάνισής του.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι κάτοικοι της περιοχής, αλλά και γενικότερα οι πολίτες που επισκέπτονται ή δραστηριοποιούνται στη Ρόδο, να αντιληφθούν ότι το γκιζάνι δεν είναι απλώς ένα μικρό ψάρι γλυκού νερού, αλλά ένα ζωντανό στοιχείο της βιολογικής και πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Παράλληλα, η ανάδειξή του μπορεί να λειτουργήσει και ως μοχλός βιώσιμης ανάπτυξης της περιοχής, προσελκύοντας επισκέπτες με οικολογικό ενδιαφέρον, ενισχύοντας τον τουρισμό και δημιουργώντας νέες δυνατότητες τοπικών οικονομικών ωφελειών.

Πέραν των επιστημονικών και εκπαιδευτικών εκδηλώσεων, είναι σκόπιμο να αξιοποιηθούν και σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως η δημιουργία ενημερωτικών και ευαισθητοποιητικών διαφημιστικών σποτ - σε μορφή βίντεο ή ηχητικών μηνυμάτων - τα οποία θα προβάλλονται σε τοπικά μέσα, κοινωνικά δίκτυα ή τουριστικά σημεία ενδιαφέροντος. Μέσα από δημιουργικές και εύληπτες αφηγήσεις, το κοινό θα μπορεί να ενημερώνεται με τρόπο άμεσο και ελκυστικό.

Παράλληλα, η έκδοση και διανομή έντυπου υλικού, όπως ενημερωτικά φυλλάδια, καθώς και η τοποθέτηση ενημερωτικών πινακίδων σε περιοχές που ζει το γκιζάνι (όπως παραποτάμιας διαδρομές και υδατοδεξαμενές), θα μπορούσαν να λειτουργήσουν επικουρικά. Τα υλικά αυτά καλό θα ήταν να είναι πολυγλωσσικά, ώστε να απευθύνονται και σε τουρίστες και μη ελληνόφωνους επισκέπτες της Ρόδου.

Εξίσου χρήσιμες θα ήταν και δράσεις άμεσης παρέμβασης στο περιβάλλον, όπως η διοργάνωση ομαδικών εθελοντικών καθαρισμών στις όχθες των ρεμάτων ή και η υλοποίηση στοχευμένων προγραμμάτων δένδροφύτευσης σε περιοχές πλησίον των υδάτινων σχηματισμών όπου διαβιοί το γκιζάνι. Οι δράσεις αυτές ενισχύουν τη βιωσιμότητα των οικοσυστημάτων, ενεργοποιούν την τοπική κοινωνία και συμβάλλουν ουσιαστικά στη διατήρηση του είδους μέσα στο φυσικό του περιβάλλον.

Συνολικά, η συμμετοχή της πανεπιστημιακής κοινότητας στην προστασία του γκιζανιού, μέσω συντονισμένων και πολυεπίπεδων παρεμβάσεων, μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα καλής πρακτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δράσης, με θετικές επιδράσεις τόσο για την τοπική κοινωνία όσο και για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας.

Προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας

Το προτεινόμενο σενάριο βασίζεται στο εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας που περιλαμβάνει τις φάσεις του προσανατολισμού, της ανάδυσης ιδεών των παιδιών, την οικοδόμηση της νέας γνώσης, την εφαρμογή και την ανασκόπηση (Saarsar, 2018).

Τίτλος: Γνωρίζω και προστατεύω το γκιζάνι, ένα ενδημικό είδος της Ρόδου

Εκπαιδευτικό επίπεδο: Γ' τάξη Δημοτικού

Διδακτικές ώρες: 2 συνεχόμενες

Γνωστικά αντικείμενα:

Μελέτη Περιβάλλοντος – Περιβαλλοντική – Γλώσσα – Αισθητική Αγωγή

Διαθεματική προσέγγιση:

Το σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με διαθεματικές συνδέσεις στη Γλώσσα, τη Γεωγραφία, τη Βιολογία και τις Τέχνες.

Διδακτικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις):

Οι μαθητές/τριες στο τέλος του διδακτικού σεναρίου θα είναι σε θέση να:

- Αναγνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά του ψαριού γκιζάνι και τον βιολογικό του ρόλο.
- Εντοπίζουν και περιγράφουν τις κύριες απειλές που αντιμετωπίζει το είδος.
- Συνειδητοποιούν την αξία της βιοποικιλότητας και τη σημασία της διατήρησής της.
- Αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην προστασία απειλούμενων ειδών.
- Καλλιεργούν δημιουργικές και συνεργατικές δεξιότητες μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δράσεις.

Προτεινόμενη Πορεία Διδασκαλίας

Προσανατολισμός: «Μήνυμα από την Άνι, το γκιζάνι»

Η διδασκαλία ξεκινά με την ανάγνωση ενός φανταστικού, προσωποποιημένου μηνύματος από το ψάρι Άνι, το γκιζάνι. Το κείμενο έχει ως εξής:

«Γεια σας, παιδιά! Τα κατάφερα επιτέλους! Ήρθα να σας βρω! Έχω να σας πω κάτι πολύ σημαντικό! Αααα... σας συστήθηκα; Όχι ακόμα; Είμαι η Άνι, το γκιζάνι. Ίσως να με είδατε στην Ελεούσα, στην Ψίνθο ή στις Επτα Πηγές. Χρειάζομαι όμως τη βοήθειά σας. Η ζωή μου και των συγγενών μου απειλείται. Τα ποτάμια και οι λίμνες μας ρυπαίνονται, το νερό λιγοστεύει. Είμαστε απειλούμενο είδος. Οργανώνω μια εκπομπή για να ενημερώσω τους ανθρώπους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Τι λέτε; Θα με βοηθήσετε; Εμπρός λοιπόν! Στρωθείτε στη δουλειά!»

→ Διδακτικές τεχνικές: Αφήγηση - Δραματοποίηση

→ Στόχος: Να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να δημιουργηθεί συναισθηματική σύνδεση με το θέμα.

Ανάδυση ιδεών των παιδιών με καταιγισμό και συζήτηση. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα στην ολομέλεια: «Τι σημαίνει να είναι ένα ζώο απειλούμενο είδος;». Οι μαθητές/τριες καταθέτουν σκέψεις, απόψεις, ερμηνείες. Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει σε πίνακα λέξεις-κλειδιά.

→ Στόχος: Ανάκληση πρότερων γνώσεων – ανάπτυξη λεξιλογίου

Οικοδόμηση νέας γνώσης: Παρακολούθηση εκπαιδευτικού βίντεο & συζήτηση. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το βίντεο «Το γκιζάνι της Ρόδου» (<https://www.youtube.com/watch?v=kXqVRD3KDcU>). Ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις καθοδηγητικού τύπου:

«Πού ζει το γκιζάνι;», «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;», «Από τι κινδυνεύει;», «Τι μπορεί να συμβεί αν εξαφανιστεί;»

→ Διδακτικές τεχνικές: Επίδειξη βίντεο – Συζήτηση

Εφαρμογή: «Η ταυτότητα του γκιζανιού»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	Όνομα:
	Τόπος:
	Χρώμα:
	Μέγεθος:
	Απειλές:

Εικόνα 1. Ταυτότητα ψαριού

Οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν την «ταυτότητα» του ψαριού προσδίδοντάς του στοιχεία όπως:

- ✓ Όνομα
- ✓ Πού ζει
- ✓ Χαρακτηριστικά
- ✓ Από τι κινδυνεύει
- ✓ Τι μπορεί να το σώσει

Προκειμένου να γράψουν στην καρτέλα του βιογραφικού τον τόπο που ζει το γκιζάνι ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει τον γεωφυσικό χάρτη της Ρόδου, στον οποίο οι μαθητές /τριες εντοπίζουν περιοχές όπου ζει το γκιζάνι (Ελεούσα, Ψίνθος, Απολακκιά κ.ά.).

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και λαμβάνουν κάρτες με όσα απειλούν το γκιζάνι (π.χ. ρύπανση, ξηρασία, ξενικά είδη). Καλούνται να προτείνουν λύσεις μέσα από τη συνεργασία και την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Στο τέλος, τα παιδιά ζωγραφίζουν το ψάρι στην καρτέλα του βιογραφικού του γκιζανιού.

Ανασκόπηση: Οι ομάδες δημιουργούν έντυπες ή ψηφιακές αφίσες με οικολογικά μηνύματα για την προστασία του γκιζανιού.

→ Στόχος: Ενίσχυση της αυτενέργειας και της καλλιτεχνικής έκφρασης

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο θα μπορούσε να ολοκληρωθεί με την πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης σε φυσικό βιότοπο του γκιζανιού (π.χ. Ελεούσα). Τα παιδιά προτείνεται να δημιουργήσουν βίντεο για να στείλουν οικολογικά μηνύματα προς το κοινό (π.χ. «Σώστε το γκιζάνι!»).

Παιδαγωγική αξιολόγηση

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδου, Μ. (2018). *Επίδραση της κλιματικής αλλαγής στα απειλούμενα είδη: Μελέτη περίπτωσης για το νησί της Ρόδου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Corsini-Φωκά, Μ. (χ.η.). *Τα γλυκά νερά της Ρόδου και το Γκιζάνι*. Οικολογική Επιθεώρηση. https://www.oikologos.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=193

Κάλλια, Σ. (2019). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και απειλούμενα είδη: Η περίπτωση του ψαριού «γκιζάνι» της Ρόδου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κοντού, Α. (2018). *Απειλούμενα είδη της Ρόδου: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού για το νηπιαγωγείο*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παλληκάρη, Δ. (2011). *Βιοποικιλότητα, νόμος και ηθική*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Poncin, P., Stoumboudi, M. Th., Gervalle, L., Barbieri, R., Economou, A. N., & Economidis, P. S. (2005). The spawning behaviour of the endangered freshwater fish *Ladigesocypris ghigii* (Gianferrari, 1927). *Journal of Applied Ichthyology*, 21(3), 225–228. <https://doi.org/10.1111/j.1439-0426.2005.00604.x>

Saarsar, P. (2018). 5 E's constructivist instructional model. In Exploring the constructivist approach in education: Theory, practice, and implications. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(2), 723–724.

Θεοδωρίδης, Ν., Βούλγαρης, Κ., & Παπαστεργίου, Κ. (2008). *Το πλατόνι της Ρόδου: Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, επιπτώσεις από τις δασικές πυρκαγιές, την κτηνοτροφία και τη λαθροθηρία*. Εισήγηση στο συνέδριο της Ε.Λ.Ε.

Τσιαούση, Β., Δουλγέρης, Χ., Κεμιτζόγλου, Δ., Παπαδήμος, Δ., Χρυσοπολίτου, Β., & Σεφερλής, Μ. (2018). *Η βιοποικιλότητα της Ελλάδας – Οι επιδράσεις της κλιματικής αλλαγής*. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας – Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων. American Psychological Association (2019). Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1177/1010539514548756>

Θαλάσσια ρύπανση στο νησί της Ρόδου: Ανάλυση αιτιών, επιπτώσεων και προτάσεις αντιμετώπισης

Ηλιοπούλου Ιφιγένεια
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε
[**i.ilioroulou@aegean.gr**](mailto:i.ilioroulou@aegean.gr)

Παπαλεξόπουλος Ανδρέας
Προπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε.
[**andreasparaleksopoulos25@gmail.com**](mailto:andreasparaleksopoulos25@gmail.com)

Τουλκερίδου Ειρήνη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
[**eirini19892@yahoo.gr**](mailto:eirini19892@yahoo.gr)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη θαλάσσια ρύπανση από πλαστικά στο νησί της Ρόδου, ένα ζήτημα με έντονες περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις. Η χρήση πλαστικού παγκοσμίως έχει αυξηθεί ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες, επιφέροντας σοβαρές επιπτώσεις στα θαλάσσια οικοσυστήματα. Η Ρόδος, αν και τουριστικά ανεπτυγμένη, δυσκολεύεται να διατηρήσει την ισορροπία μεταξύ ανάπτυξης και προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Οι αιτίες της ρύπανσης εντοπίζονται σε παράγοντες όπως η έλλειψη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, η ανεπαρκής κρατική παρέμβαση, καθώς και η έντονη τουριστική δραστηριότητα, που αυξάνει την κατανάλωση και παραγωγή απορριμμάτων. Ο τουρισμός, ενώ αποτελεί βασικό πυλώνα της οικονομίας του νησιού, επιδεινώνει το πρόβλημα όταν δεν συνοδεύεται από βιώσιμες πρακτικές. Επιπλέον, το έλλειμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο επιτείνει το φαινόμενο, με πολλούς πολίτες να αγνοούν τη σημασία της προστασίας του θαλάσσιου περιβάλλοντος. Οι επιπτώσεις της ρύπανσης είναι πολυδιάστατες. Σε οικολογικό επίπεδο, η θαλάσσια ρύπανση επηρεάζει τη βιοποικιλότητα, την τροφική αλυσίδα και τη φυσική ισορροπία των οικοσυστημάτων. Σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μειώνει την ελκυστικότητα του τουριστικού προϊόντος, προκαλεί απώλειες εισοδήματος και θέσεων εργασίας, ενώ επηρεάζει αρνητικά την ανθρώπινη υγεία. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η απειλή που θέτει στην πολιτιστική κληρονομιά, επηρεάζοντας τόσο τη φυσική ομορφιά όσο και τα ιστορικά

μνημεία του νησιού. Η αντιμετώπιση της θαλάσσιας ρύπανσης απαιτεί πολυεπίπεδη και συντονισμένη δράση. Οι προτεινόμενες λύσεις περιλαμβάνουν την ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, την υιοθέτηση βιώσιμων πολιτικών, την επένδυση στην καινοτομία και την εφαρμογή αυστηρών κανονισμών. Εξίσου σημαντική είναι η διεθνής συνεργασία, ειδικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ώστε να αξιοποιηθούν πόροι, τεχνογνωσία και καλές πρακτικές για την προστασία του περιβάλλοντος. Η εργασία αναδεικνύει τη σημασία της συλλογικής ευθύνης και της ενεργού συμμετοχής της κοινωνίας στην εφαρμογή περιβαλλοντικά υπεύθυνων πρακτικών, με στόχο ένα βιώσιμο και υγιές θαλάσσιο μέλλον για τη Ρόδο.

Λέξεις-κλειδιά: Θαλάσσια ρύπανση, Ρόδος, Περιβάλλον, Οικοσύστημα, Πλαστικά απόβλητα, Βιώσιμη ανάπτυξη

Abstract

This study focuses on marine pollution caused by plastics on the island of Rhodes, a pressing issue with significant environmental, social, and economic implications. The global use of plastic has increased dramatically over recent decades, leading to severe consequences for marine ecosystems. Despite its status as a well-developed tourist destination, Rhodes faces considerable challenges in maintaining a balance between economic development and environmental conservation. The root causes of pollution on the island are multifaceted and include a lack of environmental awareness, insufficient governmental intervention, and the intense tourism activity that exacerbates consumption and waste generation. Tourism, while a cornerstone of the local economy, often intensifies environmental degradation when not accompanied by sustainable practices. Furthermore, the lack of environmental education at the local level aggravates the problem, as many residents remain unaware of the importance of marine ecosystem protection. The impacts of plastic pollution are multidimensional. Ecologically, it disrupts biodiversity, food chains, and the natural balance of ecosystems. From a socio-economic perspective, it reduces the appeal of the island's tourist product, results in income and job losses, and poses risks to public health. The threat extends to the island's cultural heritage as well, affecting both its natural beauty and historical landmarks. Addressing marine pollution requires a coordinated and multi-level approach. Proposed solutions include strengthening environmental education, adopting sustainable policies, investing in innovation, and enforcing stricter regulations. Equally critical is international cooperation, particularly with the European Union, to leverage available resources, expertise, and best practices in environmental protection. This study underscores the importance of collective

responsibility and active societal participation in implementing environmentally responsible practices, aiming toward a sustainable and healthy marine future for Rhodes.

Keywords: *Marine pollution, Rhodes, Ecosystem, Plastic waste, Sustainable development*

Εισαγωγή

Η θαλάσσια ρύπανση από πλαστικά έχει αναδειχθεί ως μία από τις πιο ανησυχητικές περιβαλλοντικές απειλές του αιώνα, επηρεάζοντας την υγεία των θαλάσσιων οικοσυστημάτων, την ανθρώπινη υγεία και την οικονομική σταθερότητα παράκτιων περιοχών. Η χρήση πλαστικών έχει αυξηθεί ραγδαία από τα μέσα του 20ού αιώνα, με την παγκόσμια παραγωγή να ξεπερνά τους 400 εκατομμύρια τόνους ετησίως (Geyer et al., 2017). Εξαιτίας της μεγάλης διάρκειας ζωής των πλαστικών υλικών και της ανεπαρκούς διαχείρισης αποβλήτων, τεράστιες ποσότητες πλαστικού καταλήγουν στους ωκεανούς και στις θάλασσες, επιφέροντας σοβαρές συνέπειες στα θαλάσσια οικοσυστήματα και στην ανθρώπινη ζωή (Jambeck et al., 2015). Σύμφωνα με την έκθεση του United Nations Environment Programme (UNEP, 2021), περίπου 11 εκατομμύρια τόνοι πλαστικών καταλήγουν στους ωκεανούς ετησίως, αριθμός που αναμένεται να τριπλασιαστεί έως το 2040 εάν δεν ληφθούν ουσιαστικά μέτρα.

Η Μεσόγειος Θάλασσα θεωρείται μία από τις πιο επιβαρυνμένες περιοχές παγκοσμίως, καθώς χαρακτηρίζεται από έντονη τουριστική, αλιευτική και ναυτιλιακή δραστηριότητα σε συνδυασμό με περιορισμένη κυκλοφορία υδάτων (Cózar et al., 2015). Η Ελλάδα, ως μεσογειακή χώρα με μεγάλη ακτογραμμή και ισχυρή τουριστική εξάρτηση, πλήττεται ιδιαίτερα. Η Ρόδος, ένα από τα πιο τουριστικά ανεπτυγμένα νησιά της χώρας, αντιμετωπίζει έντονα την απειλή της πλαστικής ρύπανσης, η οποία επηρεάζει τόσο το περιβάλλον όσο και τις κοινωνικές και οικονομικές της δομές.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική μελέτη του φαινομένου της θαλάσσιας ρύπανσης από πλαστικά με έμφαση στο νησί της Ρόδου, μέσα από την καταγραφή των αιτίων, των επιπτώσεων, και των διαθέσιμων πολιτικών και τεχνολογικών στρατηγικών αντιμετώπισής της.

Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογική προσέγγιση

Η εργασία βασίζεται σε ανάλυση δευτερογενών πηγών - άρθρων σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, εκθέσεων διεθνών οργανισμών (UNEP, WWF, EU Commission) και βιβλίων που εστιάζουν στις σχέσεις περιβάλλοντος, τουρισμού και πολιτικής. Η μελέτη

υιοθετεί ένα διεπιστημονικό μοντέλο ανάλυσης, ενσωματώνοντας στοιχεία από τις περιβαλλοντικές επιστήμες, την πολιτική οικολογία, την τουριστική οικονομολογία και τις σπουδές βιωσιμότητας (Hall et al., 2015; Büscher, & Fletcher, 2020).

Αίτια της θαλάσσιας ρύπανσης από πλαστικά στη Ρόδο

Η θαλάσσια ρύπανση από πλαστικά είναι αποτέλεσμα μιας σειράς αλληλεπιδρώντων παραγόντων που αφορούν τόσο την ανθρώπινη συμπεριφορά όσο και τις θεσμικές αδυναμίες.

Υπερκατανάλωση και πολιτισμός μίας χρήσης

Η παγκόσμια εξάρτηση από το πλαστικό είναι συνυφασμένη με ένα παραγωγικό μοντέλο βασισμένο στην κατανάλωση και απόρριψη. Η κουλτούρα του "take-make-dispose" (Meshram, 2024) είναι βαθιά ενσωματωμένη στις κοινωνικές συμπεριφορές, τόσο των μόνιμων κατοίκων όσο και των επισκεπτών στη Ρόδο. Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες με το μεγαλύτερο ποσοστό κατανάλωσης πλαστικών μιας χρήσης στην Ε.Ε. (European Commission, 2019).

Έλλειψη περιβαλλοντικής συνείδησης και εκπαίδευσης

Η έλλειψη ουσιαστικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία και η ελλιπής ενημέρωση των πολιτών για τις επιπτώσεις των πλαστικών αποβλήτων συμβάλλουν στην έλλειψη οικολογικής συνείδησης (UNESCO, 2020) και στη ρύπανση (UNEP, 2021). Η κοινωνική απάθεια και η μετατόπιση της ευθύνης σε "άλλους" (π.χ. το κράτος, τους τουρίστες, τις επιχειρήσεις) συντηρεί το πρόβλημα (Paragiannakis & Lioukas, 2012).

Θεσμική ανεπάρκεια και έλλειψη ελέγχων

Η έλλειψη αποτελεσματικών πολιτικών και συντονισμένων δράσεων από την τοπική και κεντρική διοίκηση έχει επιδεινώσει το πρόβλημα. Οι περιορισμένες υποδομές ανακύκλωσης, η έλλειψη πράσινων σημείων, η μη εφαρμογή της διαλογής στην πηγή και οι ελλιπείς έλεγχοι οδηγούν μεγάλο ποσοστό αποβλήτων – συμπεριλαμβανομένων των πλαστικών - να καταλήγει σε φυσικά οικοσυστήματα. Επισημαίνεται ότι η απουσία ελέγχων και κυρώσεων οδηγεί σε ατιμωρησία και εφησυχασμό (Διεθνής Διαφάνεια, χ.χ). Στη Ρόδο η παραγωγή αποβλήτων στις παραλίες κατά τους καλοκαιρινούς μήνες σχεδόν τριπλασιάζεται, με τα οργανικά και τα πλαστικά να υπερτερούν σε ποσοστό κοντά στο 40% και 20% αντίστοιχα (κατά βάρος) (Rodos report, 2018).

Τουρισμός και εποχιακή πληθυσμιακή πίεση

Ο τουρισμός είναι καθοριστικής σημασίας για την οικονομία της Ρόδου. Ωστόσο, η μη βιώσιμη ανάπτυξή του ενισχύει τη ρύπανση, καθώς αυξάνονται οι καταναλωτικές ανάγκες και τα παραγόμενα απόβλητα (Hall et al., 2015). Συγκεκριμένα, η Ρόδος το 2024 υποδέχτηκε 3,5 εκατ. επισκέπτες, με αύξηση 14% από το 2023 (Μπρόκου, 2025), αριθμός δυσανάλογος προς τον πληθυσμό της. Η εποχιακή πίεση επιβαρύνει δυσανάλογα τις τοπικές υπηρεσίες καθαριότητας και απορριμμάτων. Πολλές τουριστικές επιχειρήσεις, ιδιαίτερα μικρής κλίμακας, σε πολλές περιπτώσεις, δεν εφαρμόζουν περιβαλλοντικά πρότυπα, ενώ οι τουρίστες σπάνια συμμορφώνονται με τοπικές οδηγίες για τη διαχείριση απορριμμάτων (Hall et al., 2015). Σύμφωνα με τους Smith et al. (2023), η ραγδαία αύξηση του τουρισμού επιβαρύνει σημαντικά τα παράκτια οικοσυστήματα, ιδιαίτερα όταν οι τοπικές υποδομές - όπως η διαχείριση απορριμμάτων - δεν επαρκούν, οδηγώντας σε ρύπανση και υποβάθμιση του θαλάσσιου περιβάλλοντος. Αυτή η διαπίστωση συνδέεται άμεσα με την περίπτωση της Ρόδου, όπου η εποχική πίεση προκαλεί αδυναμία του δήμου να ανταποκριθεί στις ανάγκες καθαριότητας.

Νομικά και διοικητικά ελλείμματα

Η εφαρμογή περιβαλλοντικών κανονισμών στην Ελλάδα συχνά καθυστερεί ή δεν είναι αποτελεσματική λόγω γραφειοκρατίας, έλλειψης προσωπικού και περιορισμένων χρηματοδοτήσεων (Rouikli, et al., 2024). Στη Ρόδο, η έλλειψη συντονισμού μεταξύ φορέων (δήμος, περιφέρεια, τουριστικοί οργανισμοί) αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή ολοκληρωμένων πολιτικών.

Επιπτώσεις της πλαστικής ρύπανσης στη Ρόδο

Οι συνέπειες της θαλάσσιας ρύπανσης από πλαστικά στη Ρόδο είναι πολυδιάστατες, αγγίζοντας το φυσικό περιβάλλον, την οικονομία, την κοινωνία και την πολιτιστική ταυτότητα του νησιού.

Οικολογικές επιπτώσεις

Η παρουσία πλαστικών απορριμμάτων σε παράκτια και θαλάσσια οικοσυστήματα της Ρόδου επηρεάζει αρνητικά τη βιοποικιλότητα. Πολλά θαλάσσια είδη (χελώνες, θαλασσοπούλια, ψάρια) καταπίνουν πλαστικά, τα οποία προκαλούν απόφραξη του πεπτικού συστήματος ή εσωτερικές βλάβες (Gall & Thompson, 2015; Tekman et al., 2022; Wilcox et al., 2016). Παράλληλα, τα μικροπλαστικά (σωματίδια <5mm) έχουν ανιχνευθεί σε ιστούς ψαριών και

θαλάσσιων θηλαστικών της Μεσογείου (Constant et al., 2022), γεγονός που εντείνει τους κινδύνους για την τροφική αλυσίδα και την ανθρώπινη υγεία (Rochman et al., 2015; Tekman et al., 2022). Η Μεσόγειος, σύμφωνα με το WWF (2019), αποτελεί hotspot συσσώρευσης πλαστικών, με συγκέντρωση έως και 1.25 εκατ. σωματίδια ανά km². Η Ρόδος ανήκει στις περιοχές με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση πλαστικού ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο, αφού και λόγω της γεωγραφικής της θέσης και του ανέμου (μελτέμια), δέχεται ρεύματα ρύπανσης και από άλλες χώρες, γεγονός που αποδεικνύει την διακρατική φύση του προβλήματος (Lebreton et al., 2017).

Οικονομικές επιπτώσεις

Ο τουριστικός τομέας πλήττεται άμεσα από την υποβάθμιση των παραλιών και του θαλάσσιου τοπίου. Όπως δείχνει η μελέτη της Εθνικής Υπηρεσίας Ωκεανών και Ατμόσφαιρας NOAA (2025), περιοχές που εμφανίζουν αυξημένη ρύπανση παρουσιάζουν ταυτόχρονα μείωση τουριστικών αφίξεων, με άμεσο αντίκτυπο στις επιχειρήσεις φιλοξενίας και εστίασης. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι τουρίστες είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν περισσότερα για προορισμούς με καθαρές ακτές (Can et al., 2023). Η Ρόδος κινδυνεύει να υποβαθμιστεί ως τουριστικός προορισμός, εάν δεν προστατεύσει το φυσικό της τοπίο.

Στον τομέα της αλιείας, η οικονομική ζημιά δεν περιορίζεται μόνο στις ποσότητες των αλιευμάτων αλλά και στο κόστος επισκευής διχτύων, τα οποία συχνά καταστρέφονται από τα πλαστικά απορρίμματα (FAO, 2020). Η υποβάθμιση των φυσικών πόρων περιορίζει τη δυνατότητα βιώσιμης διαχείρισης των θαλάσσιων οικοσυστημάτων (Smith et al., 2023).

Κοινωνικές και υγειονομικές επιπτώσεις

Η ανθρώπινη έκθεση σε πλαστικά και μικροπλαστικά μέσω τροφής και νερού αποτελεί έναν ταχέως αναπτυσσόμενο τομέα ανησυχίας. Σύμφωνα με τους Cox et al. (2019), ένας μέσος άνθρωπος ενδέχεται να καταναλώνει έως και 5 γραμμάρια μικροπλαστικών την εβδομάδα. Οι Prieto et al. (2021) αναφέρουν αυξημένα περιστατικά δερματικών και αναπνευστικών νοσημάτων σε τουριστικές περιοχές με έντονη ρύπανση. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη για επιδημιολογικές μελέτες σε περιοχές με έντονη ρύπανση, όπως η Ρόδος.

Κοινωνικά, η παρουσία σκουπιδιών σε δημόσιους χώρους και παραλίες δημιουργεί αισθήματα ντροπής, εγκατάλειψης και παραίτησης στους κατοίκους, ενώ ταυτόχρονα υπονομεύει τη συλλογική εμπιστοσύνη προς τις τοπικές αρχές (Paragiannakis & Lioukas, 2012). Επιπλέον, οι κοινωνικές επιπτώσεις περιλαμβάνουν την αλλοίωση του τρόπου ζωής των κατοίκων, την αύξηση του κόστους καθαρισμού και τη μείωση της ποιότητας ζωής.

Πολιτιστική και αισθητική υποβάθμιση

Η Ρόδος είναι σημαντικός πολιτιστικός τόπος (UNESCO World Heritage) και το φυσικό της τοπίο αποτελεί μέρος της ταυτότητάς της. Η θαλάσσια ρύπανση θέτει σε κίνδυνο την πολιτιστική κληρονομιά και υποβαθμίζει την αισθητική ποιότητα της Ρόδου. Οι ρυπογόνες ουσίες μπορούν να προκαλέσουν φθορές σε μνημεία κοντά στη θάλασσα, ενώ η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος μειώνει τη συνολική αισθητική αξία του τόπου, επηρεάζοντας την ταυτότητα του νησιού (Hall & Gössling, 2019).

Στρατηγικές αντιμετώπισης

Η αντιμετώπιση της θαλάσσιας ρύπανσης απαιτεί συντονισμένη, μακροπρόθεσμη και πολυεπίπεδη προσέγγιση και δράση με έμφαση στη βιωσιμότητα, τη συνεργασία και την εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία επισημαίνει τις εξής βασικές κατηγορίες στρατηγικών:

Πρόληψη και διαχείριση απορριμμάτων, πρόληψη και μείωση στην πηγή

Η μείωση της παραγωγής πλαστικών προϊόντων είναι πιο αποτελεσματική από την αντιμετώπιση των συνεπειών. Η Ε.Ε. έχει ήδη απαγορεύσει τη χρήση ορισμένων πλαστικών μίας χρήσης μέσω της Οδηγίας 2019/904. Η Ελλάδα εφάρμοσε το μέτρο το 2021, αλλά με περιορισμένα αποτελέσματα λόγω έλλειψης ελέγχων και εναλλακτικών (Rethink Plastic Alliance, 2022). Η ενίσχυση των τοπικών υποδομών ανακύκλωσης και η ορθολογική διαχείριση απορριμμάτων κρίνεται απαραίτητη (Ellen MacArthur Foundation, 2016).

Εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση σε σχολεία και κοινότητες αποτελεί κεντρικό άξονα για την αλλαγή της συμπεριφοράς των πολιτών (UNESCO, 2020). Ενσωμάτωση περιβαλλοντικών θεμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σχολείων, δημιουργία τοπικών δράσεων, όπως καθαρισμοί ακτών, καμπάνιες ενημέρωσης, συμμετοχικές πρωτοβουλίες και συμμετοχή ΜΚΟ είναι κρίσιμες για την αλλαγή στάσεων και την ενίσχυση ενεργού εμπλοκής των κατοίκων (UNESCO, 2020).

Τεχνολογικές λύσεις και καινοτομία

Η χρήση τεχνολογιών παρακολούθησης (drones, αισθητήρες, AI) για την εντοπισμό ρύπανσης μπορεί να ενισχύσει τη διαχείριση ακτών (Ocean Cleanup, 2023). Παράλληλα, η αξιοποίηση βιοδιασπώμενων υλικών και η προώθηση της πυραμίδας διαχείρισης αποβλήτων, που καθορίζει τις προτεραιότητες στη διαχείριση αποβλήτων, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη

και την ελαχιστοποίηση της παραγωγής τους, ενδυναμώνουν την προληπτική προσέγγιση (Ellen MacArthur Foundation, 2016).

Ενίσχυση θεσμών και κανονιστικών πλαισίων

Η εφαρμογή ολιστικών προσεγγίσεων που ενσωματώνουν αυστηρούς κανονισμούς, καινοτόμες τεχνολογίες, εκστρατείες ευαισθητοποίησης του κοινού και δημιουργία ανεξάρτητων μηχανισμών ελέγχου μπορούν να ενισχύσουν τη συμμόρφωση και την αποτελεσματικότητα των πολιτικών. Το κράτος οφείλει να επενδύσει σε ανθρώπινο δυναμικό και τεχνολογία για να επιβλέπει την εφαρμογή των περιβαλλοντικών νόμων (Pranayoto, 2023).

Διεθνής και ευρωπαϊκή συνεργασία

Η θαλάσσια ρύπανση είναι διασυνοριακό πρόβλημα. Η Ρόδος μπορεί να επωφεληθεί από την ευρωπαϊκή εμπειρία και να αντλήσει χρηματοδότηση και τεχνογνωσία με ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, συμμετέχοντας σε προγράμματα όπως το LIFE, το Horizon Europe, το BlueMed και το Interreg Med. Η διασυνοριακή φύση της θαλάσσιας ρύπανσης απαιτεί πολυεθνικές συνεργασίες, που μπορούν να δράσουν ως σημαντικοί μοχλοί αλλαγής (EU Commission, 2019).

Συμπεράσματα

Η θαλάσσια ρύπανση από πλαστικά αποτελεί μια πολυδιάστατη κρίση που επηρεάζει την οικολογική, οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική υπόσταση της Ρόδου. Η βιβλιογραφική ανάλυση ανέδειξε ότι οι αιτίες εδράζονται τόσο στην τοπική πραγματικότητα όσο και σε παγκόσμια δομικά προβλήματα: υπερκατανάλωση, αδύναμες πολιτικές, έλλειψη παιδείας και μη βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη. Οι επιπτώσεις της διαχέονται σε κάθε πτυχή της ζωής στο νησί – από την υγεία και την οικονομία έως την πολιτιστική κληρονομιά και την κοινωνική συνοχή. Ωστόσο, η Ρόδος διαθέτει όλα τα εφόδια - φυσικά, πολιτισμικά, ανθρώπινα - για να εξελιχθεί σε πρότυπο νησιωτικής περιβαλλοντικής διαχείρισης στη Μεσόγειο. Η ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση των θεσμών, η βελτίωση της διαχείρισης αποβλήτων, η υιοθέτηση τεχνολογικών λύσεων και η αξιοποίηση της ευρωπαϊκής στήριξης μπορούν να συμβάλουν στη μετατροπή της κρίσης σε ευκαιρία.

Η ανάγκη για ολοκληρωμένες, διατομεακές και συμμετοχικές πολιτικές είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Η προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος της Ρόδου δεν είναι απλώς ζήτημα επιβίωσης αλλά ηθική και ιστορική υποχρέωση προς τις επόμενες γενιές.

Βιβλιογραφία

- Büscher, B., & Fletcher, R. (2020). *The conservation revolution: Radical ideas for saving nature beyond the Anthropocene*. Verso Books.
- Can, A. S., Ekinci, Y., & Dilek-Fidler, S. (2023). Do Blue Flag promotions influence tourists' willingness to pay a price premium for coastal destinations? *Tourism Management*, 98, 104767. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2023.104767>
- Constant, M., Reynaud, M., Weiss, L., Ludwig, W., & Kerhervé, P. (2022). Ingested microplastics in 18 local fish species from the northwestern Mediterranean Sea. *Microplastics*, 1(1), 186–197. <https://doi.org/10.3390/microplastics1010012>
- Cózar, A., Sanz-Martín, M., Martí, E., González-Gordillo, J. I., Ubeda, B., Gálvez, J. Á., & Duarte, C. M. (2015). Plastic accumulation in the Mediterranean Sea. *PLoS ONE*, 10(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121762>
- Cox, K. D., Covernton, G. A., Davies, H. L., Dower, J. F., Juanes, F., & Dudas, S. E. (2019). Human consumption of microplastics. *Environmental Science & Technology*, 53(12), 7068–7074. <https://doi.org/10.1021/acs.est.9b01517>
- Διεθνής Διαφάνεια – Ελλάς. (χ.χ.). Αντίστροφη μέτρηση για την ατιμωρησία. <https://transparency.gr/ti-kanoume/politiko-hrima/dikaiosisini/antistrofi-metrissi-gia-tin-atimorisia/>
- Ellen MacArthur Foundation. (2016). The new plastics economy: Rethinking the future of plastics. <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/the-new-plastics-economy-rethinking-the-future-of-plastics>
- EU Commission. (2019). *A European strategy for plastics in a circular economy*. <https://ec.europa.eu/environment>
- FAO (2020). *The state of Mediterranean and Black Sea fisheries*.
- Gall, S. C., & Thompson, R. C. (2015). The impact of debris on marine life. *Marine Pollution Bulletin*, 92(1–2), 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2014.12.041>
- Geyer, R., Jambeck, J. R., & Lavender, K. (2017). Production, use, and fate of all plastics ever made. *Science Advances*, 3(7), e1700782. <https://doi.org/10.1126/sciadv.1700782>
- Hall, C. M., Gössling, S., & Scott, D. (2015). *The handbook of tourism and sustainability*. Routledge.
- Hall, C. M., & Gössling, S. (2019). *Food tourism and regional development: Networks, products and trajectories*. Routledge.

- Jambeck, J. R., Geyer, R., Wilcox, C., Siegler, T. R., Perryman, M., Andrady, A., Narayan, R., & Lavender, K. (2015). *Plastic waste inputs from land into the ocean*. *Science*, 347(6223), 768–771. <https://doi.org/10.1126/science.1260352>
- Lebreton, L. C., van der Zwet, J., Damsteeg, J. W., Slat, B., Andrady, A., & Reisser, J. (2017). River plastic emissions to the world's oceans. *Nature Communications*, 8, 15611. <https://doi.org/10.1038/ncomms15611>
- Meshram, K. K. (2024). The circular economy, 5R framework, and green organic practices: Pillars of sustainable development and zero-waste living. *Discover Environment*, 2, 147. <https://doi.org/10.1007/s44274-024-00177-4>
- Μπρόκου, Π. Δ. (2025). Βιώσιμος τουρισμός και ο ρόλος του υπεύθυνου σύγχρονου επισκέπτη – Το παράδειγμα της Ρόδου. Δημοκρατική. <https://www.dimokratiki.gr/30-06-2025/viosimos-tourismos-ke-o-rolos-tou-ypefthynou-sygchronou-episkepti-to-paradigma-tis-rodou/>
- National Oceanic and Atmospheric Administration (NOAA) Marine Debris Program. (2025). *The economic impacts of marine debris on tourism-dependent communities*. NOAA. <https://marinedebris.noaa.gov/why-marine-debris-problem/economic-loss>
- Ocean Cleanup. (2023). *Annual report*. <https://theoceancleanup.com>
- Papagiannakis, G., & Lioukas, S. (2012). Values, attitudes and perceptions of managers as predictors of corporate environmental responsiveness. *Journal of Environmental Management*, 100, 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2012.01.001>
- Pranyoto, P. (2023). Development of an integrated public policy model for combating marine pollution. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(12). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i12-47>
- Prieto, M. D., Lopez, B., Juanes, J. A., Revilla, J. A., Llorca, J., & Delgado-Rodríguez, M. (2001). Recreation in coastal waters: Health risks associated with bathing in sea water. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 55(6), 442–447. <https://doi.org/10.1136/jech.55.6.442>
- Pouikli, K., Tsoukala, A., & Tsakalogianni, A. (2024). Challenges in the implementation of EU environmental law in Greece: Institutional weaknesses and policy gaps. *Environmental Sciences Review*, 12(1), 45–62. <https://www.sciepublish.com/article/pii/163>
- Rethink Plastic Alliance. (2022). *Experiences with implementing the EU Directive on Single-Use Plastics* (2019/904). Rethink Plastic Alliance.

<https://rethinkingplastics.eu/media/acfupload/rethinkingplastics-eu-sup-directive-final-2022-09.pdf>

- Rochman, C. M., Hoh, E., Kurobe, T., & Teh, S. J. (2013). Policy: Classify plastic waste as hazardous. *Nature*, 494(7436), 169–171. <https://doi.org/10.1038/494169a>
- Rodos Report. (2018). *Τριπλασιάζονται τα απόβλητα στις θάλασσες του νησιού λόγω του τουρισμού*. Rodosreport.gr. <https://rodosreport.gr/rodos-triplasiazontai-ta-apovlita-stis-thalasses-toy-nisiou-logo-toyrismoy/>
- Smith, T. F., Elrick-Barr, C. E., Thomsen, D. C., Celliers, L., & Le Tissier, M. (2023). Impacts of tourism on coastal areas. *Coastal Futures*, 1, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1017/cft.2022.5>
- Tekman, M. B., Walther, B. A., Peter, C., Gutow, L., & Bergmann, M. (2022). *Impacts of plastic pollution in the oceans on marine species, biodiversity and ecosystems* (pp. 1–221). WWF Germany. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5898684>
- UNEP (2021). *From pollution to solution: A global assessment of marine litter and plastic pollution*.
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Wilcox, C., Mallos, N. J., Leonard, G. H., Rodriguez, A., & Hardesty, B. D. (2015). Using expert elicitation to estimate the impacts of plastic pollution on marine wildlife. *Marine Policy*, 65, 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2015.10.014>
- WWF (2019). *Stop the flood of plastic: How Mediterranean countries can save their sea*. https://awsassets.panda.org/downloads/a4_plastics_reg_low.pdf



ΕΝΟΤΗΤΑ IV

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΙΣΤΟΡΙΑ

Η Υπόσχεση: προσεγγίζοντας ένα παιδικό εικονοβιβλίο με βάση τον Οικοφεμινισμό και τη διαθεματικότητα

Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά
Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
angelaki@nured.auth.gr

Μενενάκος Ιωάννης-Γρηγόριος
Προπτυχιακός Φοιτητής Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
ioanmene@nured.auth.gr

Περίληψη

Ο οικοφεμινισμός αποτελεί προσέγγιση που βασίζεται στην θέση πως τα κοινωνικά προβλήματα είναι αλληλένδετα με τα περιβαλλοντικά και επιδιώκει την εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων και ιεραρχιών, καθώς επίσης την ανάδειξη του ότι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιμετωπίζει κανείς τους «μη έχοντες εξουσία», δηλαδή τα παιδιά, τις γυναίκες, τους έγχρωμους ανθρώπους ή άτομα που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, δείχνει και πώς αντιμετωπίζει και το φυσικό περιβάλλον. Η οικοφεμινιστική λογοτεχνική κριτική προσφέρει τόσο στους φοιτητές και φοιτήτριες όσο και στους διδάσκοντες όχι μόνο να παρατηρούν και να αναλύουν, αλλά και να προβληματίζονται για τη συνεχιζόμενη εκμετάλλευση και καταπίεση του περιβάλλοντος, των παιδιών, των γυναικών, κ.λπ., και για τη δύναμη της παιδικής λογοτεχνίας να εγχύει φως σε πρακτικές που συνεχίζουν να κρατούν τις κοινωνίες πατριαρχικές και καπιταλιστικές και το περιβάλλον ολοένα και πιο κατεστραμμένο. Στο παρόν άρθρο θα περιγραφεί η δράση που έλαβε χώρα στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος *Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία* στο ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, ώστε οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να παρακινηθούν, μέσα από τη διαθεματικότητα και τη μέθοδο της βιωματικής επίδειξης που στοχεύει στην επίτευξη της κοινωνιο- γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης, να δουν με άλλη ματιά τον κόσμο και τα παιδικά βιβλία που προσεγγίζουν σύγχρονα και καίρια θέματα, να εμπνευστούν για έναν πιο δίκαιο κόσμο και να εμπνεύσουν αργότερα τα νήπιά τους προς αυτήν την κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά: παιδικό εικονοβιβλίο, οικοφεμινισμός, διαθεματικότητα, μέθοδος βιωματικής επίδειξης

Abstract

Ecofeminism constitutes an approach grounded in the view that social issues are inextricably linked to environmental ones, and it seeks both the elimination of gender-based inequalities and hierarchies, as well as the recognition that the way one treats the “powerless”—that is, children, women, people of color, or individuals belonging to lower social strata—reflects how one treats the natural environment. Ecofeminist literary criticism offers both students and educators the opportunity not only to observe and analyze but also to reflect critically on the ongoing exploitation and oppression of the environment, children, women, and others, as well as on the capacity of children’s literature to shed light on practices that perpetuate patriarchal and capitalist societies and accelerate the degradation of the environment. The present article describes an activity conducted within the framework of the course *Multicultural Children’s Literature* at the School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, designed to motivate students, through interdisciplinarity and the method of experiential demonstration—which aims to foster socio-cognitive and emotional learning—to adopt new perspectives on the world and on children’s books that address contemporary and pressing issues. The activity further aimed to inspire them toward envisioning a more just world and to equip them to later inspire their preschool pupils in the same direction.

Keywords: *children’s picturebook, ecofeminism, interdisciplinarity, experiential demonstration method*

Εισαγωγικά

Στο παρόν άρθρο θα γίνει περιγραφή της δράσης που έλαβε χώρα στο ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ για την προώθηση της ψυχαγωγικής και κριτικής ανάγνωσης παιδικής οικοφεμινιστικής λογοτεχνίας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες που παρακολούθησαν το μάθημα της «Πολυπολιτισμικής Παιδικής Λογοτεχνίας» στο ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, υπό το σκεπτικό πως: (i) η συστηματική ανάγνωση βιβλίων για προσωπική απόλαυση συνδέεται με ποικίλα οφέλη σε ατομικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, και (ii) πως η ανταλλαγή απόψεων γύρω από λογοτεχνικά έργα γραμμένα με ειλικρίνεια και σεβασμό προς την ψυχική και νοητική ιδιοσυγκρασία του αναγνώστη, τα οποία αντανakλούν τις σύγχρονες ιστορικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες με στοχαστική διάθεση, μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για την ανακάλυψη και κατανόηση πτυχών του εαυτού, την προσέγγιση της πραγματικότητας μέσα από διαφορετικές οπτικές, καθώς και την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινότητα (Cremin et al., 2024). Η δράση που θα περιγραφεί στις πιο κάτω ενότητες, οργανώθηκε με προσανατολισμό στις

οικοφемινιστικές προσεγγίσεις παιδικού βιβλίου, που διδάσκεται ως αντικείμενο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, σύμφωνα με τις προταγές της Παιδαγωγικής της Ανάγνωσης για Ευχαρίστηση· εστιάζοντας, δηλαδή, στον συνδυασμό της ψυχαγωγικής ανάγνωσης κειμένων για παιδιά, αφενός μεν με την «βαθιά» εξερεύνηση του νοήματός τους και την προσέγγισή τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Bland, 2019, 2023· Cremin et al, 2014), αφετέρου δε με τη μέθοδο της βιωματικής επίδειξης. Τη μέθοδο επίδειξης ακολούθησε ο φοιτητής, έπειτα από επίδειξη ανάλογης δράσης εκ μέρους της διδάσκουσας στην αίθουσα διδασκαλίας του μαθήματος· μέθοδο που αποσκοπεί στην «ολόπλευρη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση» (Παπαδοπούλου, 2014:1) των διδασκόμενων, οι οποίοι μαθαίνουν καλές πρακτικές και καλούνται να τις εφαρμόσουν αργότερα στους/στις μαθητές τους.

Παιδική λογοτεχνία και οικοφемινιστική λογοτεχνική κριτική

Η Clare Echterling, στην μελέτη της με τίτλο *How to Save the World and Other Lessons from Children's Environmental Literature* (2016), επεσήμανε το ακόλουθο φαινόμενο εκ μέρους όσων ασχολούνται με την κλιματική αλλαγή: να υπογραμμίζουν σε νεαρά παιδιά - συνήθως, με απαισιόδοξο τόνο – πως κόσμος αλλάζει εξαιτίας της οικολογικής καταστροφής που προκαλεί ο άνθρωπος· να τα ενημερώνουν για τις επιπτώσεις της αλόγιστης δράσης των ανθρώπων απέναντι στο περιβάλλον, εξηγώντας π.χ., πώς τα ακραία καιρικά φαινόμενα οδηγούν σε σταδιακή εξαφάνιση δασών, ζώων από συγκεκριμένες περιοχές, και επομένων και στην εξαφάνιση των ανθρώπων, αφού εξαρτώμαστε από τα φυτά και τα ζώα για να ζήσουμε· να τα προειδοποιούν πως αν δεν αλλάξουμε τακτική, η κατάσταση θα γίνει χειρότερη για όλους · τέλος, να τα ενθαρρύνουν να αναλάβουν δράση σε ατομικό ή οικογενειακό επίπεδο, προκειμένου να δρουν οικολογικά, μειώνοντας όσο το δυνατόν το περιβαλλοντικό τους αποτύπωμα: λ.χ., επιλέγοντας να κάνουν ανακύκλωση, να μετακινούνται με μέσα μαζικής μεταφοράς, κ.λπ. Πολλές φορές, μάλιστα, αναφέρει η ερευνήτρια, όσοι αποφασίζουν να θίξουν τους κινδύνους της κλιματικής αλλαγής στα παιδιά, τα παρακινούν και να μάθουν για τη δουλειά επιστημόνων που ασχολούνται με τη μείωση των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής στο περιβάλλον, τονίζοντας πως μπορούν τα ίδια τα παιδιά να συμβάλλουν έτσι στην αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής καταστροφής. Ωστόσο, όπως επισημαίνει σωστά η ερευνήτρια, είναι αισθητή η απουσία της έκκλησης για ακτιβιστική δράση ή πολιτική παρέμβαση ή συλλογική κίνηση που θα καλεί και άτομα που, ουσιαστικά, εμπλέκονται στον βιομηχανικό τομέα στο κλίμα και, επομένως, η κλιματική

αλλαγή παρουσιάζεται ως ατομική ευθύνη των πολιτών (Echterling, ό.π.). Η απουσία τέτοιων αναφορών εντοπίζεται και περιβαλλοντικά παιδικά βιβλία (ό.π.).

Τι ονομάζουμε, όμως, περιβαλλοντικό παιδικό βιβλίο; Λαμβάνοντας υπόψη ότι η Παιδική Λογοτεχνία δύναται να εμπνεύσει τα παιδιά ώστε να εξελιχθούν σε υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους πολίτες, και αναγνωρίζοντας ότι η Περιβαλλοντική Ηθική διαμορφώνεται ήδη από την παιδική ηλικία μέσω βιβλίων που παρέχουν σαφείς πληροφορίες και ρεαλιστική εικονογράφηση, σύγχρονοι συγγραφείς για παιδιά επιχειρούν να καλλιεργήσουν στους νεαρούς αναγνώστες οικολογική συνείδηση, αξιοποιώντας έγκυρες επιστημονικές γνώσεις για το περιβάλλον. Η προσέγγισή τους αποστασιοποιείται από παραδοσιακές οντολογικές, επιστημολογικές και ηθικές παραδοχές, καθώς και από απλουστευτικές διχοτομίες, όπως «άνθρωπος-ζώο» ή «φύση-πολιτισμός» (Αγγελάκη, 2023). Με την υποστήριξη εικονογράφων, ενσωματώνουν στα έργα τους στοιχεία μιας «οικοσοφίας», με στόχο να εμφυσήσουν σε πολύ μικρά παιδιά την αντίληψη ότι ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες συγκροτούν ένα σύνθετο και αλληλοεξαρτώμενο πλέγμα ζωής. Σκοπός τους είναι η ενίσχυση μιας μεταανθρωπιστικής οπτικής και πρακτικής, η οποία αναγνωρίζει τη συνύπαρξη του ανθρώπινου είδους με όλα τα υπόλοιπα όντα της φύσης, απορρίπτοντας κάθε μορφή κυριαρχίας επάνω τους.

Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλοί δημιουργοί στοχεύουν σήμερα στην καλλιέργεια μιας «πλανητικής εγγραμματοσύνης» στους αναγνώστες τους, επιδιώκοντας να τους καταστήσουν ικανούς να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του πλανήτη και τις άμεσες συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων στα οικοσυστήματά του (Αγγελάκη, 2024α). Αυτό επιτυγχάνεται τόσο μέσω αφηγήσεων που ενσωματώνουν στοιχεία βιοφιλίας, όσο και μέσω δυστοπικών ιστοριών, που παρουσιάζουν με σαφήνεια και τεκμηρίωση την αρνητική επίδραση του ανθρώπου στις γεωλογικές και βιολογικές διεργασίες της Γης. Στο πλαίσιο αυτό, η φύση προσεγγίζεται ως πολυσήμαντη έννοια, ενώ το αναγνωστικό κοινό ενθαρρύνεται να γνωρίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μη ανθρώπινου κόσμου και να τα προστατεύσει, αναγνωρίζοντας ότι αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του Όλου της Ύπαρξης, στο οποίο ανήκει και το ίδιο. (Αγγελάκη, 2024β).

Στη συντριπτική τους πλειονότητα, ωστόσο, πολλά περιβαλλοντικά παιδικά βιβλία πράγματι καταλήγουν απλώς να περιγράφουν την κλιματική αλλαγή, δίχως να εκθέτουν με ξεκάθαρο τρόπο την ευθύνη του καπιταλιστικού τρόπου ζωής και τη σύνδεση της περιβαλλοντικής καταστροφής με τις κοινωνικές ανισότητες που περιθωριοποιούν ευάλωτους ανθρώπους, ζώα και το περιβάλλον (Αγγελάκη, 2025). Με αφετηρία τη διασύνδεση των περιβαλλοντικών ζητημάτων με εκείνα της κοινωνικής δικαιοσύνης,

διαμορφώθηκε η οικοφεμινιστική λογοτεχνική κριτική. Πρόκειται για ένα θεωρητικό ρεύμα που αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα ως ουσιαστικά αλληλένδετα και αναγνωρίζει ότι γυναίκες, παιδιά, ζώα και φύση αποτελούν κατηγορίες που υφίστανται κακομεταχείριση και καταπίεση (ό.π.). Η εν λόγω προσέγγιση εστιάζει στη μελέτη των καταπιεστικών δομών, εντοπίζοντας τη «λογική της επιβολής» (Gaard, 2009: 323) σε πολιτισμικά προϊόντα της δυτικής κουλτούρας, όπως η λογοτεχνία. Η λογική αυτή εκδηλώνεται μέσω του ατομικισμού και της αποξένωσης από το κοινωνικό σύνολο, μέσω της ιεραρχικής ανύψωσης του εαυτού και της υποτίμησης του «άλλου» — είτε πρόκειται για τον μη προνομιούχο άνθρωπο, τη γυναίκα, το ζώο ή τη φύση (Sandilands, 1999)— και περιλαμβάνει την κυριαρχία που ασκεί το υποκείμενο το οποίο αυτοτοποθετείται σε ανώτερη θέση, επιβάλλοντας την εξουσία του στους υπόλοιπους, στο περιβάλλον και στα πέρα-από-τα- ανθρώπινα όντα (Gaard, 1993· Mies & Shiva, 2014).

Αν και η διείδυση του οικοφεμινισμού στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας υπήρξε καθυστερημένη, αφενός λόγω της φύσης του ίδιου του λογοτεχνικού είδους και της κριτικής του, αφετέρου δε ένεκα του ότι η έννοια του παιδιού και της παιδικότητας αποτελεί κοινωνική κατασκευή των ενηλίκων, οι οποίοι διατηρούν τον έλεγχο της γνώσης και της αναγνωστικής ύλης που θεωρούν κατάλληλη (Höing, 2022: 440), αρκετοί συγγραφείς και εικονογράφοι σήμερα, αξιοποιώντας πρωτότυπες αφηγηματικές και εικονογραφικές στρατηγικές, επιδιώκουν να απελευθερώσουν τα παιδιά από την αυθεντία των ενηλίκων και επιχειρούν μέσα από τα έργα τους επιχειρούν να αμφισβητήσουν τη «δυναμική της ηγεμονίας» (Curry, 2013: 2), υιοθετώντας την άποψη ότι η επαφή του παιδιού με τη φύση μέσω της λογοτεχνίας συμβάλλει στην ωρίμανσή του. Έτσι, σύμφωνα με τις αρχές του οικοφεμινισμού, από τα έργα τους απουσιάζουν σπισιστικές αντιλήψεις που υποβιβάζουν τα ζώα (Huggan & Tiffin, 2010), ενώ σε αυτά κατακρίνονται γεωοικονομικές πρακτικές που συντηρούν την κυριαρχία λίγων πλουσίων εις βάρος των πολλών (Sturgeon, 1997), ψέγονται οι κοινωνικές προκαταλήψεις εις βάρος γυναικών, παιδιών ή άλλων μειονοτικών ομάδων (Gaard, 2017 ·MacGregor, 2017), καθώς επίσης γίνεται προσπάθεια να απορριφθούν δυϊστικές αντιθέσεις που διαχωρίζουν την κοινωνία από τη φύση (Gaard, ό.π.: 327· Gaard, 2010· Gaard, 2011).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να οικειοποιηθούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ που παρακολουθούσαν το μάθημα της «Πολυπολιτισμικής Παιδικής Λογοτεχνίας» τη φιλοσοφία της οικοφεμινιστικής προσέγγισης, να γνωρίσουν την περιβαλλοντική παιδική λογοτεχνία, αλλά και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν βασικά ζητήματα που απασχολούν τους ερευνητές/τριες της οικοφεμινιστικής λογοτεχνικής

κριτικής, όπως, φερ' ειπείν, είναι η σχεδόν αναπόφευκτη διχοτομία παιδί- ενήλικας σε τέτοια βιβλία (Αγγελάκη, 2025), επιλέχθηκε το βιβλίο της βραβευμένης συγγραφέως για παιδιά και ζωολόγου Nicola Davies *Η Υπόσχεση*, που εικονογραφήθηκε από την Laura Carlin, μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Μαρία Παπαγιάννη και εκδόθηκε από τον Πατάκη το 2021 (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Το βιβλίο του δείγματος στην πρωτότυπη έκδοσή του

Η Davies εμπνεύστηκε εν μέρει την ιστορία της από το *The Man Who Planted Trees* (Ο άνθρωπος που φύτεψε δέντρα), μια αλληγορική ιστορία του Γάλλου συγγραφέα Jean Giono, που δημοσιεύτηκε το 1953. Καθώς η ίδια μελετούσε την επίδραση των δέντρων στο αστικό περιβάλλον, πώς συμβάλλουν στον μετριασμό των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής, και στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και ευημερίας του ανθρώπου, έγραψε το έργο αυτό με στόχο να επικοινωνήσει στα παιδιά τη σύνδεση των ανθρώπων με τη φύση και την επίγνωση ότι ο καθένας/ καθεμιά μας έχει τη δύναμη να αλλάξει τον κόσμο προς το καλύτερο. Βέβαια, παρότι ένα μικρό κορίτσι καταρρίπτει την «ηγεμονία» των ενηλίκων και κατακερματίζεται η δυϊστική διχοτόμηση ανθρώπου- φύσης, τελικά και αυτό το έργο υπονοεί την δυϊστική δομή ενήλικας εναντίον φύσης και παιδί εναντίον ενήλικα. Από τη στιγμή, ωστόσο, που στο μάθημα της Πολυπολιτισμικής Παιδικής Λογοτεχνίας επιδιώκεται η κριτική προσέγγιση κειμένων για παιδιά, το βιβλίο αυτό θεωρήθηκε ιδανικό για πραγμάτευση.

Η δράση

Στη διάρκεια της δράσης διαβάστηκε το βιβλίο *Η Υπόσχεση* και πραγματοποιήθηκε η προβολή της ταινίας με τον ομώνυμο τίτλο. Η ταινία διάρκειας περίπου πέντε λεπτών αποτελεί διασκευή του βιβλίου, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Βρετανό-Βιετναμέζο σκηνοθέτη Chi Mai τον Οκτώβριο του 2020. Η πλοκή της ταινίας είχε ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μικρών αναγνωστών/θεατών και των οικογενειών τους σχετικά με περιβαλλοντικές δράσεις. Με την κυκλοφορία της διαδικτυακά μέσω του BBC, η ταινία πλαισιώθηκε από μια εκστρατεία (<https://www.thepromise.earth/>). Με στόχο την έναρξη ενός προγράμματος δενδροφύτευσης και επανασύνδεσης με τη φύση σε αστικές περιοχές. Στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας «πράσινης έμπνευσης», δωρίστηκαν χιλιάδες αντίτυπα του βιβλίου σε παιδιά που το έχουν μεγαλύτερη ανάγκη, ιδίως σε σχολεία αστικών περιοχών με περιορισμένη πρόσβαση στη φύση. Μετά το τέλος της προβολής της ταινίας (εικόνα 2) έγινε συζήτηση με τους συμμετοχτές/τριες σχετικά με τις απόψεις τους για την ταινία και τις διαφορές τις οποίες εντόπισαν σε σχέση με το βιβλίο.



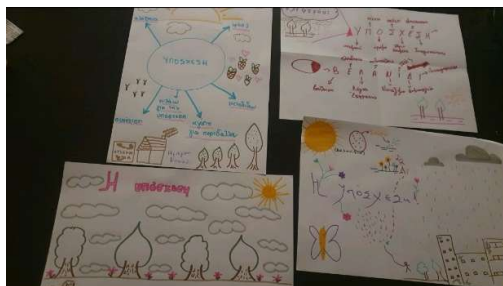
Εικόνα 2. Προβολή της ταινίας κατά τη δράση

Η δράση σχεδιάστηκε ώστε να περιλαμβάνει και τη θεωρία της παιδικής λογοτεχνίας, και την σύνδεσή της με άλλα επιστημονικά πεδία με πρακτικές εφαρμογές. Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος, έγινε αρχικά η παρουσίαση και η ανάλυση του βιβλίου μέσα από οικοφεμινιστικό φακό, σύμφωνα με τη θεωρία που παραδόθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της «Πολυπολιτισμικής Παιδικής Λογοτεχνίας». Έγινε επεξήγηση της πλοκής του έργου και εντοπίστηκαν οι πρωταγωνίστριες του βιβλίου (κοριτσάκι, γερόντισσα). Έπειτα, ακολούθησε η ερμηνεία του σκηνοικού, και στην συνέχεια έγινε αναφορά τόσο στα δομικά στοιχεία του κειμένου (χρόνος, αφηγηματικοί τρόποι, διάλογος) όσο και στα σχήματα λόγου (επανάληψη, κύκλος, παρομοίωση), τα οποία εντοπίζονται στο κείμενο. Τέλος, για το

θεωρητικό μέρος έγινε αναφορά στην εικονογράφηση σχετικά με τα χρώματα του έργου και τα οποία επέλεξε η εικονογράφος, αποδίδοντας ξεκάθαρα το μήνυμα στον αναγνώστη. Στο δεύτερο μέρος, πραγματοποιήθηκαν δράσεις οι οποίες με τροποποιήσεις είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν στο νηπιαγωγείο αργότερα από τους συμφοιτητές/ συμφοιτήτριες. Ειδικότερα, αναφορικά με τις περιβαλλοντικού μηνύματος δράσης, αφού θεωρήθηκε ιδανικό να συμβαδίσουμε με το ηθικό μήνυμα που επεδίωκε να περάσει στους αναγνώστες της η συγγραφέας, σε 10 φοιτήτριες/φοιτητές δόθηκε ένα σενάριο σχετικά με την παραχώρηση άδειας για την κατασκευή ξενοδοχείου σε δασώδη περιοχή. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των πέντε ατόμων οι οποίες αποτελούνταν από τους ξενοδόχους, οι οποίοι ήθελαν να καταστρέψουν το δάσος για να χτίσουν το ξενοδοχείο, και στην ομάδα με τους κατοίκους της περιοχής, οι οποίοι θα έπρεπε με βάση το σενάριο να υπερασπιστούν το δάσος, με στόχο να βρουν επιχειρήματα για ποιο από τα δύο σενάρια θα ωφελήσει τον τόπο τους. Ο χρόνος που τους δόθηκε ήταν δέκα λεπτά· έπειτα παρουσίασαν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια, και όλοι μαζί, ακόμη και όσοι/όσες δεν συναπάρτισαν κάποια από τις δυο ομάδες, αποφάσισαν τελικά αν θα καταστρεφόταν ή όχι η δασώδης έκταση, και επιχειρηματολόγησαν για αυτό.

Αναγνωρίζοντας τη σύνδεση της λογοτεχνίας για παιδιά με το θέατρο για παιδιά και από τα παιδιά, τον σπουδαίο ρόλο του θεατροπαιδαγωγού, και τη δυνατότητα των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων να διαμορφώσουν δυναμικά τη νοοτροπία μικρών και μεγάλων, αξιοποιώντας μεθόδους προερχόμενες από το θέατρο, αλλά και τις Επιστήμες της Αγωγής, προσφέροντας τη δυνατότητα για μια ολιστική προσέγγιση με σκοπό την καλλιέργεια του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο, και τη διαμόρφωσή του σε κοινωνικό, αισθητικό και πολιτικό, (Λενακάκης, 2014 ·Λενακάκης, 2015· Lenakakis, 2024), ανατέθηκε επίσης σε μια μικρή ομάδα φοιτητριών/τών να διασκευάσει το βιβλίο και να σχεδιάσει επιτόπου θεατρικό δρώμενο. Αφού αιτιολογήθηκε ποιιά σκηνή του βιβλίου επέλεξαν να δραματοποιήσουν, έχοντας στο νου τους τα μηνύματα που θα ήθελαν περάσουν στα νήπιά τους με τη δύναμη του θεάτρου, ως σκηνικό αποφάσισαν να έχουν μία φωτογραφία από δέντρο στην οθόνη της αίθουσας, και επέλεξαν τον φακό ενός κινητού ως μοναδική πηγή φωτός για το έργο τους. Επιπλέον καλλιτεχνικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν με αφορμή τη δυνατότητα που δόθηκε στην ολομέλεια να εκφράσει την άποψή της για το βιβλίο μέσω της ζωγραφικής. Έτσι, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ζωγράφισαν με αφορμή όσα έκανα εντύπωση, προκάλεσαν θαυμασμό, αλλά και προβληματισμό (Εικόνα 3)- κυρίως θέματα που σχετιζόταν με την κοινωνική ανισότητα, τη σύνδεση των κοινωνικών προβλημάτων με τα

οικολογικά, τη «δυναμική της ηγεμονίας» όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν και τι θα μπορούσαν να κάνουν για την καταπολέμησης της.



Εικόνα 3. Στιγμιότυπο από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των συμμετεχόντων στη δράση

Τέλος, η δράση προέβλεψε και την συμπερίληψη χορευτικού, αναγνωρίζοντας το εκτόπισμα που έχει ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία, που μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και να οδηγήσει στην σωματική και συναισθηματική ευεξία τους (Γιατρά, κ.ά., 2019). Έτσι, επιλέχθηκε τραγούδι με περιβαλλοντικό μήνυμα, και συγκεκριμένα το δημιούργημα του Σταύρου Ξαρχάκου *Δύο σταγόνες ξύδι, δύο σταγόνες λάδι* (<https://youtu.be/CBDC17f3ouA?si=xan-JWTGb99jDL6c>), και ενθαρρύνθηκαν φοιτητές και φοιτήτριες να χορέψουν προκειμένου να συνειδητοποιήσουν και εμπράκτως, όπως τονίζεται στα μαθήματα από τη διδάσκουσα, πως η παιδική λογοτεχνία συσχετίζεται με τις Τέχνες που αποσκοπούν στην ελεύθερη και δημιουργική έκφραση μικρών και μεγάλων, στην εκ μέρους τους δημιουργική διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, προβληματισμών, εμπλέκοντας το σώμα και το πνεύμα (Παυλίδου κ.ά, 2018).

Επίλογος

Στο παρόν άρθρο έγινε απόπειρα καταγραφής της δράσης που έλαβε χώρα στο μάθημα της «Πολυπολιτισμικής Παιδικής Λογοτεχνίας» που διδάσκεται στο ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, να γνωρίσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τα περιβαλλοντικά παιδικά βιβλία, να μάθουν τις αρχές του οικοφεμινισμού και να εξοικειωθούν με τις αρχές της οικοφεμινιστικής λογοτεχνικής κριτικής, και να εμπεδώσουν, τέλος, τη διαθεματική σύνδεση της Λογοτεχνίας για παιδιά με άλλες Επιστήμες και Τέχνες (Παυλίδου, 2012). Η κοινοποίηση της δράσης αποτελεί κίνηση που επιδιώκει τον ακαδημαϊκό διάλογο και προσβλέπει στο να αναδείξει τη δυναμική του

αντικειμένου της Παιδικής Λογοτεχνίας, αλλά και των διδασκομένων, ώστε να προβληματίζονται και να σκέφτονται κριτικά για καίρια θέματα, οργανώνοντας δράσεις που αποσκοπούν στην δημιουργική έκφραση σε σωματικό, κοινωνικό, νοητικό, συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο. Δεδομένου πως εναπόκειται στην ευχέρεια του/της κάθε μελλοντικού και νυν εκπαιδευτικού να προσεγγίσει διαθεματικά και ολιστικά το παιδικό βιβλίο, ελπίζουμε οι ιδέες μας να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω κινητοποιήσεις.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκη Ρ.Τ. (2023). Παιδική λογοτεχνία και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της διχοτόμησης φύσης-πολιτισμού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 161–180. <https://doi.org/10.12681/dial.35588>
- Αγγελάκη Ρ.Τ. (2024α). Ανθρωπόκαινο, δυστοπία και πλανητικός γραμματισμός στη Λογοτεχνία για παιδιά. *Κείμενα Παιδείας*, (7), 17–33. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/35877>
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2024β) . Πλανητικός γραμματισμός και σκοτεινή οικολογία στη μετα-ανθρωπιστική λογοτεχνία για παιδιά. Στο Σοφοκλέους, Σ., Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε., (επιμ.). *Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Δημιουργικότητα, Ισότητα, Κοινωνική Δράση* (σσ. 26-34). Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. Υπηρεσία ανάπτυξης προγραμμάτων , Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2025). Οικοφεμινιστικά κείμενα για παιδιά: Αειφορία, βιωσιμότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Στο Κ. Λάβδας, Ε. Μαρακή, Ε. Μπελαδάκης, Ι. Τζωρτζάκης, Ζ. Μαρινάκη, Χ. Ντρουμπογιάννης, Ε. Μαρκάκη, Ε. Ψαλτάκη (Επιμ.). *Κοινωνική και εκπαιδευτική προσαρμοστικότητα. Μετανάστευση, Ένταξη, Αειφορία και Ψηφιακές Τεχνολογίες* (σσ. 135-143). Ινστιτούτο. Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Bland, J. (2019). Editorial: Extensive Reading and Deep Reading in ELT. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 7(1), ii-vi. <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2019/06/Editorial-and-Contents-CLELE-7.1.pdf>
- Bland, J. (2023). *Compelling stories for English language learners: Creativity, interculturality and critical literacy*. Bloomsbury Academic.
- Γιατρά Α. Α., Βενετσάνου Φ. Δ., & Κουτσούμπα Μ. Ι. (2019). Χορός και κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 163–181. <https://doi.org/10.12681/hjre.20870>

- Cremin, T., Mottram, M., Powell, S., Collins, R., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. Routledge.
- Cremin, T., Mukherjee, S., Aerila, J.A., Kauppinen, M., Lateela, J., and Siploa, M. (2024). Widening teachers' reading repertoires: Moving beyond a popular childhood canon. *The Reading Teacher*, 833-841. <https://doi.org/10.1002/trtr.2294>
- Curry, A. (2013). *Environmental Crisis in Young Adult Fiction: A Poetics of Earth*. Palgrave Macmillan.
- Davies, N. (2021). *Η Υπόσχεση*. Εκδ. L. Carlin, Μετ. Μ. Παπαγιάννη. Πατάκης.
- Echterling, C. (2016). How to Save the World and Other Lessons from Children's Environmental Literature. *Children's Literature in Education* 47, 283–299. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9290-6>
- Gaard, G. (ed.) (1993). *Ecofeminism: Women, Animals, Nature*. Temple University Press.
- Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon* 36, 321–334. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-0003-7>
- Gaard, G. (2010). New Directions for Ecofeminism: Toward a More Feminist Ecocriticism. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 17(4), 643–665. <http://www.jstor.org/stable/44087661>
- Gaard, G. (2011). Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and Re-Placing Species in a Material Feminist Environmentalism. *Feminist Formations* 23(2), 26–53. <https://dx.doi.org/10.1353/ff.2011.0017>.
- Gaard, G. (2017). *Critical Ecofeminism*. Lexington Books.
- Huggan, G. & Tiffin, H. (2010). *Postcolonial Ecocriticism: Literature, Animals, Environment*. Routledge.
- Höing, A. (2022). Children's Fiction and Ecofeminism. In D. A. Vakoch (Ed.), *The Routledge Handbook of Ecofeminism and Literature* (pp. 438-437). Routledge.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Κυριακίδης.

- Lenakakis, A. (2024). The contribution of drama/theatre pedagogy in revealing and enhancing the social role of art in education. In V. Pavlou (Ed.), *Critical arts education for sustainable societies. A handbook for arts educators* (pp. 83-93). Frederick University, Cyprus.
- MacGregor, S. (ed.) (2017). *Routledge Handbook of Gender and Environment*. Routledge.
- Mies, M. & Shiva, V. (2014). *Ecofeminism*. Zed Books.
- Sandilands, C. (1999). *The Good-Natured Feminist: Ecofeminism and the Quest for Democracy*. University of Minnesota Press.
- Sturgeon, N. (1997). *Ecofeminist Natures: Race, Gender, Feminist Theory, and Political Action*. Routledge.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2014). Η μέθοδος της επίδειξης στη γλωσσική διδακτική πράξη: μια βιωματική – εμπειρική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : εγχειρίδιο επιμόρφωση (σσ. 1-12). Αθήνα, Υ.ΠΑΙ.Θ, http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf
- Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και ρυθμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Ζυγός.
- Παυλίδου Ε., Χατζηγεωργιάδου Σ., & Γκαλκανοπούλου Ο. (2018). Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 39–61. <https://doi.org/10.12681/dial.15821>

Αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συμπεριφορά στο Πανεπιστήμιο με όχημα το παιδικό εικονοβιβλίο

Αγγελάκη Τριανταφυλλιά-Ρόζη
Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Α.Π.Θ.
angelaki@nured.auth.gr

Καμπούρη Ειρήνη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.
ekampb@nured.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να παρουσιάσει πώς με όχημα το παιδικό εικονοβιβλίο έγινε προσπάθεια να προωθηθεί η διαπολιτισμική συμπεριφορά και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. Δείγμα της δράσης που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο αποτέλεσε το μεταφρασμένο εικονοβιβλίο *Μια μικρή τελεία* (Τίτλος πρωτοτύπου: *Puntino*) του συγγραφέα Giancarlo Macrì και της εικονογράφου Carolina Zanotti, που κυκλοφόρησε στην ελληνική αγορά το 2023, από τις εκδόσεις Susaeta, σε μετάφραση της Κατερίνα Καρόγιαννη. Η δράση έλαβε χώρα στο πλαίσιο της προσπάθειας της διδάσκουσας για την ανάπτυξη του αναγνωστικού κινήτρου των φοιτητών/τριών του ΤΕΠΑΕ που παρακολουθούσαν το μάθημα «Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας» στο χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2024-2025, εφαρμόζοντας τις αρχές της επονομαζόμενης Παιδαγωγικής της ανάγνωσης για ευχαρίστηση και της πολυαισθητηριακής μάθησης, με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης εκ μέρους των φοιτητών/τριών και την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς.

Λέξεις κλειδιά: παιδικό εικονοβιβλίο, ενσυναίσθηση, διαπολιτισμική συμπεριφορά, παιδαγωγική της ανάγνωσης

Abstract

The present study aims to demonstrate how the use of a children's picture book served as a vehicle for promoting intercultural behavior and fostering empathy among undergraduate students of the Department of Early Childhood Education (TEPAE) at the Aristotle University of Thessaloniki. The initiative presented in this article was based on the translated picture book *Μια μικρή τελεία* (Original title: *Puntino*) by author Giancarlo Macrì and illustrator

Carolina Zanotti, published in the Greek market in 2023 by Susaeta Publications, in translation by Katerina Karogianni. The activity was implemented within the framework of the Professor's efforts to cultivate students' reading motivation in the context of the course *History of Children's Literature* during the winter semester of the 2024–2025 academic year, applying the principles of the so-called "Pedagogy of Reading for Pleasure." Furthermore, the intervention was grounded in the method of multisensory learning, aiming to facilitate socio-emotional and cognitive learning, with the dual goal of enhancing students' capacity for empathy and fostering the adoption of an intercultural mindset and behavior.

Keywords: *children's picturebook, empathy, intercultural behavior, pedagogy of reading for pleasure*

Εισαγωγή

Ομολογουμένως, ζούμε σε έναν σκληρό κόσμο, όπου η κοινωνία διέπεται από μια αίσθηση απομάκρυνσης και, ίσως, αποσύνδεσης από τον συνάνθρωπο και ό, τι συμβαίνει γύρω του. Η συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο πρόσωπο νοείται ως διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο γνωστικές, όσο και συναισθηματικές διαστάσεις, η οποία εμπλέκει την ικανότητα υιοθέτησης της οπτικής γωνίας του άλλου, καθώς επίσης τη συναισθηματική ανταπόκριση σε όσα του συμβαίνουν (Brothers & Ring, 1992· Niedenthal, 2007· Preston & de Waal's, 2002). Η ενσυναίσθηση συνδέεται με την ηθική συμπεριφορά και, βάσει σύγχρονων μελετών, η ανάπτυξή της είναι δυνατόν να επιτευχθεί στις μικρές ηλικίες – και όχι μόνο – μέσα από το παιδικό βιβλίο (Coles 1989· Coles, 1997· Mallan, 2013· Nikolajeva, 2012). Αυτό ίσως ακούγεται καθολικό και απλουστευτικό, επομένως σε αυτό το άρθρο θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση της δράσης που έλαβε χώρα στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος «Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας» στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με σκοπό να διαπιστώσουμε πώς μπορεί ένας/ μία μελλοντικός/ ή εκπαιδευτικός, με όχημα το παιδικό «διαπολιτισμικό» εικονοβιβλίο, μπορεί να καλλιεργήσει την αφηγηματική ενσυναίσθηση και την ανταπόκριση των αναγνωστών, βοηθώντας τους να αντιληφθούν τα συναισθήματα των χαρακτήρων του έργου και να τα οικειοποιηθούν (Nikolajeva, ό.π.).

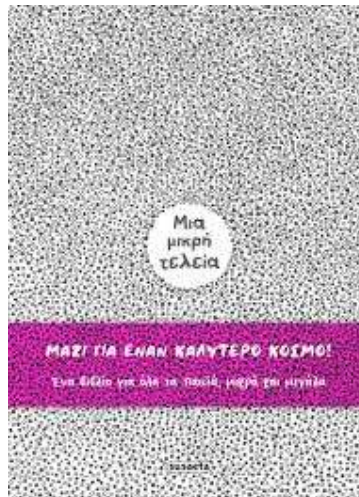
Τα παιδικά βιβλία που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών (και των ενήλικων συναναγνωστών τους), περιέχουν κείμενα και εικόνες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση του κοινού και στην δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την αντίδρασή του απέναντι σε περιπτώσεις που αφορούν

στερεότυπα.Οι συγγραφείς τέτοιων έργων επιδιώκουν οι αναγνώστες τους, μέσα από την ταύτισή τους με τους χαρακτήρες των βιβλίων,να οδηγηθούν στην εκτίμηση των διαφορών, στην αποδοχή διαφορετικών απόψεων και προτιμήσεων από τις δικές μας και στην κατανόηση πως είμαστε όλοι διαφορετικοί και Ξένοι για κάποιους·είναι βιβλία που, μέσα από τα κείμενά τους ή/ και την εικονογράφηση, δίνουν την ευκαιρία στους αναγνώστες να γνωρίσουν και άλλους πολιτισμούς/ θρησκείες/ εθνικότητες, παρουσιάζουν χαρακτήρες με διαφορετική σωματική διάπλαση/ οικογενειακή κατάσταση/ ηλικία/ φύλο/ σεξουαλικές προτιμήσεις και εξετάζουν ζητήματα παγκόσμιου προβληματισμού,προκειμένου να προάγουν μια περισσότερο ενσυναισθητική ματιά απέναντι στα παραπάνω ζητήματα (Αγγελάκη, 2019·Αγγελάκη, 2021·Allan, 2003 ·Short, 2009·Short, Day&Schroeder, 2016).

Πώς, όμως, είναι δυνατόν να προάγουμε την διαπολιτισμική συμπεριφορά μέσα από ένα παιδικό βιβλίο; Σκεφτήκαμε να κάνουμε την αρχή στην αίθουσα διδασκαλίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο του μαθήματος Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Προκειμένου η διδάσκουσα, παράλληλα με τη διδασκαλία της θεωρίας της παιδικής λογοτεχνίας, να ενισχύσει το αναγνωστικό κίνητρο των φοιτητών/τριών, ώστε να αναγιγνώσκουν παιδικά βιβλία για ευχαρίστηση, να διαμορφώσουν την αναγνωστική τους «ταυτότητα», εφαρμόζει τις αρχές της Παιδαγωγικής της Ανάγνωσης για Ευχαρίστη, μια παιδαγωγική μέθοδο με στόχο την υποστήριξη των αναδυόμενων αναγνωστών (Cremin et al., 2014). Επιλέγονται, μεταξύ άλλων, βιβλία με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, τα οποία διαβάζονται μεγάλοφωνα. Η ανάγνωση συνδυάζεται με την διαδραστική και διαλογική προσέγγιση, καθώς οι φοιτητές/τριες ενθαρρύνονται να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο των κειμένων σε συνάρτηση με την εικονογράφηση και να αναζητήσουν το νόημα και τα επιμέρους νοήματα των βιβλίων (Campagnaro, Daly & Short, 2021). Ανταλλάσσουν ιδέες όχι μόνο με την διδάσκουσα, αλλά και μεταξύ τους, καλλιεργώντας έτσι την ικανότητα να επιχειρηματολογούν για τις θέσεις που διατυπώνουν. Παράλληλα, όμως, εξασκούνται και στην διακοή, αφού περιμένουν με σεβασμό να ολοκληρώσουν και οι υπόλοιποι το σκεπτικό τους (Grøver et al, 2023·Roche, 2015).

Το βιβλίο που δόθηκε προς ανάλυση στη δευτεροετή φοιτήτρια Ειρήνη Καμπούρη ήταν το *Μια μικρή Τελεία* (2023), του G. Macrì (Εικόνα 1), σε εικονογράφηση της C. Zanotti. Πρόκειται για εικονοβιβλίο, έργο δηλαδή όπου συνδυάζεται ο λεκτικός κώδικας με τον οπτικό. Αν και συνήθως απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας, συνιστούν στην πραγματικότητα είδη που απευθύνονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ο βασικός τους στόχος είναι να μεταφέρουν πληροφορίες και να αφηγηθούν ιστορίες που κινητοποιούν τον

αναγνώστη, καλώντας τον να συνδυάσει δεδομένα από τον λεκτικό και τον εικονιστικό τρόπο παρουσίασης, προκειμένου να διαμορφώσει το νόημα του έργου μέσα



Εικόνα 1. Μια μικρή τελεία

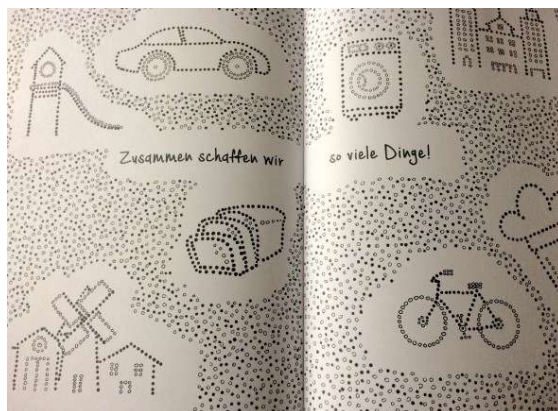
Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.susaeta.gr/product_preview.php?products_id=2847#page/7

από την ερμηνεία των οπτικών στοιχείων. Στα εικονοβιβλία η γλωσσική και η εικονιστική αφήγηση αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε ο αναγνώστης να προσεγγίσει τόσο τα κύρια θέματα όσο και τα υποκείμενα νοήματα του έργου. Κριτήρια επιλογής τέτοιων βιβλίων είναι η αισθητική ποιότητα των εικόνων και η αρμονία τους με το κείμενο, το ύφος της εικονογράφησης και η καταλληλότητά του ως προς τις γνωστικές δυνατότητες των παιδιών, η τοποθέτηση των εικόνων στις σελίδες, το μέγεθος και η αναγνωρισιμότητα των χαρακτήρων, η αποφυγή στερεοτυπικών αναπαραστάσεων, ο ιδεολογικός προσανατολισμός του συγγραφέα και του εικονογράφου, ακόμη και ο εκδοτικός οίκος (Αγγελάκη, 2025).

Όπως προδίδει και ο τίτλος του επιλεγμένου βιβλίου, πρωταγωνίστριες είναι μαύρες και λευκές τελείες, που καθώς ξεδιπλώνεται η αφήγηση, παίζουν, κυνηγιούνται, συσσωρεύονται, μετακινούνται τότε στη μια σελίδα του σαλονιού και τότε στο άλλο, συζητούν, συσπειρώνονται και δημιουργούν σχήματα, αντικείμενα, τοπία (Εικόνα 2). Χάρη σε κάτι τόσο απλό, που σημειοδοτεί πώς ο άνθρωπος μόνος του μοιάζει με «κουκκίδα», ενώ αν ενωθεί με τους υπόλοιπους κάνει την παρουσία του αισθητή και τη φωνή του δυνατή, το βιβλίο προσπαθεί να περάσει μηνύματα ανθρωπιάς. Καθένας μπορεί να είναι αυτή η τελεία: Ένα παιδί, μια γυναίκα, ένας άνδρας, ένας νέος, ένας ηλικιωμένος, ανεξαρτήτου εθνικότητας, κιλών, προτιμήσεων, εθνικότητας, θρησκείας, κ.λπ. Όπως οι τελείες, όλοι μας έχουμε στάσεις και πεποιθήσεις, προτιμήσεις, προκαταλήψεις, ξαφνικά γεγονότα να αντιμετωπίσουμε και

δυσκολίες που τις καταλαβαίνουμε μονάχα αν μας συμβεί κάτι και, έτσι μπορούμε στη θέση του άλλου... του Ξένου.



Εικόνα 2. Στιγμιότυπο από το βιβλίο *Μια μικρή τελεία* σε ξενόγλωσση έκδοση.

Διαθέσιμη εικόνα στο <https://homegrownreader.com/punkte/>

Παρακάτω θα καταδειχθεί πώς, με τη μέθοδο της πολυαισθητηριακής μάθησης, έγινε προσπάθεια στο πλαίσιο του μαθήματος, όχι απλά να μεταφέρουμε τα μηνύματα της ιστορίας, αλλά να ενεργοποιήσουμε τις αισθήσεις και ακολούθως την ενσυναίσθηση στις φοιτήτριες και στους φοιτητές ώστε να τα κατανοήσουν σε βάθος με βιωματικό τρόπο. Για την επίτευξη του στόχου μας επιλέξαμε μεθόδους όπως η μουσική, ο χορός, το θέατρο, η ποίηση, το παιχνίδι ρόλων, θεωρώντας τις τέχνες ως τις πλέον κατάλληλες για να κατανοηθούν και να εκφραστούν συναισθήματα και αξίες πρωτεύοντος ρόλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως η απόγνωση, η περιθωριοποίηση, η ανισότητα, η διαφορετικότητα, η αλληλοβοήθεια, η υποστήριξη, η ομαδικότητα, το μοίρασμα, η αγάπη (Cotter et al., 2025). Η δράση που θα περιγραφεί παρακάτω έλαβε χώρα στο πλαίσιο της προσπάθειας της διδάσκουσας να μεταδώσει στους φοιτητές/τριες της, την κουλτούρα του βιβλίου. Ανατέθηκε, λοιπόν, στην φοιτήτρια Ειρήνη Καμπούρη εργασία που θα την απάλλασσε από τις εξετάσεις, ωστόσο θα είχε την ευκαιρία να δοκιμάσει τις δυνάμεις της και να προετοιμαστεί για την παρουσίαση ενός βιβλίου στην ολομέλεια. Οι κατευθυντήριες γραμμές για το ποια θεωρητικά εργαλεία θα χρησιμοποιούνταν για την ανάλυσή του δόθηκαν από τη διδάσκουσα, που ενθάρρυνε την φοιτήτρια να αντιληφθεί το νόημα/νοήματα του επιλεγμένου βιβλίου και να οργανώσει την παρουσίασή της με τρόπο που θα ενέπλεκε τους συμφοιτητές/τριές της σε μια μεγάλωφνη, διαλογική και διαδραστική ανάγνωση, ενθαρρύνοντας την ολομέλεια να μοιραστεί τις ιδέες της με σεβασμό. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση που επιλέχθηκε εν προκειμένω, συνιστά διαδικασία κατά την

οποία η εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου ή/και η μεταλαμπάδευση ιδεών πραγματοποιείται μέσω της χρήσης δύο ή περισσότερων αισθήσεων, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν την όραση, την ακοή, την αφή ή συναισθησία, την όσφρηση και τη γεύση(2).

Η διδασκαλία με τη μέθοδο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης συνδέεται με την πολυτροπικότητα, θεωρία που βασίζεται στο ότι η παραγωγή νοήματος μέσω ενός κειμένου προϋποθέτει την ερμηνεία συνδυασμών επικοινωνιακών τρόπων, όπως το γραπτό κείμενο, η εικόνα, το χρώμα, το σχήμα, η γραμμή ή ακόμη και το μέγεθος της γραμματοσειράς (Kress & Van Leeuwen, 2001-Kress, 2010). Η πολυαισθητηριακή μάθηση προσφέρει, ακόμη, επιπρόσθετους τρόπους εισαγωγής πληροφοριών στο γνωστικό σύστημα των διδασκόμενων, ενώ μπορεί να φανεί ιδιαίτερα υποστηρικτική προσέγγιση όχι μόνο σε σύνθετα εργασιακά περιβάλλοντα, αλλά και σε περιπτώσεις μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Calvert & Thesen, 2004-Kucirkova & Rodriguez-Leon, 2023). Εφόσον, λοιπόν, στόχος της δράσης ήταν η προώθηση της συμπερίληψης και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς, θεωρήθηκε ιδανικό να στραφούμε και για ιδεολογικούς λόγους στην εν λόγω μέθοδο· γιατί, πέρα από τον προαναφερθέντα λόγο, η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε και καθότι, αφενός μεν, οι πολυαισθητηριακές διεργασίες είναι κρίσιμες για την αντίληψη, τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά, αφετέρου δε, από εδώ και στο εξής τα κείμενα θα περιέχουν ολοένα και περισσότερες μη γλωσσικές μορφές νοηματοδότησης, φερ' ειπείν ήχους, μουσικές, κινούμενες εικόνες, κ.λπ., που θα επιζητούν την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων για να αποκτηθεί πρόσβαση σε αυτά και να γίνουν κατανοητά (Αγγελάκη, 2022).

Μια μικρή τελεία

Για την παρουσίαση του εικονοβιβλίου *Μια μικρή Τελεία*, η προετοιμασία εκ μέρους της φοιτήτριας έλαβε χώρα 2 μήνες. Καθώς η διαδραστική και πολυαισθητηριακή μέθοδος παρουσίασης ήταν κάτι καινούριο, υπήρξε προτροπή να παρακολουθήσει παρουσιάσεις παρόμοιας φιλοσοφίας από φοιτητές μεγαλύτερων εξαμήνων καθώς και παρουσιάσεις παιδικών βιβλίων από συγγραφείς εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου. Επιπλέον, η επιμελής παρακολούθηση των μαθημάτων της *Ιστορίας της Παιδικής Λογοτεχνίας* στη σχολή ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ και οι σημειώσεις από τον τρόπο που γινόταν η ανάλυση των παιδικών βιβλίων από τη διδάσκουσα βοήθησε στο μέγιστο. Οι πληροφορίες που αφορούσαν άλλα γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία τέχνης, μυθολογία, συντακτικό, λεξιλογική ερμηνεία), αντλήθηκαν από το διαδίκτυο, από λεξικά και από τις γενικές γνώσεις της φοιτήτριας. Δεδομένου πως η δράση συνδυάστηκε με τις συνιστώσες της πρακτικής του booktalk (Fisher & Frey, 2018), η

παρουσίαση του επιλεγμένου βιβλίου θεωρήθηκε απαραίτητο να περιλαμβάνει την περιγραφή του εργοβιογραφικού του συγγραφέα και της εικονογράφου, καθώς επίσης έγινε έρευνα για το βιβλίο και τους δημιουργούς στα παρακειμενικά του στοιχεία (συνεντεύξεις, κ.λπ.), προκειμένου να επιτευχθεί επιτυχώς η κατανόηση της ιδεολογίας του έργου. Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, της παρουσίασης του εικονοβιβλίου, αρχικά εξηγήθηκε σε ποιο είδος ανήκει το βιβλίο, προκειμένου να κατανοήσουν ακόμη περισσότερο οι φοιτητές/τιρες την διδασκόμενη θεωρία κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, και τις λειτουργίες του.

Την ημέρα της δράσης στην πανεπιστημιακή αίθουσα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια πληροφορίες για τους δημιουργούς που αφορούν την ηλικία, την καταγωγή και το συγγραφικό/ εικονογραφικό τους έργο. Με αφορμή κάποια βιογραφικά στοιχεία και αγαπημένες δραστηριότητες τους εκτός της συγγραφής, αναζητήθηκαν πληροφορίες που αφορούν την προέλευση ονομάτων όπως το θεατρικό σύνολο «Banda Osiris», που συμμετείχε ο συγγραφέας και την αγάπη της εικονογράφου για τις εικαστικές τέχνες. Έτσι, μεταφερθήκαμε στην Αίγυπτο και μάθαμε για το Θεό Όσιρις, καθώς επίσης αναφερθήκαμε στις εικαστικές τέχνες, τις διαχωρίσαμε από τις παραστατικές και τις αναλύσαμε. Γενικά, η εργασία παρουσιάζει την πολύπλευρη αξιοποίηση του βιβλίου, καθώς ψάχνοντας το κάθε τι που υπάρχει σε αυτό, μπορούμε να δώσουμε μία διεπιστημονική διάσταση στην παιδική λογοτεχνία, εντάσσοντας στοιχεία από τις εικαστικές και παραστατικές τέχνες, τη μουσική, τη λογοτεχνία, τη γλώσσα, τη μυθολογία, ιστορία και την κοινωνιολογία.

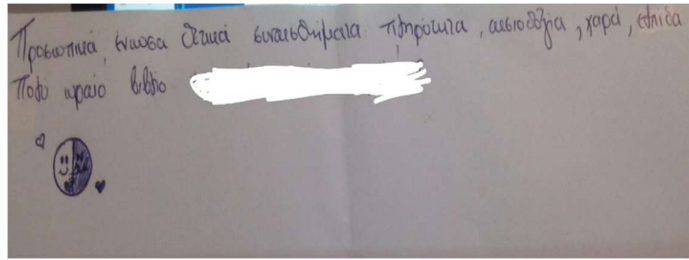
Έπειτα αναγνώστηκε δυνατά από τις φοιτήτριες/ τους φοιτητές η λεκτική αφήγηση, αναλαμβάνοντας η κάθε μία/ κάθε ένας έναν “ήρωα”. Μόλις ολοκληρώθηκε η ανάγνωση διεξήχθη συζήτηση και ακούστηκαν απόψεις σχετικά με την ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου. Αμέσως μετά ακολούθησαν δραστηριότητες. Αρχικά, υπό το άκουσμα του μουσικού κομματιού “Μέσα από σένα” της Ευανθίας Ρεμπούτσικα (https://www.youtube.com/watch?v=RqzS2zsXq_Y) , ζητήσαμε από τις φοιτήτριες/ τους φοιτητές να γράψουν ή να ζωγραφίσουν το νόημα της ιστορίας όπως το εξέλαβαν και τα συναισθήματα που προκάλεσε, κι έπειτα αν το επιθυμούν να τα μοιραστούν με την ολομέλεια. Στη συνέχεια ζητήθηκε να δημιουργηθούν τέσσερις ομάδες, από τις οποίες η κάθε μία ανέλαβε μία εκ των εξής δραστηριοτήτων: Α) παιχνίδι ρόλων στο οποίο θα αναπαριστάται το σημείο της ιστορίας, όπου πραγματοποιείται συμβούλιο για να αποφασιστεί αν θα δεχτούν ή όχι τους Ξένους. Εκεί εκφράστηκαν επιχειρήματα μεταξύ αυτών που τους δέχονται και αυτών που δεν τους δέχονται. Β) Χορός που αναπαριστά σημεία της ιστορίας και συναισθήματα. Γ) Θέατρο – δραματοποίηση μέρους της ιστορίας που επέλεξε η ομάδα. Δ) Δημιουργία ενός τραγουδιού, ποιήματος, λίμερικ ή χαϊκού εμπνευσμένο από την

ιστορία του βιβλίου. Ειδικά για τη σύνθεση των λίμερικ και χαϊκού, αυτό αποτέλεσε επιμέρους δράση που προτάθηκε καθώς οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, εκτός από το ότι δίνουν στον άνθρωπο τη συναισθητικότητα και ψυχικά, μπορούν να προωθήσουν και την φιλαναγνωσία και να ενδυναμώσουν το αναγνωστικό κίνητρο των φοιτητών/τριών (Boyask et al, 2021·Compton-Lilly, 2016). Έτσι, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παροτρύνθηκαν να συνθέσουν λίμερικ και χαϊκού που να πραγματεύονται θέματα αντίστοιχα με εκείνα του βιβλίου που παρουσιάστηκε από την Ειρήνη Καμπούρη ή να επεξηγούν τα συναισθήματά τους. Η σύνθεση των χαϊκού και των λίμερικ βασίστηκε στις γνώσεις και τη θεωρία αναφορικά με την ποίηση και τη δημιουργική γραφή που έλαβαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στην αρχή του εξαμήνου. Εξηγήθηκε, επίσης, στην ολομέλεια πως η επιλογή του βιβλίου έγινε με βάση τα σημαντικά και επίκαιρα μηνύματα που απορρέουν από το κείμενο και την πρωτότυπη εικονογράφηση, αυτά της αποδοχής, της διαφορετικότητας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, της αλληλοβοήθειας, της φιλίας κ.α. τα οποία εντάσσονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε συνδύασε την παρότρυνση των φοιτητών/τριών να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, με στόχο την ανάδειξη των κοινωνικών μηνυμάτων και της παιδαγωγικής αξίας του βιβλίου.

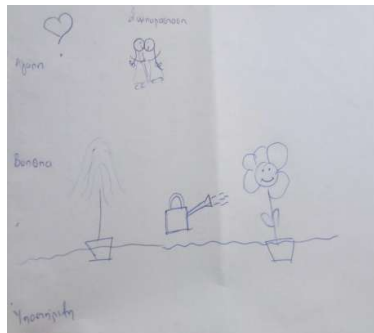
Το βιβλίο αναλύθηκε, επιπλέον, και για τις εικόνες του: παρατηρήσαμε και εστίασαμε σε κάποιες επιλογές της εικονογράφου, οι οποίες έγιναν στοχευμένα για να δοθεί έμφαση στις αξίες που αναδύονται (διαφορετικότητα, αλληλεγγύη, συλλογικότητα, αλλαγή κ.α). Συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι οι σελίδες του βιβλίου χρησιμοποιούνται ως περιβάλλοντα που, ενώ αρχικά ο διαχωρισμός τους είναι ευδιάκριτος για να αναδειχθούν οι δύο διαφορετικοί κόσμοι, αργότερα όταν οι λευκές και οι μαύρες τελείες αναμειγνύονται, ο διαχωρισμός τους γίνεται δυσδιάκριτος και οι σελίδες ενώνονται και δημιουργείται ένα ενιαίο περιβάλλον. Δηλαδή, ένας ισότιμος κόσμος, χωρίς σύνορα. Οι τελείες, βάζουν τέλος στον παλιό κόσμο, ανακατεύονται και συνδημιουργούν έναν καινούριο κόσμο πιο δίκαιο και ισότιμο για όλους. Έμφαση δόθηκε στην επιλογή των δημιουργών να χρησιμοποιήσουν την τελεία ως το μόνο σύμβολο για να δημιουργήσουν τους χαρακτήρες, αλλά και τα υλικά αγαθά και εξάγαμε συμπεράσματα για τη συμβολική χρήση των χαρακτήρων (τελείες). Ειδικότερα, ενώ η τελεία σηματοδοτεί το τέλος, εδώ τη συναντάμε στην αρχή, ίσως γιατί για κάθε νέα αρχή πρέπει να προηγηθεί ένα τέλος. Επίσης, η τελεία είναι το μικρότερο σημείο και όταν είναι μόνη της είναι σχεδόν αφανής. Αν όμως ενωθεί με πολλές άλλες μικρές τελείες αποκτά δύναμη. Μιλάμε, λοιπόν, για διπλό συμβολισμό στη χρήση της τελείας. Επιπλέον, με την επιλογή αυτή εκ μέρους της εικονογράφου, μας δόθηκε ευκαιρία να αναφερθούμε στην

τεχνική του πουαντιγισμού. Τέλος, την επιλογή να δημιουργήσουν ο συγγραφέας και η εικονογράφος τα υλικά αγαθά με το ίδιο σύμβολο (τελεία), στο οποίο έχουν δώσει ζωή, την ερμηνεύσαμε ως ένα συμβολισμό που θέλει να δείξει ότι οι άνθρωποι είναι αυτοί που δίνουν αξία στα αντικείμενα. Επιπρόσθετα, δώσαμε βαρύτητα και δημιουργήσαμε τις προϋποθέσεις μέσα από την ανάλυση εικόνων, ώστε οι φοιτήτριες και οι φοιτητές να νιώσουν και να εκφράσουν συναισθήματα (π.χ. η σελίδα με τα σηκωμένα χέρια εκφράζει απόγνωση, φόβο, αγωνία, το μεγάλο ερωτηματικό συμβολίζει το αβέβαιο μέλλον και την αγωνία για το τι θα αποφασίσουν οι άλλοι για το μέλλον τους). Επιπροσθέτως, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη δομή του λόγου. Για παράδειγμα, συζητήθηκε στην ολομέλεια η χρήση της κυκλικής αφήγησης, καθώς η ιστορία αρχίζει με την τελεία που μας συστήνεται και στο τέλος μας επαναυσιστήνεται, έχοντας πλέον αλλάξει μορφή (μισή άσπρη, μισή μαύρη). Η αισθητική της εικονογράφησης, η οποία είναι λιτή, κατάλληλη για την ηλικία που απευθύνεται το βιβλίο μας απασχόλησαν ιδιαίτερα, και εκτός από την εικονογραφική τεχνική της εικονογράφου, συζητήθηκαν και δια-εικονικές αναφορές που εντοπίστηκαν αντός του έργου, όπως φερ' ειπείν είναι το έργο *Η Δημιουργία του Αδάμ* (*Creazione di Adamo*), μιας και στο έργο υπάρχει ένα δισέλιδο όπου σχηματίζεται ό, τι ακριβώς στη είναι νωπογραφία του Μιχαήλ Αγγελου που δημιουργήθηκε τον 16^ο αιώνα και αποτελεί σήμερα μέρος της οροφής της Καπέλα Σιστίνα.

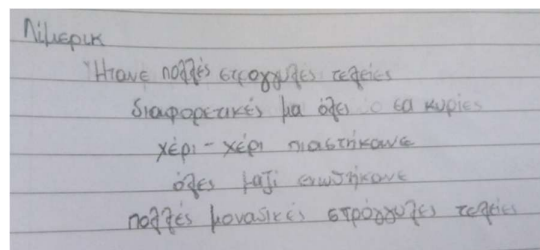
Όπως προαναφέρθηκε, σχεδιάστηκαν προτάσεις παιδαγωγικών δραστηριοτήτων (κινητικές, μουσικές, θεατρικές-παιχνίδι ρόλων, εικαστικές), που στοχεύουν στην ενεργή εμπλοκή των φοιτητών/τριών και αργότερα των παιδιών με το κείμενο και στην καλλιέργεια αξιών όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και η συνεργασία. Στις Εικόνες 3, 4 και 5, βλέπουμε έργα συμφοιτητριών/τών, οι οποίες εκφράστηκαν μέσα από τη γραφή, το σχέδιο, την ποίηση. Πρόκειται για ένα δείγμα εκ των δραστηριοτήτων που ζητήθηκαν, το οποίο μπορούμε να καταθέσουμε. Εν κατακλείδι, να τονίσουμε ότι όπως διαπιστώθηκε μέσα από τη συζήτηση και από τις δραστηριότητες, υπήρξε σύμπνοια όσο αφορά στα ηθικά μηνύματα του βιβλίου και όπως κατέθεσε το σύνολο των συμφοιτητριών/τών, όλη η δράση τις/τους έκανε να σκεφτούν και να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε θέματα που αφορούν τη μετανάστευση και τη διαπολιτισμικότητα, επιβεβαιώνοντας το γεγονός πως η λογοτεχνία για παιδιά μπορεί να προσφέρει τον «τόπο» οικειοποίησης εμπειριών άλλων ανθρώπων, με τρόπο που να οδηγεί στην κατανόησή τους, στην απόκτηση ενσυναίσθησης και στην «κάθαρσή» μας (Rosenblatt, 1938).



Εικόνα 3. Φωτογραφία από προσωπική κατάθεση συμφοιτήτριας για τα συναισθήματα που προκάλεσε το βιβλίο μετά την ανάλυσή του



Εικόνα 4. Φωτογραφία από προσωπική κατάθεση συμφοιτήτριας, η οποία μέσα από μία εικόνα μας μετέφερε το νόημα του βιβλίου, όπως η ίδια το εξέλαβε



Εικόνα 5. Φωτογραφία από λίμερικ συμφοιτητή

Επίλογος

Στο παρόν άρθρο, έγινε προσπάθεια να εκθέσουμε την απόπειρα που έλαβε χώρα στο ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, όχι μόνο να ενδυναμώσουμε το αναγνωστικό κίνητρο των φοιτητών/τριών και μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και να θέσουμε έναν θεμέλιο λίθο ώστε να αναπτυχθεί η ενσυναίσθησή τους και να υιοθετήσουν διαπολιτισμική συμπεριφορά. Θεωρώντας πως το ιδανικότερο όχημα για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων είναι το παιδικό εικονοβιβλίο, επιλέχθηκε το *Μια μικρή Τελεία* και σχεδιάστηκε δράση που συμπεριέλαβε επιμέρους δραστηριότητες. Απώτερος σκοπός ήταν να βοηθηθούμε και να βοηθήσουμε τους φοιτητές και φοιτήτριες του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ και τα μελλοντικά νηπιάκια τους να «διευρύνουν τους

ορίζοντές τους» μέσα από ένα βιβλίο με ευαίσθητο περιεχόμενο και να «οικειοποιηθούν την οπτική των άλλων» (Langer, 1995:145), των Ξένων, αναγνωρίζοντας πως όλοι είμαστε Ξένοι με όλους και, όμως, τόσο ίδιοι, έχοντάς αυτούς τους Ξένους ανάγκη για να υπάρξουμε. Κοινοποιούμε τη δράση μας με σεβασμό στους συναδέλφους και συμφοιτητές/ τριές μας, με την ελπίδα πως θα συντονιστούμε συλλογικά, για έναν πιο δίκαιο, συνειδητοποιημένο και αρμονικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2019). Διαπολιτισμική λογοτεχνία και Βυζάντιο: Η πολυπολιτισμικότητα μέσα από την παιδική λογοτεχνία για τη δημιουργία του αυριανού κριτικού αναγνώστη. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη & Σ. Σαϊτή (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ – ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ* (σσ. 580-588). Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης – Ελληνικό Τμήμα.
- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2021). Η συνδρομή του παιδικού graphic novel, της πολιτισμικής εικονολογίας και της ιστορίας στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού στους νεαρούς αναγνώστες. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 22, 96–103.
- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2022). *Το Βυζάντιο στα σύγχρονα παιδικά βιβλία γνώσεων: Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση. Ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο* [Αδημοσίευτη μεταδιδασκτορική έρευνα]. ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2025). *Ιστορικές προσεγγίσεις παιδικού βιβλίου*. Gutenberg.
- Allan, M. (2003). Frontier crossings: Cultural dissonance, intercultural learning and the multicultural personality. *Journal of Research in International Education*, 2(1), 83–110. <https://doi.org/10.1177/1475240903021005>
- Boyask, R., Wall, C., Harrington, C., Milne, J., & Couch, D. (2021). *Reading for pleasure: For the collective good of Aotearoa New Zealand*. National Library of New Zealand.
- Brothers, L., & Ring, B. (1992). A neuroethological framework for the representation of minds. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 107–118. <https://doi.org/10.1086/392834>
- Calvert, G. A., & Thesen, T. (2004). Multisensory integration: Methodological approaches and emerging principles in the human brain. *Journal of Physiology–Paris*, 98(1-3), 191–205. <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2004.03.018>

- Campagnaro, M., Daly, N., & Short, K. G. (2021). Editorial: Teaching children's literature in the university: New perspectives and challenges for the future. *Journal of Literary Education*, 4, 1–5. <https://doi.org/10.7203/JLE.4.21403>
- Coles, R. (1989). *The call of stories*. Houghton Mifflin.
- Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children*. Random House.
- Compton-Lilly, C. (2016). *Reading students' lives: Literacy learning across time*. Taylor & Francis.
- Cotter, K. N., Mahlobo, C. T., Smith, B., Niepold, S., Rizzo, A., & Pawelski, J. O. (2025). Examining the ability of digital visual art engagement to cultivate empathy and social connection. *Empirical Studies of the Arts*, 43(2), 921–946. <https://doi.org/10.1177/02762374241309878>
- Cremin, T., Mottram, M., Powell, S., Collins, R., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. Routledge.
- Fisher, D., & Frey, N. (2018). Raise reading volume through access, choice, discussion, and book talks. *The Reading Teacher*, 72(1), 89–97. <https://doi.org/10.1002/trtr.1691>
- Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103997>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kucirkova, N., & Rodriguez-Leon, L. (2023). Multisensory reading in early childhood: Systematic review with theoretical guidance for human development studies. *Human Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1159/000531633>
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Macrì, G. (2023). *Μια μικρή τελεία* (C. Zanotti, Εικ., K. Καρόγιαννη, Μτφρ.). Susaeta.
- Mallan, K. (2013). Empathy: Narrative empathy and children's literature. Στο Y. Wu, K. Mallan, & R. McGillis (Επιμ.), *(Re)imagining the world: New frontiers of educational research* (σσ. 105–114). Springer.
- Niedenthal, P. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316(5827), 1002–1005. <https://doi.org/10.1126/science.1136930>

- Nikolajeva, M. (2012). Guilt, empathy and the ethical potential of children's literature. *Barnboken*, 35, 2–13. <https://doi.org/10.14811/clr.v35i0.139>
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks*. Routledge.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. D. Appleton-Century.
- Short, K. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1–10. <https://doi.org/10.1353/bkb.0.0160>
- Short, K., Day, D., & Schroeder, J. (2016). *Teaching globally: Reading the world through literature* (1st ed.). Routledge.

**Το διηγηματογραφικό έργο του Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου:
Σκηνικό - Χαρακτήρες - Πλοκή**

Χριστοδουλίδου Λουίζα
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
xristod@rhodes.aegean.gr

Φερεντίνου Σοφία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
sofiajfer@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε μια κριτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο αναπαρίστανται τα βασικά αφηγηματικά στοιχεία, το σκηνικό, οι χαρακτήρες και η πλοκή, στα διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου. Η επιλογή του συγκεκριμένου συγγραφέα βασίζεται στο πλούσιο και ιδιαίτερο αφηγηματικό του ύφος, που συνδυάζει ποικίλα θέματα και αναδεικνύει μια ξεχωριστή συγγραφική φωνή στη Νεοελληνική λογοτεχνία. Για την έρευνα έχει επιλεγεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από τα διηγήματά του, που καθίστανται οργανωμένα σε δύο κύριες σειρές. Εξετάζονται τόσο το θεματικό περιεχόμενο των αφηγήσεων όσο και ο τρόπος με τον οποίο οι αφηγηματικές συνιστώσες διαπλέκονται και αλλολοεπηρεάζονται, διαμορφώνοντας έναν πολυδιάστατο και πολυσχιδή αφηγηματικό κόσμο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το σκηνικό – ο φυσικός και κοινωνικός χώρος σε συνδυασμό με τον χρόνο – επηρεάζει την εξέλιξη της πλοκής και την ανάπτυξη των χαρακτήρων, καθώς και η ανάλυση των μετασχηματισμών που υφίστανται οι χαρακτήρες μέσα στα χωροχρονικά πλαίσια. Η προσέγγιση της παρούσας έρευνας είναι συγκριτική, καθώς έχει ως στόχο την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών, μεταξύ των διηγημάτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συνολικής συγγραφικής ταυτότητας του Νικολαΐδη.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, διηγήματα, Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος, σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή

Abstract

The study focuses on an in-depth critical analysis of the way in which the fundamental narrative elements – setting, characters and plot – are represented in the short stories of

Nikos Nikolaidis the Cypriot. The selection of this particular author is based on his rich and distinctive narrative style, which combines diverse themes and highlights a unique literary voice in modern Greek literature. For the purposes of the research, a representative sample of his short stories have been selected, which is organized into two main series. The study examines both the thematic content of the narratives and the ways in which the narrative components interweave and interact, shaping a multidimensional and multifaceted narrative world. Particular attention is paid to exploring how the setting – the physical and social environment, in combination with time – influences the development of the plot and the evolution of the characters, as well as to analyzing the transformations experienced by the characters within the spatiotemporal framework. The approach of the present research is comparative, aiming to highlight the similarities and differences among the short stories, which contribute to the shaping of Nikolaidis' overall literary identity.

Keywords: Literature, short stories, Nikos Nikolaidis the Cypriot, setting, characters, plot

Θεωρητικό πλαίσιο

Το σκηνικό ως συστατικό στοιχείο ενός λογοτεχνικού έργου

Με τον όρο «σκηνικό» υποδηλώνεται ο χώρος και ο χρόνος των γεγονότων· ωστόσο υπάρχουν ορισμένοι μελετητές, οι οποίοι διακρίνουν τον χώρο από το σκηνικό. Ένας από αυτούς είναι ο Leonard Lutwack ο οποίος πραγματεύεται τη σύνδεση του χώρου με τον χρόνο της ιστορίας, κατά τον οποίο λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Ο Lutwack (1984) υπογραμμίζει ότι ο χώρος (space) εμφανίζει μια μικρή σημασιολογική διαφοροποίηση σε σχέση με τους όρους σκηνή (scene), σκηνικό, τοπίο ή τοπιογραφία (setting) και γεωγραφικός (geographical) ή διάστημα (space). Ως εκ τούτου, στη μελέτη του *The Role of Place In Literature* καταφεύγει στη χρήση του όρου χώρος. Σύμφωνα με τη Nikolajeva (2005) ο χρόνος (time) και ο τόπος (place) των γεγονότων, τα οποία εκτυλίσσονται σε μια αφήγηση ονομάζονται σκηνικό. Με τον όρο 'χρόνος' εννοείται ο πραγματικός χρόνος, κατά τον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα και όχι η διάρκεια, και γενικότερα άλλα αφηγηματικά χρονικά χαρακτηριστικά.

Το σκηνικό σχετίζεται, σε γενικές γραμμές, με το πότε και πού εξελίσσεται μια αφήγηση. Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας οφείλουν να αφιερώνουν όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο στην περιγραφή του χώρου και του χρόνου μιας δράσης, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν πληρέστερα έννοιες, όπως το

σκηνικό, η πλοκή. Μέσω μιας πρωτότυπης διδακτικής μεθόδου, γνωστής ως «χάρτης ιστορίας» (“story map”), οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν στο μαθητικό κοινό τη σημασία της ολιστικής κατανόησης μιας αφήγησης (Smith, 1990).

Ο E. Relph επισημαίνει την ύπαρξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην έννοια του τόπου και του χώρου. Ειδικότερα, ο χώρος συγκροτεί το πλαίσιο των τόπων, αλλά αντλεί το νόημά του από συγκεκριμένα πλαίσια. Ο τόπος, επομένως, θεωρείται μια εξακτίνωση του χώρου, μια μικρότερη μονάδα η οποία με τη σειρά της παρέχει το πλαίσιο, τη βάση για την εμπειρία του χώρου που δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως στο σύνολό του (Schröder, 2006).

Απεικόνιση χαρακτήρων σε ένα λογοτεχνικό έργο

Με τον όρο «χαρακτήρας» εννοείται αφενός το σύνολο των ιδιαίτερων νοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοτήτων ενός ατόμου και αφετέρου οι έμφυτες τάσεις συμπεριφοράς οι οποίες το προσδιορίζουν. Στο πεδίο της λογοτεχνίας, η έννοια αυτή παραπέμπει συχνά σε ένα πρόσωπο, σε ένα ανθρωπομορφικό ζώο ή ακόμα και σε ένα έμψυχο αντικείμενο. Στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού έργου ζώα, άνθρωποι, μυθικά πλάσματα και άψυχα αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν λογοτεχνικούς χαρακτήρες (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Σε ορισμένες περιπτώσεις ανακύπτει το ερώτημα, εάν οι χαρακτήρες μιας αφήγησης οφείλουν να νοούνται ως πραγματικά πρόσωπα ή κειμενικές επινοήσεις. Η αριστοτελική λογοτεχνική θεωρία μέχρι σήμερα προτείνει ποικίλες απαντήσεις στο συγκεκριμένο ζήτημα. Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο Homo sapiens και το Homo Fictus καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική στην παιδική λογοτεχνία, καθώς τα παιδιά ως μη επιτηδευμένοι αναγνώστες παρουσιάζουν εντονότερη τάση, σε σχέση με το ενήλικο αναγνωστικό κοινό, να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τους χαρακτήρες μιας ιστορίας ως αυθεντικούς, ζωντανούς ανθρώπους (Nikolajeva, 2002: x).

Στη μελέτη της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, οι χαρακτήρες διακρίνονται σε διάφορους τύπους ανάλογα με τον βαθμό ανάπτυξής τους και τη λειτουργία τους στο κειμενικό περιβάλλον. Ο Foster διαχωρίζει τους χαρακτήρες σε επίπεδους (flat), που διαθέτουν περιορισμένα χαρακτηριστικά και δεν εξελίσσονται και σφαιρικούς (Round), που παρουσιάζουν πολυπλοκότητα και πλήρη ανάπτυξη (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Η Rimmon-Kenan (1983) επισημαίνει ότι η πολυπλοκότητα των χαρακτήρων δεν καθίσταται πάντα εύκολα μετρήσιμη, ενώ μια ιεραρχική προτίμηση στους σφαιρικούς ενδεχομένως να υποτιμά τη λειτουργικότητα των επίπεδων (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Οι επίτεδοι χαρακτήρες συχνά λειτουργούν ως στυλοβάτες της πλοκής ή ως μέσο ανάδειξης του κεντρικού ήρωα. Οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες αντιπροσωπεύουν χαρακτηριστικά συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και συμβολίζουν ηθικά ζητήματα, ακόμη και όταν η δράση τους καλείται περιορισμένη (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Ο χαρακτήρας κατ' αντίστιξη (character foil) αντιπαρατίθεται στον πρωταγωνιστή, συμβάλλοντας στην ανάδειξη συγκρούσεων άλλων ηρώων και περισσότερο του κεντρικού ήρωα μιας ιστορίας.

Οι σφαιρικοί χαρακτήρες αναπτύσσονται σταδιακά, καθίστανται αληθοφανείς και παρουσιάζουν απρόβλεπτες συμπεριφορές, ενώ η εκ νέου ανάγνωση του κειμένου αποκαλύπτει ολοένα και περισσότερες πτυχές τους (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Η πλοκή μπορεί να επιφέρει εσωτερικές ή εξωτερικές αλλαγές στους χαρακτήρες, όπως η γήρανση ή η μεταβολή της εμφάνισης, χωρίς να περιγράφονται αναλυτικά αυτού του είδους οι διαδικασίες (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Οι δυναμικοί χαρακτήρες μεταβάλλονται και εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της ιστορίας, ενώ οι στατικοί παραμένουν αμετάβλητοι (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Η δυναμική της πλοκής στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού κειμένου

Οι Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος (2011) αναφέρονται στην προσέγγιση του Brooks σχετικά με την πλοκή. Ο Brooks (2002) τονίζει ότι η πλοκή δεν συνιστά απλώς μια τυπολογία, αλλά αποτελεί ένα ιδιαίτερο δομικό εργαλείο, μέσω του οποίου αποκαλύπτεται η δυναμική μιας αφήγησης. Η πλοκή δεν συνιστά απλώς έναν μηχανισμό οργάνωσης, αλλά μπορεί να λειτουργεί και ως προσθετική δομή, βασισμένη σε συγκεκριμένους στόχους. Ο Brooks (2002) διατείνεται ότι η πλοκή αποτελεί μian αντίληψη την οποία έχει ενστερνιστεί για τον σχεδιασμό και την πρόθεση μιας αφήγησης.

Ο Perry Nodelman (1992) ορίζει την πλοκή ως τη διαδοχή γεγονότων που συνθέτουν μια ιστορία. Κατά τη διαμόρφωση της πλοκής, ο συγγραφέας επιλέγει ορισμένα ουσιώδη γεγονότα, παραλείποντας άλλα, τα οποία θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην εξέλιξή της. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι εθιμικές ενέργειες φαγητού, ντυσίματος και ύπνου (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Η παρούσα έρευνα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση τριών βασικών αφηγηματικών στοιχείων – του χωροχρονικού πλαισίου, της ανάπτυξης των χαρακτήρων και της πλοκής – στο διηγηματογραφικό έργο του Νίκου Νικολαΐδη. Μέσα από την ανάλυση είκοσι πέντε

διηγημάτων του τελευταίου, επιχειρείται η αποτύπωση του χρονότοπου, η σκιαγράφηση των προσώπων και η εξέταση της εξέλιξης των γεγονότων σε καθένα από αυτά ξεχωριστά. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα κοινά θεματικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, ενώ επισημαίνονται παράλληλα διαφορές και αποκλίσεις, προκειμένου να αναδειχθούν τόσο οι κυρίαρχες εκφραστικές επιλογές του συγγραφέα όσο και η πολυδιάστατη αφηγηματική του ταυτότητα.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ο χωροχρόνος, οι χαρακτήρες και η πλοκή στα διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη;
2. Σε ποιο βαθμό και με ποια μέσα παρατηρούνται συγκλίσεις και αποκλίσεις στην αφηγηματική απόδοση αυτών των στοιχείων στα υπό μελέτη διηγήματα;
3. Με ποιον τρόπο αλληλοεπηρεάζονται το σκηνικό, οι χαρακτήρες και η πλοκή, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της αφηγηματικής ταυτότητας του συγγραφέα;
4. Ποια μοτίβα, θέματα ή αφηγηματικές τεχνικές επανέρχονται στις δύο σειρές διηγημάτων και με ποιες διαφοροποιήσεις;

Μεθοδολογία

Η έρευνα βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση τριών βασικών αφηγηματικών στοιχείων – του σκηνικού, των χαρακτήρων και της πλοκής – σε είκοσι πέντε διηγήματα διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη. Αρχικά, κάθε διήγημα αναλύεται ξεχωριστά, με στόχο την αποτύπωση του τρόπου αναπαράστασης του χωροχρονικού πλαισίου, της εξέλιξης των χαρακτήρων και της δομής της πλοκής. Στη συνέχεια, μέσω της συγκριτικής θεματικής ανάλυσης, εντοπίζονται κοινά και διαφοροποιημένα στοιχεία, που αποκαλύπτουν την αφηγηματική τεχνική και τα χαρακτηριστικά του συγγραφέα. Η μέθοδος, η οποία υιοθετείται καλείται επαγωγική και συνάμα ερμηνευτική, δίδως προκαθορισμένες υποθέσεις, επιδιώκοντας τήν εις βάθος σύλληψη και ανάδειξη των νέων πτυχών του έργου. Η εργασία περιλαμβάνει μια θεωρητική ανασκόπηση των τριών βασικών εννοιών και την εφαρμογή τους στην ανάλυση των διηγημάτων, καταλήγοντας σε συμπεράσματα για την αφηγηματική ταυτότητα του Νικολαΐδη.

Δείγμα

Η πρώτη σειρά διηγημάτων περιλαμβάνεται στον τόμο *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα* (Νικολαΐδης, 1991) και περιλαμβάνει τα εξής διηγήματα: «Οι υπηρέτες», «Η παρδαλή γάτα», «Η κούκλα», «Μέσα στην ομίχλη», «Στριμμένη ψυχή», «Μεταθάνατο», «Η παραμονή του Σωτήρος», «Η καινούρια μπόλια», «Το ξένο σκυλί, Ανάρρωση», «Ο Σκέλεθρας», «Η περηφάνεια της υγείας», «Ο αδέλιος», «Οι δίδυμες», «Το μυστικό».

Η δεύτερη σειρά διηγημάτων προέρχεται από τον τόμο *Η καλή συντρόφισσα: 6 + 4 διηγήματα* (Νικολαΐδης, 1991) και περιλαμβάνει τα εξής διηγήματα: «Η καλή συντρόφισσα», «Το ξυλένιο πόδι», «Σκρόφα», «Εγώ κι εκείνος», «Τα κορόιδα», «Σα σκυλί», «Το χωριό χωνεύεται», «Το μουλάρι μίλησε», «Ο γυριστής» και «Ο πειρασμός του Περωτή».

Η επιλογή των διηγημάτων έγινε με γνώμονα την ποικιλία των θεματικών και κοινωνικών ζητημάτων, τα οποία θίγουν, αφενός την πολυπλοκότητα των χαρακτήρων και αφετέρου την αφηγηματική τεχνική του συγγραφέα. Μέσα από τα έργα αυτά, επιχειρείται μια ερμηνευτική προσέγγιση του πνευματικού και συναισθηματικού κόσμου του Νικολαΐδη, με στόχο την περαιτέρω ανάδειξη λογοτεχνικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών διαστάσεων ενός τμήματος από το συγγραφικό του έργο.

Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε, όπως σημειώθηκε, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με επαγωγική ερμηνευτική μέθοδο. Σε αντίθεση με την παραγωγική μέθοδο, που βασίζεται σε προκαθορισμένα θεωρητικά πλαίσια, η επαγωγική προσέγγιση εστιάζεται στην ανάλυση των δεδομένων, χωρίς επιβολή θεωριών, επιτρέποντας την εις βάθος κατανόηση του υπό μελέτη αντικειμένου (Gerrish & Lacey, 2006· Ritchie & Lewis, 2004· Γαλάνης, 2018). Η διαδικασία αυτή καθίσταται απαιτητική και χρονοβόρα, αλλά ιδιαίτερα κατάλληλη όταν η γνώση για το θέμα είναι περιορισμένη (Williams et al., 2004· Γαλάνης, 2018). Στην παρούσα εργασία ως μονάδα ανάλυσης τίθεται το σύνολο του διηγηματογραφικού έργου του Νίκου Νικολαΐδη, ενώ βασικοί άξονες ανάλυσης είναι το σκηνικό, οι χαρακτήρες και η πλοκή. Το αναλυόμενο υλικό προέρχεται από δύο συλλογές, που εντάσσονται στα Άπαντα του συγγραφέα και έχουν [επαν]εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο Κέδρος.

Ευρήματα

Σκηνικό- Χαρακτήρες- Πλοκή

Α΄ σειρά διηγημάτων

«Οι υπηρέτες»

Το διήγημα διαδραματίζεται σε ένα πλούσιο σπίτι που παραμένει άδειο, καθώς η Κερά έχει φύγει, προκειμένου να φροντίσει τον άρρωστο γιό της. Το μικρό σαλονάκι με το τζάκι παραμένει κλειστό μέχρι να φτάσει ένα γράμμα που αλλάξει την καθημερινότητα των υπηρέτων. Οι υπηρέτες, Πολύκαρπος και Μάρθα, είναι στατικοί, αφωσιωμένοι και πιστοί, χωρίς εξέλιξη, ενώ η Κερά, αν και απουσιάζει, εμφανίζεται ως δυναμική στοργική προσωπικότητα που θυσιάζει την παρουσία της για το παιδί της. Ο Κύριος, ευγενικός και καλλιεργημένος, είναι ένας στατικός και συνάμα συμβολικός χαρακτήρας. Οι υπηρέτες φροντίζουν το σπίτι και με την είδηση της βελτίωσης της υγείας του παιδιού, ανάβουν το τζάκι, εκφράζοντας την αγάπη και τη νοσταλγία τους για τα αφεντικά τους.

«Η παρδαλή γάτα»

Η ιστορία εκτυλίσσεται αρχικά στο σπίτι του Χάβακα, όπου ολοκληρώνονται ηλεκτρολογικές εργασίες και στη συνέχεια σε ένα αρχοντικό στο Κάιρο, το οποίο ανακαινίζει ο ηλεκτρολόγος. Αντιμετωπίζει δυσκολίες που προέρχονται από τους ανθρώπους του σπιτιού, κυρίως την αυταρχική Οικονόμο, που ελέγχει τα παιδιά του Κόντε Καζέλ, τον Κόντε Φέρις και την Κοντγεσσίνα Μαρία. Ο ηλεκτρολόγος, ως δυναμικός και σφαιρικός χαρακτήρας, εργάζεται με επαγγελματισμό και δείχνει ενδιαφέρον για την ψυχική ισορροπία των κατοίκων, προσπαθώντας να τους ελευθερώσει από τον έλεγχο της Οικονόμου. Ωστόσο, παρά την ανακαίνιση του σπιτιού, η Οικονόμος διατηρεί την εξουσία της, με τη γάτα της να συμβολίζει τον φόβο και την καταπίεση μέσα στο σπίτι. Οι νέοι, παρότι στιγμιαία αντιστέονται, παραμένουν παθητικοί και εξαρτημένοι. Δευτερεύοντες χαρακτήρες, όπως ο Χάβακας, η καμαριέρα και η Αραπίνα, ενισχύουν το πλαίσιο της πλοκής, εκφράζοντας το λαϊκό σχόλιο, τη διαμεσολάβηση και τη σταθερότητα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το κείμενο αναδεικνύει πως, ενώ οι χώροι αλλάζουν, οι σχέσεις εξουσίας και οι ανθρώπινες συμπεριφορές παραμένουν σταθερές.

«Η κούκλα»

Το διήγημα εκτυλίσσεται στο κλειστό δωμάτιο του Σοφού, έναν χώρο απομόνωσης και σιωπής, όπου κυριαρχούν η μοναξιά και η εσωτερική αναζήτηση. Ο Σοφός, ένας ευφυής

και φιλομαθής άνδρας, ζει απομονωμένος, έχοντας μόνο τη νταντά του, Κερά Στυλιανή και τον φίλο του τον Ζωγράφο ως παρέα. Ο Σοφός είναι ένας δυναμικός χαρακτήρας που ταυτίζει την ύπαρξή του με τον χώρο της γνώσης, ενώ η Κερά Στυλιανή, στατική και καταπιεσμένη, εκφράζει με πίκρα τις προσωπικές της ανάγκες, χωρίς να αλλάζει. Ο Ζωγράφος, αντίθετα, συμβολίζει τη ζωή και την εξωστρέφεια και λειτουργεί ως καταλύτης, αποστέλλοντας μια γυάλινη κούκλα στον Σοφό με σκοπό να τον ξυπνήσει από τη μοναξιά του. Η είσοδος της κούκλας στη ζωή του Σοφού προκαλεί μια εσωτερική αλλαγή, καθώς ξυπνούν μέσα του επιθυμίες και η ανάγκη για ζωή έξω από το δωμάτιο. Τελικά, η συμβολική πράξη του να ανοίξει το παράθυρο σηματοδοτεί το πέρασμα από την απομόνωση στην επαφή με τον έξω κόσμο και την αρχή της προσωπικής του μεταμόρφωσης.

Η Κουλουμπρή-Γκαζάλ (2007) ερμηνεύει τη σχέση του Ζωγράφου και της κούκλας με βάση τη θεωρία του Φάουστ ως έναν τρόπο να προσεγγιστεί ο μύθος. Ο Ζωγράφος, φίλος του Σοφού, δεν βλέπει την κούκλα ως απλό αντικείμενο λατρείας, αλλά ως μέσο αναβίωσης της ζωής και καλλιέργειας συνείδησης. Στην αφήγηση, ο Ζωγράφος παίρνει τη θέση του Μεφιστοφελή, ενώ η γριά παραμάννα αντικαθιστά τον βοηθό Βάγκνερ και περιγράφεται αρνητικά. Το σημαντικότερο είναι η σχέση του Σοφού με την κούκλα, που ενοχλεί τη Μαργαρίτα. Η γυάλινη κούκλα συμβολίζει τη στιγμή που ο Φάουστ βλέπει για πρώτη φορά τη Μαργαρίτα μέσα από καθρέφτη. Έτσι, η κούκλα λειτουργεί ως σύμβολο ομορφιάς, επιθυμίας και απώλειας, ενώ συνδέει τα βασικά θέματα του μύθου (Κουλουμπρή-Γκαζάλ, 2007).

Η αρχιτεκτονική του διηγήματος βασίζεται στη λειτουργία του σώματος της «μισερής» παραμάννας. Η κακομορφία του σώματος της ηλικιωμένης, η οποία πάσχει από μια ιδιότυπη αναπηρία και η απώλεια της αίσθησης της όσφρησης συγκροτούν τη δομή της αφήγησης, ολοκληρώνοντας το τρίγωνο Σοφού - Ζωγράφου μεταξύ Κούκλας - Σοφού (Πολυχρονά, 2007). Η πορσελάνινη κούκλα του Σοφού ζωντανεύει μέσα στο κλειστό δωμάτιό του, όπου υπάρχει και ένα κρανίο –στοιχείο που υποδηλώνει ότι η κούκλα παίρνει ζωή μέσω του αναστοχασμού του Σοφού, ίσως και ως αμλετική αναφορά στο κρανίο. Η σκηνή αυτή προοιωνίζει τις εικόνες ανθρώπινων σκελετών που θα χορεύουν στις γιορτές έξω στον κόσμο. Η αισθητική παραπέμπει σε παρακμιακά έργα, όπως οι πίνακες του Félicien Rops με σκελετούς και η «Κραυγή» του Edvard Munch, ενώ η κούκλα ενσαρκώνει την «κραυγή» του Σοφού μέσα στη σιωπή ενός ερμητικά κλειστού χώρου. Έτσι, η λογοτεχνία του Νικολαΐδη συναντιέται δημιουργικά με τις εικαστικές τέχνες (Αραμπατζίδου, 2007).

Το κίνημα του αισθητισμού εμφανίζεται έντονα σε πολλά διηγήματα του Νικολαΐδη. Στο διήγημα «Η Κούκλα», η αισθητική προσέγγιση αποτυπώνεται στη διακόσμηση του

δωματίου του Σοφού, με στοιχεία όπως φτερά παγωνιού και μπλε-άσπρη πορσελάνη – αντικείμενα που χρησιμοποιούσε και ο Όσκαρ Ουάιλντ νεότερος. Το δωμάτιο δεν είναι απλώς ένα σκηνικό, αλλά ένας αισθητικά φορτισμένος χώρος με σύμβολα (κρανίο, κουκουβάγια, κούκλα) που λειτουργούν διακοσμητικά και συμβολικά. Μέσα από τον αισθητισμό, ο χώρος οργανώνεται, ώστε να δημιουργεί ατμόσφαιρα στοχασμού και μελαγχολίας, ως ένα έργο τέχνης (Αραμπατζίδου, 2007).

Ο αισθητισμός προωθεί την απομάκρυνση από τον ρεαλιστικό κόσμο, προκειμένου να διατηρηθεί ένας χώρος καθαρής αισθητικής εμπειρίας. Το κλειστό, σιωπηλό δωμάτιο εκφράζει πνευματική αυτάρκεια και απόσυρση, που συνδέεται με την αισθητική και φιλοσοφική στάση ζωής του αισθητισμού, όπως ο Όσκαρ Ουάιλντ (Αραμπατζίδου, 2007).

«Μέσα στην ομίχλη»

Η ιστορία εκτυλίσσεται αρχικά στην προβλήτα ενός λιμανιού, όπου μια πυκνή ομίχλη θολώνει τις μορφές και δημιουργεί αίσθηση μυστηρίου και αναμονής. Ένα μεγάλο καράβι εισέρχεται αργά στο λιμάνι, μεταφέροντας μετανάστες που αναζητούν μια νέα ζωή στον «Νέο Κόσμο». Ο αφηγητής, ταυτισμένος με τον συγγραφέα, παρατηρεί και στοχάζεται πάνω στις ψυχικές ανησυχίες και την ελπίδα των επιβατών, παρουσιάζοντας έναν σφαιρικό και συναισθηματικά φορτισμένο χαρακτήρα. Στην προβλήτα βρίσκονται απλοί άνθρωποι, εργάτες και περαστικοί, που σχολιάζουν και φαντάζονται την άφιξη του πλοίου. Αποτελούν επίπεδους και στατικούς χαρακτήρες, ενισχύοντας την ατμόσφαιρα της αναμονής και του καθημερινού σχολιασμού. Οι μετανάστες, χωρίς ατομική ανάδειξη, απεικονίζονται ως συλλογικοί στερεοτυπικοί χαρακτήρες, φτωχοί και ταλαιπωρημένοι αλλά γεμάτοι ελπίδα και πάλη για ένα καλύτερο μέλλον. Η πλοκή εστιάζεται στη άφιξη του πλοίου στον «Νέο Κόσμο», μέσα στην ομίχλη που συμβολίζει την αβεβαιότητα και το άγνωστο μέλλον. Παρά τις δυσκολίες, οι επιβάτες διατηρούν σταθερή την πίστη τους σε μια νέα ζωή, με την ομίχλη να αποτυπώνει το συναισθηματικό και υπαρξιακό τους ταξίδι. Στο τέλος, όσοι επιβιώσουν και προοδεύσουν θα επιστρέψουν με υλική και ψυχική ελπίδα, φέροντας μαζί τους το όνειρο του «Νέου Κόσμου».

«Στριμμένη ψυχή»

Το διήγημα διαδραματίζεται στο σπίτι δύο αδελφών, μέσα στην ίδια μέρα που συνδυάζει έναν γάμο και μια κηδεία. Ο πατέρας τους πεθαίνει, προσπαθώντας να σταματήσει τον γάμο, δημιουργώντας τραγική ειρωνία. Ο Πέτρος, αδελφός της νύφης, είναι βαθιά πληγωμένος εξαιτίας του αυταρχικού πατέρα. Παρά τον φόβο του, με τη βοήθεια τού φίλου του Παύλου βρίσκει δύναμη να σταθεί δίπλα στην αδελφή του.

Ο Πέτρος εξελίσσεται ψυχολογικά, και από παθητικός γίνεται πιο δυναμικός. Η Μαρία και ο Σταύρος, το ζευγάρι που παντρεύεται, συμβολίζουν την αγάπη που αντιστέκεται στην κοινωνική καταπίεση, αλλά παραμένουν στατικοί χαρακτήρες, ενώ η απειλή του πατέρα συνεχίζει να βαραίνει την ατμόσφαιρα. Ο Παύλος είναι σταθερός φίλος και υποστηρικτής, χωρίς αλλαγές στον χαρακτήρα του, βοηθώντας τον Πέτρο. Η υπηρέτρια Παναρέτη είναι ένας στερεοτυπικός χαρακτήρας, που με τη στοργή της υπογραμμίζει τον πόνο των παιδιών. Η πλοκή αναδεικνύει το βάρος της οικογενειακής καταπίεσης και την τραγική μοίρα που συνδέεται με τον έλεγχο και τον φόβο, ενώ η γάτα που εμφανίζεται συμβολίζει τη συνεχιζόμενη ατμόσφαιρα φόβου και αστάθειας στο σπίτι.

«Μεταθάνατο»

Το διήγημα εκτυλίσσεται στον επάνω όροφο ενός παλιού σπιτιού με δύο δωμάτια που χωρίζονται από ένα κρύο χαγιάτι, σύμβολο διαχωρισμού ζωής και θανάτου. Στο ένα δωμάτιο ζει η νεκρή γυναίκα Άννα, ενώ στο άλλο ο δολοφόνος της, ο Κυρ Δάσκαλος. Η Άννα είναι ένας στατικός, καλοσυνάτος χαρακτήρας που δεν υποψιάζεται κίνδυνο και τελικά συγχωρεί τον δολοφόνο της μετά θάνατον. Ο Κυρ Δάσκαλος, αποτελεί έναν πολύπλοκο, δυναμικό χαρακτήρα, ψύχραιμο εξωτερικά αλλά εσωτερικά γεμάτο ενοχές, που δολοφονεί χωρίς τύψεις αλλά στο τέλος ζητά συγχώρεση. Ο Αστυνόμος, ως στατικός χαρακτήρας, συμβολίζει την αδυναμία της διακαιουσύνης να αποδώσει πλήρως το δίκαιο, καθώς δεν καταφέρνει να διαλευκάνει την υπόθεση. Η πλοκή εστιάζεται στη δολοφονία της Άννας από τον γείτονά της και την εσωτερική πάλη του δολοφόνου, που ζει με την ενοχή και τελικά βρίσκει παρηγοριά στο φάντασμα της γυναίκας που σκότωσε.

«Η παραμονή του Σωτήρος»

Η αφήγηση εκτυλίσσεται σε δύο νησιά: το ένα κατοικημένο και το άλλο, όπου ζουν λεπροί, στιγματισμένοι και απομονωμένοι. Η απόσταση ανάμεσά τους είναι αφενός γεωγραφική και αφετέρου κοινωνική, σε αυστηρό και καταπιεστικό περιβάλλον. Παρά τις απαγορεύσεις, ξεπηδά ένας δυνατός έρωτας που αψηφά το κοινωνικό στίγμα και τον κίνδυνο.

Η Μελανή, νεαρή και δυναμική, ερωτεύεται έναν λεπρό και κρύβεται στη βάρκα του θείου της, Πάμφιλου, προκειμένου να περάσει απέναντι και να τον δει, παρά τον κίνδυνο. Ο θείος Πάμφιλος είναι ένας απλός, στοργικός και σταθερός χαρακτήρας, που τη βοηθά, χωρίς δεύτερη σκέψη. Η αδελφή της Μελανής, Αγγελικούλα, αρρωσταίνει και αρνείται να ζήσει στο νησί των λεπρών, προτιμώντας τον θάνατο. Η Μελανή βιώνει έντονη εσωτερική πάλη και

τύψεις, όταν ανακαλύπτει την ασθένεια της αδερφής της, προσπαθώντας να βρει συγχώρεση μέσω μιας παράδοσης που συνδέεται με το γλυκό νερό της θάλασσας, την παραμονή του Σωτήρος. Το διήγημα αναδεικνύει τον αγώνα της ανθρώπινης βούλησης ενάντια στους κοινωνικούς περιορισμούς και τον πόνο που φέρνει η αγάπη σε έναν κόσμο γεμάτο αποκλεισμούς.

Παρ' όλο που, η πρωταγωνίστρια της ιστορίας αποτελεί τον μοναδικό φορέα αρρώστιας, η αφήγηση μοιράζεται στους άξονες δυο μολυσμένων σωμάτων. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος επισημαίνεται η ερωτική σχέση της Μελανής με τον λεπρό «αρραβωνιαστικό» της και η μεταδοτικότητα της μόλυνσης, ανάμεσα στα σώματά τους, ενώ στο δεύτερο τονίζεται η αυτοχειρία της αδελφής της, στην οποία μετέδωσε τη λέπρα (Πολυχρονά, 2007).

«Η καινούρια μπόλια»

Το διήγημα διαδραματίζεται στο σπίτι της Κατερίνας, όπου κυριαρχεί ατμόσφαιρα προδοκιών και ματαιώσεων. Η Κατερίνα λαμβάνει από τον πατέρα της, Κυρ-Νάσο, μια κίτρινη μπόλια, σύμβολο ομορφιάς και κοινωνικών προσδοκιών. Η νεαρή κοπέλα, αρχικά ανέμελη και προσηλωμένη στην εμφάνιση, συναναστρέφεται με τους φίλους της, Πανάγο, Βαγγέλη και Μάρκο, που την προσεγγίζουν με διαφορετικούς τρόπους. Όταν τα αγόρια επιστρέφουν τραυματισμένα από τον πόλεμο, η Κατερίνα αλλάζει, κόβοντας την μπόλια και μοιράζοντάς την σε αυτά, δείχνοντας ενσυναίσθηση και ωρίμανση. Οι φίλοι της παραμένουν στατικοί χαρακτήρες, αντιπροσωπεύοντας το τραύμα του πολέμου. Καθ'όλη τη διάρκεια της αφήγησης αναδεικνύεται η θέση της γυναίκας στην παραδοσιακή κοινωνία, η πίεση των κοινωνικών προσδοκιών και η εσωτερική μεταμόρφωση της πρωταγωνίστριας.

«Το ξένο σκυλί»

Η ιστορία διαδραματίζεται στο αμπέλι του γέρο-Σίμου, το οποίο περνά από γενιά σε γενιά και τελικά πωλείται κρυφά από τον εγγονό του, για να καλύψει χρέη. Ο γέρο-Σίμος, σφαιρικός αλλά στατικός χαρακτήρας, αγαπά το αμπέλι του και παραμένει αμετάβλητος, ενώ ο γιός του, επίπεδος και αρνητικός, καταστρέφει το αμπέλι αντικαθιστώντας το με συκιές χωρίς σεβασμό. Ο εγγονός, δυναμικός και εξελισσόμενος, αναλαμβάνει ευθύνες και ρίσκα, αλλά κρύβει την πώληση από τον τυφλό παππού. Το μικρό παιδί αντιπροσωπεύει την αθωότητα και την παθητικότητα, ενώ το σκυλί συμβολίζει την αποκάλυψη της αλήθειας και την κρίση. Η ιστορία αναδεικνύει τη διαχρονική σύγκρουση ανάμεσα στην παράδοση και την

αλλοίωση της κληρονομιάς, καθώς και το τραγικό τέλος που φέρνει η αλήθεια όταν αποκαλύπτεται.

Πυρήνας της αφήγησης αποτελεί η τύφλωση του πατέρα-αμπελουργού από τον οποίο ο υιός και η νύφη προσπαθούν, με κάθε μέσο, να αποκρύψουν την πώληση του πατρογονικού του αμπελότοπου. Το τρέχον διήγημα ανοίγει με τη φράση «όταν βλαφτήκανε τα μάτια του πατέρα» και γύρω από αυτού του είδους τη σωματική αναπηρία εκτυλίσσεται η πλοκή. Το σύνολο των προσπαθειών συγκάλυψης της πώλησης στηρίζεται στην απώλεια όρασης, μια ανεπάρκεια, η οποία στην πορεία του διηγήματος εξασθενεί, καθώς ο γέρος παρά την τύφλωσή του αντιλαμβάνεται ότι το αμπέλι του δεν ανήκει πλέον στον ίδιο και την οικογένειά του και με το πρώτο γάβγισμα του ξένου σκυλιού σωριάζεται νεκρός. Ως εκ τούτου, παρατίθεται το σύνολο των δυνάμει παραλλαγών γλωσσικής αναπαράστασης της τυφλότητας (Πολυχρονά, 2007).

«Ανάρρωση»

Το διήγημα εκτυλίσσεται σε έναν απομονωμένο λόφο, όπου μια ηλικιωμένη γυναίκα ανεβαίνει, για να μαζέψει χόρτα για την οικογένειά της. Ο λόφος λειτουργεί τόσο ως φυσικό όσο και συμβολικό τοπίο, αντικατοπτρίζοντας την ψυχική της κατάσταση και τη ζωή της. Η γυναίκα, δυναμική και σφαιρική προσωπικότητα, έχει βιώσει μεγάλες απώλειες με τον θάνατο των παιδιών της, αλλά συνεχίζει με πίστη και δύναμη να φροντίζει τα εγγόνια της, αποφεύγοντας την παθητικότητα και εκφράζοντας μια μορφή αντίστασης και νοηματοδότησης της ζωής. Η πλοκή εστιάζεται στην πράξη του μαζέματος των χόρτων και στις αναμνήσεις της γυναίκας, μέσα από τις οποίες αναδύεται η αντοχή και η συμφιλίωση με τη φθορά. Το παλιό κανόνι πάνω στο οποίο ξεκουράζεται συμβολίζει τη μεταμόρφωση και την ελπίδα, καθώς από όπλο έχει γίνει τόπος ανάπαυσης και γαλήνης.

«Ο Σκέλεθρας»

Το διήγημα διαδραματίζεται στο ενεχυροδανειστήριο του Σκέλεθρα, στο νεκροταφείο και στο ινστιτούτο, όπου πουλά τον σκελετό του. Ο Παύλος-Σκέλεθρας είναι αρχικά οικονομικά αδύναμος και βάζει ενέχυρο το ίδιο του το σώμα, προκειμένου να εξοικονομήσει χρήματα. Καθώς συνειδητοποιεί την εκμετάλλευση που θα υποστεί μετά θάνατον, η αγωνία και η μετάνοιά του τον οδηγούν στην αυτοχειρία, ως ύστατη προσπάθεια να ελέγξει τη μοίρα του. Ο Σκέλεθρας παρουσιάζεται ως σφαιρικός και δυναμικός χαρακτήρας, με εσωτερικές συγκρούσεις και εξέλιξη. Αντίθετα, ο ανιψιός του Τιριλλής, σπουδαστής ιατρικής, είναι στατικός και στερεοτυπικός, εκπροσωπώντας την ψυχρή

εκμετάλλευση και την ηθική κατάρρευση της κοινωνίας. Η πλοκή επικεντρώνεται στην πώληση του σκελετού και την αδυναμία ακύρωσης της συμφωνίας, που τελικά οδηγεί τον Σκέλεθρα στην συτοθυσία, αποτρέποντας την εκμετάλλευση των οστών του από τους άλλους.

Η Κολίτση (2007) συνδέει τον μύθο του Φάουστ με το διήγημα «Ο Σκέλεθρας». Ο ήρωας, Παύλος, ζει στη φτώχεια και μετά από απόπειρα αυτοκτονίας συμφωνεί να πουλήσει τον σκελετό του σε ένα ιατρικό ίδρυμα για 10.000 φράγκα, με χρήση μετά τον θάνατό του. Η συμφωνία του θυμίζει εκείνη του Φάουστ με τον Μεφιστοφελή, όπου οι δύο ήρωες αποκτούν προσωρινή ευχαρίστηση, αλλά αντιμετωπίζουν μακροπρόθεσμες καταστροφές. Ο Παύλος μεταμορφώνεται σε αδύναμο ήρωα με ψυχική αναστάτωση, ενώ η εγκατάλειψη του ονόματος «Σκέλεθρας» συμβολίζει την πλήρη αλλαγή του, παρόμοια με τις ψυχολογικές φάσεις και την επικίνδυνη αναζήτηση υπέρβασης του Φάουστ (Κολίτση, 2007).

Σύμφωνα με την Πολυχρονά (2007) το ενδιαφέρον του συγγραφέα στρέφεται γύρω από την αναπαράσταση της ανατομίας του ανθρώπινου σώματος, αλλά και γύρω από την εξουσία η οποία ασκείται, μέσω των μοντέρνων κοινωνικών δομών σε αυτό. Η σύναψη συμφωνίας περί πώλησης του σκελετού του Παύλου του σαράφη, σε ένα Ινστιτούτο Φυσιολογίας, ύστερα από μια αποτυχημένη απόπειρα αυτοκτονίας, αποτελεί αφορμή, για την πλήρη αφηγηματική αυτονομία του σώματος από τον φορέα του, το σκέλεθρο, από τον Σκέλεθρα. Ωστόσο, ο Σκέλεθρας, βρισκόμενος σε αδιέξοδο, προβαίνει, εκ νέου, σε πράξη αυτοκτονίας και το επιτυγχάνει, αυτή τη φορά (Πολυχρονά, 2007).

Το ζήτημα της θεώρησης του ανθρώπινου σώματος ως σκελετού επανέρχεται και στο τρέχον διήγημα, με νατουραλιστικό προσανατολισμό, όπου το ανόργανο σώμα θεωρείται αποκλειστικά ως τεχνητό (Αραμπατζίδου, 2007).

«Η περηφάνεια της υγείας»

Η ιστορία εξελίσσεται στο σπίτι ενός υγιούς ατόμου και στον δρόμο μπροστά από την εκκλησία, όπου λαμβάνουν χώρα οι σημαντικές συναντήσεις με έναν πλούσιο ανάπηρο. Ο αφηγητής συνιστά ένα υγιές αλλά οικονομικά προβληματικό άτομο, που αρχικά υπερηφανεύεται για την υγεία του και πιστεύει ότι αυτή αρκεί, για να πετύχει τους στόχους του. Όταν όμως συναντά έναν πλούσιο ανάπηρο, η ζήλια και η απογοήτευσή του αυξάνονται, καθώς αντιλαμβάνεται ότι τα χρήματα του άλλου του προσφέρουν ελευθερία και δύναμη που ο ίδιος δεν έχει. Ο αφηγητής παρουσιάζεται ως σφαιρικός και δυναμικός χαρακτήρας, αφού η ψυχολογική του κατάσταση μεταβάλλεται σημαντικά από την αρχική αυτοπεποίθηση στην κοινωνική απαξίωση και την εσωτερική σύγκρουση. Η πλοκή αναπτύσσεται γύρω από την εσωτερική πάλη του αφηγητή με τη ζήλια και την επιθετικότητα, που φτάνει στο σημείο

να προσπαθήσει να βλάψει τον ανάπηρο, μέσω ζητιάνων, χωρίς όμως αποτέλεσμα. Τελικά, η πράξη του να μειώσει τον άλλο μπροστά στους γύρω του γυρνά εναντίον του, καθώς η κοινωνία τον θεωρεί μίζερο και αποτυχημένο, αποκαλύπτοντας την αληθινή ουσία της ευτυχίας πέρα από την υγεία ή τον πλούτο. «Η περηφάνεια της υγείας» είναι το μοναδικό διήγημα, το οποίο σχετίζεται άμεσα με το ζήτημα της αναπηρίας, διαθέτοντας εξωδιηγητικό αφηγητή (Πολυχρονά, 2007).

«Ο αδέξιος»

Το διήγημα εξελίσσεται στη σχολή της Νομικής, το σπίτι και τους δρόμους της πόλης, την Αποκριά. Η Νομική συμβολίζει αποτυχία, καθώς ο ήρωας δεν ολοκληρώνει τις σπουδές του. Το σπίτι συνιστά χώρο μοναξιάς και ψυχικής στασιμότητας, ενώ στους δρόμους, χάνεται μέσα στο πλήθος των μασκαράδων. Ο κεντρικός ήρωας είναι ένας μοναχικός και συνάμα εσωστρεφής νέος που χαρακτηρίζεται αδύναμος να ανταποκριθεί σε κοινωνικές και οικογενειακές απαιτήσεις. Η προσωπικότητά του αποκαλύπτεται σταδιακά μέσα από τις εσωτερικές του συγκρούσεις, την αμηχανία και τον φόβο, καθιστώντας τον σφαιρικό χαρακτήρα με βάθος και πολυπλοκότητα.

Η πορεία του από την παθητικότητα προς την αυτοκαταστροφή δείχνει δυναμική μεταβολή, ενώ παράλληλα διατηρεί στοιχεία στατικού χαρακτήρα, καθώς δεν ξεπερνά ουσιαστικά τα όριά του. Ενσαρκώνει, επίσης, έναν στερεοτυπικό τύπο του κοινωνικά αποτυχημένου νέου, που αντανakλά υπαρξιακά και ηθικά αδιέξοδα. Η πλοκή δείχνει τη δυσκολία του να ολοκληρώσει τις σπουδές του, την απομόνωση και την κοινωνική αμηχανία. Την περίοδο της Αποκριάς ο ήρωας παρασύρεται από τους αρλεκίνους και τελικά αυτοκτονεί, υπογραμμίζοντας την αίσθηση της αδυναμίας και της αποτυχίας.

Ο Παπαλεοντίου (2007) υποστηρίζει ότι «Ο Αδέξιος» αποτελεί μια ειρωνική σύνθεση νεορομαντικών στοιχείων της δεκαετίας του 1920. Ο τίτλος του έρχεται σε αντίθεση με τον χαρακτηρισμό του ως το «ποιητικό» διήγημα του τόμου, αναδεικνύοντας τις κωμικοτραγικές φιγούρες και τη δράση την ημέρα του καρναβαλιού. Αυτή η αντίθεση ενισχύεται από την αποστασιοποιημένη σκοπιά του αφηγητή, που παρατηρεί τον «αδέξιο» και «πελαγωμένο» ήρωα με χλευασμό. Έτσι, ο αναγνώστης καλείται να σκεφτεί αν η «αδεξιότητα» των ηρώων αντανakλά την κοινή ανθρώπινη κατάσταση (Παπαλεοντίου, 2007).

«Οι δίδυμες»

Το διήγημα λαμβάνει χώρα κυρίως στο σπίτι μιας μονογονεϊκής οικογένειας, όπου οι σιωπές και τα απωθημένα προκαλούν ένταση, ενώ μικρά επεισόδια σε εξωτερικούς χώρους

και το δάσος ενισχύουν τη δράση. Η Μαριάννα, ζωηρή και παρορμητική, θέλει να μάθει για τον πατέρα τους και δικαιολογεί τα ελαττώματά της ως κληρονομημένα από αυτόν. Αντίθετα, η Αντωνία χαρακτηρίζεται εσωστρεφής και απόμακρη, αρνούμενη να εξιδανικεύσει τον πατέρα τους. Η μητέρα, προστατευτική και σιωπηλή, κρατά κρυφή την αλήθεια για τον πατέρα, που αποδεικνύεται κακοποιητικός και επικίνδυνος. Αυτού του είδους η αποκάλυψη οδηγεί τη Μαριάννα σε συναισθηματική ωρίμανση και ενοποίηση με τη μητέρα και την αδερφή της. Παρότι, η Αντωνία παραμένει στατική στον χαρακτήρα της, το διήγημα αναδεικνύει τη δυναμική εξέλιξη της οικογενειακής σχέσης και την πορεία από τη διάσπαση προς τη συμφιλίωση.

«Το μυστικό»

Το διήγημα εκτυλίσσεται σε ένα χωριό, όπου δύο οικογένειες συγκρούονται. Κεντρικό σημείο είναι το σπίτι της Κυρα-Μαρηδίτσας, όπου αποκαλύπτονται μυστικά μέσα από συζητήσεις. Την ίδια μέρα γίνονται γάμος και κηδεία, με την Κυρα-Μαρηδίτσα να μοιρολογεί, και τον σύζυγό της να παρευρίσκεται στον γάμο. Η Κυρα-Μαρηδίτσα παρουσιάζεται ως μια απλή και προκομμένη χωριάτισσα, γνωστή για την άριστη ικανότητά της ως μοιρολογίστρας και την έντονη παρατηρητικότητά της. Λειτουργεί ως σφαιρικός χαρακτήρας, καθώς, παρά την απλότητά της, εμπλέκεται ενεργά στην κοινωνική ζωή του χωριού και αποκαλύπτει μυστικά που διαμορφώνουν την πλοκή. Ο σύζυγός της είναι ένας σεμνός και διακριτικός άνθρωπος, που επιλέγει να σιωπά, διατηρώντας έναν στατικό χαρακτήρα με ηθικό σθένος και σοφία. Ο Κοντός, με την ευγένεια και το λεπτό του χιούμορ, αντισταθμίζει τις συγκρούσεις ανάμεσα στις οικογένειες, προσφέροντας ανακούφιση στην έντονη ατμόσφαιρα. Πρόκειται για έναν σταθερό, επίπεδο χαρακτήρα που λειτουργεί εξισορροπητικά στην εξέλιξη των γεγονότων. Ο Γιάννος, γαμπρός που ετοιμάζεται για τον γάμο του, βιώνει μια εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στο καθήκον και την επιθυμία, καθώς τον ταράζει η μνήμη της Γιαννούλας, της νεκρής πρώην αγαπημένης του. Ο χαρακτήρας του είναι δυναμικός και πολύπλοκος, με βαθιά ψυχολογική εσωτερικότητα. Η Γιαννούλα, αν και νεκρή, διαδραματίζει συμβολικό ρόλο, ενσαρκώνοντας τη μορφή της παθητικής γυναίκας που η μοίρα της καθορίζεται από τον έρωτα. Η παρουσία της επηρεάζει την πλοκή και τους υπόλοιπους χαρακτήρες, λειτουργώντας ως το παρελθόν που στοιχειώνει το παρόν. Η πλοκή δείχνει πώς τα μυστικά και οι σχέσεις παραμένουν ζωντανά μέσα σε έναν κόσμο γεμάτο συγκρούσεις και αντιθέσεις.

Β' σειρά διηγημάτων

«Η καλή συντρόφισσα»

Το διήγημα εξελίσσεται στην Ιταλία, με φόντο τον παλαιό πύργο nobilissimi. Η αφήγηση ξεκινά από τη διαδρομή προς την ύπαιθρο, με εικόνες της ζωής των χωρικών και ποιητική αποτύπωση του τοπίου. Η άφιξη στον πύργο φέρνει τον αφηγητή αντιμέτωπο με μνήμες και συναισθήματα που αναδύονται σε κάθε γωνιά του κτιρίου. Κεντρικός ήρωας καθίσταται ο συγγραφέας-αφηγητής και ιδιοκτήτης του πύργου, ο οποίος, αρχικά υπερήφανος για την αριστοκρατική του καταγωγή, σταδιακά συνειδητοποιεί ότι το παρελθόν, όσο ένδοξο και αν ήταν, αποτελεί πλέον βάρος, χωρίς ουσιαστική θέση στο παρόν. Πρόκειται για σφαιρικό και συγχρόνως δυναμικό χαρακτήρα με εσωτερική μεταβολή. Η συνοδός του, απλή και σεμνή, παραμένει στατική και λειτουργεί υποστηρικτικά, αναδεικνύοντας τη μεταβολή του πρωταγωνιστή. Το κείμενο δείχνει ότι η επαφή με το παρελθόν μπορεί να συγκινεί, αλλά η ωριμότητα αποκαλύπτει ότι τα σύμβολα μιας παλιάς εποχής δεν έχουν πάντα χώρο στη σύγχρονη εποχή.

«Το ξυλένιο πόδι»

Η ιστορία εκτυλίσσεται κυρίως σε εργοστάσιο υφαντουργίας, στο γραφείο του εργοστασιάρχη Παντιά και στο σπίτι της Άννας, με κορύφωση στην κεντρική πλατεία, όπου η φίλη της, Όλγα, κάνει την πρώτη της βόλτα μετά την απόκτηση προσθετικού μέλους. Κεντρική ηρωίδα καθίσταται η Άννα, νεαρή εργάτρια γεμάτη καλοσύνη και αυταπάρνηση, που από φροντίστρια γίνεται ενεργή υπερασπίστρια της φίλης της, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και υπερβαίνοντας τους φόβους της. Ο γιός Παντιά, αρχικά ντροπαλός και εσωστρεφής, ωριμάζει συναισθηματικά και ενεργεί αποφασιστικά, καλύπτοντας το κόστος του ξύλινου ποδιού. Ο πατέρας Παντιά παραμένει στατικός, ψυχρός και απρόθυμος να βοηθήσει, συμβολίζοντας την απάνθρωπη εργοδοσία. Η Όλγα και η μητέρα της αποδίδονται με αληθοφάνεια και συναίσθημα, αλλά μένουν στατικές ως προς τη δράση τους. Το κείμενο αναδεικνύει τη δύναμη της φιλίας, της αγάπης και της αλληλεγγύης απέναντι στην αδικία και την κοινωνική οκνηρία, καταλήγοντας σε μια ήσυχη αλλά συμβολικά νικηφόρα σκηνή στην πλατεία.

Επιπλέον, η Πολυχρονά (2007) επισημαίνει ότι στο συγκεκριμένο διήγημα αναδεικνύεται ο λόγος της επιστήμης, που συγκροτείται από τις λεπτομερείς περιγραφές σχεδιασμού και λειτουργίας του μηχανικού ποδιού της Όλγας και τις οδηγίες του γιατρού, ο

ο οποίος καθίσταται υπεύθυνος για την κατασκευή του. Συνεπώς, το ανάπηρο σώμα λειτουργεί ως μετωνυμία του σώματος της λογοτεχνικής αναπαράστασης (Πολυχρονά, 2007).

«Σκρόφα»

Η αφήγηση εκτυλίσσεται στο μοναστήρι, όπου μεγαλώνει ο Γιαννούλης, στο βουνό της σκρόφας, αλλά και στα λιβάδια της περιοχής με αναφορές στα ρετινοκάζανα του παππού του και στον σιδηρόδρομο, ο οποίος τον εντυπωσιάζει. Κεντρικό θέμα συνιστά η πορεία του ήρωα από την αθωότητα και την περιέργεια στην πικρή διαπίστωση ότι ο κόσμος είναι μια «σκρόφα» –ένα αδάμαστο θεριό. Ο Γιαννούλης χαρακτηρίζεται δυναμικός, σφαιρικός χαρακτήρας, που μεταμορφώνεται μέσα από εμπειρίες και δοκιμασίες, ενώ ο Πατήρ Κύριλλος παραμένει στατικός και επίτεδος, εκπροσωπώντας την πλεονεξία και την αδυναμία αντίστασης στους πειρασμούς. Η Κερά, όμορφη και μυστηριώδης, αποτελεί στερεοτυπική φιγούρα-σύμβολο του θηλυκού που γοητεύει, ενώ ο Μούργος, στατικός και ήρεμος, λειτουργεί ως αφηγηματικός καταλύτης που προκαλεί τον Γιαννούλη σε στοχασμό. Δευτερεύοντες χαρακτήρες πλαισιώνουν την πλοκή, η οποία δείχνει ότι, παρά τις προσπάθειες αλλαγής και αναμέτρησης με τις δυσκολίες, οι βασικές δυνάμεις της ζωής παραμένουν αμετάβλητες.

«Εγώ και εκείνος»

Το διήγημα διαδραματίζεται στο αστυνομικό τμήμα, όπου δύο νέοι κρατούνται μετά από μέθη και απόπειρα αυτοκτονίας, καθώς και στον τόπο της σύλληψής τους. Η αφήγηση αποκαλύπτει την ιδεολογική και ψυχολογική τους κατάσταση, αλλά και την επαφή τους με θεσμικούς φορείς. Ο «Εγώ» χαρακτηρίζεται δυναμικός, σφαιρικός χαρακτήρας: συνεσταλμένος και ήσυχος στην αρχή, αλλά επηρεαζόμενος από τον «Εκείνον», παρασύρεται ξανά σε προβλήματα με την αστυνομία. Ο «Εκείνος» καθίσταται επίσης σφαιρικός και δυναμικός, νεαρός με αμηχανία αλλά σταθερή αντιβασιλική ιδεολογία, που, μέσα από τη φιλία τους, δείχνει πτυχές μιας εξελισσόμενης προσωπικότητας. Ο Αστυνομικός, στατικός και επίτεδος, αντιπροσωπεύει την τυπική αλλά υποκριτική εξουσία, ενώ ο Παπάς και ο Έξαρχος, επίσης στατικοί και στερεοτυπικοί προσωποποιούν θεσμούς που διατηρούν το κοινωνικό status quo. Η πλοκή κορυφώνεται με την απελευθέρωση των δύο νέων, οι οποίοι, παρά την αρχική τους αμηχανία, συνδέονται φιλικά, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο νέων περιπετειών.

«Τα κορόιδα»

Το διήγημα λαμβάνει χώρα στο μεγαλύτερο καφενείο του νησιού, όπου συγκεντρώνονται οι κάτοικοι, για να δουν έναν θίασο και στο καμαρίνι της χορεύτριας, πριν από την παράσταση. Η ιστορία συνδυάζει την ψυχαγωγία με την αποκάλυψη μιας πράξης βίας, που διαταράσσει την εκδήλωση. Ο θαυματοποιός και η χορεύτρια χαρακτηρίζονται στατικοί, επίτεδοι χαρακτήρες, λειτουργικοί για την πλοκή: ο πρώτος προσφέρει εντυπωσιακό θέαμα, η δεύτερη γοητεύει τους άντρες θεατές. Ο Κώστας Χλωρός τσαγκάρης, καθίσταται σφαιρικός και δυναμικός, καθώς, πίσω από την αρχική έλξη προς τη χορεύτρια, αποκαλύπτεται η βίαιη, σκοτεινή πλευρά του. Οι οικογενειάρχες, στατικοί και στερεοτυπικοί, εκφράζουν την ηθική αυστηρότητα, αποχωρώντας στο άκουσμα της είδησης. Η πλοκή κορυφώνεται, όταν μαθαίνεται ότι ο Κώστας Χλωρός ξυλοκόπησε και βίασε τη χορεύτρια· οι νέοι θεατές που μένουν αποδέχονται το γεγονός, τοποθετώντας τους εαυτούς τους στη θέση των «κορόιδων» που την πόθησαν, αλλά δεν την απέκτησαν ποτέ.

Σύμφωνα με τον Παπαλεοντίου (2007) το γεγονός του βιασμού προβάλλεται από την πλευρά των κορόιδων και πιο συγκεκριμένα των ανδρών, οι οποίοι πολιορκούσαν την ελκυστική χορεύτρια. Ο αφηγητής παρουσιάζει αυτού του είδους την ανδρική σκοπιιά, εκφράζοντας τόσο τα συναισθήματά τους όσο και τις απόψεις τους. Το θύμα αναπαρίσταται μονοδιάστατα ως προκλητικό και εν τέλει παραμένει σιωπηλό, μη εκφράζοντας το προσωπικό του βίωμα. Ως εκ τούτου, ο/η αναγνώστης/στρια αντιλαμβάνονται την ειρωνεία και την τραγικότητα, ιδίως μέσα από τον «αφελή» αφηγητή, ο οποίος δίχως να το αντιλαμβάνεται, αποκαλύπτει τη βαρβαρότητα των πράξεων των ανδρών (Παπαλεοντίου, 2007).

«Σα σκυλί»

Το διήγημα λαμβάνει χώρα στη Λεμεσό, έξω από το ξενοδοχείο της Προκυμαίας και με αναδρομές στην παλιά έπαυλη με τον κήπο που υπήρχε στη θέση του. Ο γερο-Φλωρ, πρώην κηπουρός της έπαυλης, παραμένει πιστός στο πόστο του ακόμη και μετά την κατεδάφισή της, φυλάγοντας τον χώρο ως το τέλος της ζωή του. Ο γερο-Φλωρ χαρακτηρίζεται στατικός και επίτεδος χαρακτήρας, ενσάρκωση αφοσίωσης και ευθύνης, παράδειγμα υπηρέτη παλιάς κοπής. Ο ξενοδόχος, επίσης στατικός και επίτεδος, βλέπει τον Φλωρ με ωφελιμιστική ματιά: αρχικά τον θεωρεί εμπόδιο, έπειτα τον αξιοποιεί για επαγγελματικό όφελος και τέλος απομακρύνει γρήγορα το σώμα του, για να μη χαλάσει η εικόνα του ξενοδοχείου. Η κερά, πρώην κάτοικος της έπαυλης λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος παρελθόντος-παρόντος, επίσης στατική και επίτεδη. Η πλοκή ακολουθεί τον γερο-Φλωρ από

την εποχή της έπαυλης μέχρι τον θάνατό του, δείχνοντας την αταλάντευτη αφοσίωσή του, που αποπνέει νοσταλγία και ηθικό σεβασμό, παρότι ο κόσμος γύρω του μεταβάλλεται ριζικά

«Το χωριό χωνεύεται»

Η ιστορία διαδραματίζεται σε ένα μικρό χωριό, το Σκουπιδοχώρι, χωρισμένο από την πόλη με ένα ξεροποτάμι, όπου πετιούνται σκουπίδια. Οι κάτοικοι ζουν σε φτωχά, πρόχειρα σπίτια που καταρρέουν σταδιακά, λόγω παλαιότητας και καιρικών συνθηκών. Στο τέλος, το χωριό γίνεται αγνώριστο και δύσκολα θυμίζει την παλιά του εικόνα. Ο Δήμαρχος, ψυχρός και αδιάφορος, επιδιώκει την απομόνωση των κατοίκων και την απομάκρυνσή τους από τη χώρα, εκπροσωπώντας την κρατική εξουσία ως στατικός και στερεοτυπικός αντίπαλος. Ο Δικηγόρος, επαγγελματίας και στατικός χαρακτήρας, υπερασπίζεται τους κατοίκους με νομικά επιχειρήματα βασισμένα σε νόμους ιδιοκτησίας και κοινής ωφέλειας. Οι κάτοικοι, κυρίως ηλικιωμένοι και ταλαιπωρημένοι, αγαπούν το χωριό τους και παραμένουν εκεί, αν και οι συνθήκες διαβίωσης είναι δύσκολες.

«Το μουλάρι μίλησε»

Η ιστορία διαδραματίζεται στον εθνικό κήπο κατά το μεσημέρι, σε μια ώρα ηρεμίας, ενώ μικρά γεγονότα κεντρίζουν την προσοχή. Ο αφηγητής, ένας ήρεμος συγγραφέας και στρατιωτικός, ψάχνει ανάπαυση στο σκιασμένο μέρος του κήπου. Παρατηρεί τα ταπεινά στοιχεία της φύσης – τα μυρμήγκια, την κουκουβάγια, τη μυρωδιά των λουλουδιών – και αφήνεται να στοχαστεί με ευαισθησία. Η εσωτερική του εξέλιξη τον καθιστά δυναμικό χαρακτήρα που αντιδρά βαθύτερα στο περιβάλλον. Ο συνάδελφος του πυροβολικού, λιγομίλητος και κολλημένος στη φράση «το μουλάρι μίλησε», δεν μπορεί να κατανοήσει πλήρως το νόημα και επαναλαμβάνει εμμονικά αυτή την έκφραση. Πρόκειται για στατικό χαρακτήρα που λειτουργεί ως αντίβαρο στον πιο στοχαστικό αφηγητή. Τα ζώα του κήπου, όπως η κουκουβάγια που φωνάζει και τα μυρμήγκια που κουβαλούν ένα κορδόνι, δεν έχουν ανεπτυγμένη προσωπικότητα, αλλά δίνουν συμβολική διάσταση και ενισχύουν τη διάθεση του κειμένου. Η πλοκή περιστρέφεται γύρω από το περιστατικό ενός μουλαριού που, με μια κλωτσιά, τραυμάτισε έναν αξιωματικό, σε έναν έλεγχο στους στάβλους όπου εργάζονται οι φύλακες. Ο αφηγητής, αρχικά παρασυρμένος από την εν λόγω φράση, αποσπάται από τα στοιχεία της φύσης και τους διαβάτες γύρω του, αλλά επανέρχεται στην αρχική σκέψη, όταν ακούει ξανά «το μουλάρι μίλησε» και απαντά με φυσικότητα.

«Ο γυριστής»

Η ιστορία εξελίσσεται αρχικά στο καφεκοπτείο και το τυπογραφείο, όπου εργάζεται ο Λουκάς, ο οποίος έρχεται σε επαφή με τη νέα ηλεκτρική μηχανή και βιώνει την απειλή της ανεργίας. Επιπλέον, εκτυλίσσεται σε μια σκηνή στον δρόμο, όπου ο Λουκάς ρίχνει μήλα από μια μηλιά και αυτά πέφτουν στην αυλή ενός σπιτιού, γεγονός που τον οδηγεί σε φυλάκιση. Ο Λουκάς, ως δυναμικός και σφαιρικός χαρακτήρας, αντιμετωπίζει την απόγνωση και την αλλαγή στη ζωή του με ψυχικό σθένος, εξελίσσοντας την προσωπικότητά του μέσα από τις δυσκολίες της ανεργίας και της κοινωνικής παθητικότητας. Αντιμετωπίζει την απολυτική στάση του διευθυντή και την επιφυλακτικότητα των συναδέλφων, οι οποίοι αρχικά τον θεωρούν αφελή και αστειεύονται μαζί του, αλλά στη συνέχεια συμμερίζονται την κατάσταση και τον συμπαθούν. Παρά τις προσπάθειες του Λουκά να βρει δουλειά, η τεχνολογία και οι κοινωνικές συνθήκες τον περιθωριοποιούν. Η φυλάκισή του μετατρέπεται σε μια μορφή παραμυθίας και παρηγοριάς, καθώς εκεί βρίσκει προσωρινή ασφάλεια και επανέρχεται στην εργασία του, έστω και περιορισμένα. Το κείμενο αναδεικνύει πως, παρά τις τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές, ο άνθρωπος και η ψυχική του αντοχή παραμένουν στο επίκεντρο, ενώ οι κοινωνικές δομές συχνά αδυνατούν να τον στηρίξουν.

«Ο πειρασμός του Περωτή»

Το διήγημα διαδραματίζεται αρχικά σε ένα ήσυχο καφενείο στον Πειραιά, όπου ο κύριος Δαμιανός συναντά έναν νεαρό που αποσπά την προσοχή του. Στη συνέχεια, τον βλέπει ξανά με διαφορετική μορφή μέσα στο τρένο και αργότερα αρχίζει να αισθάνεται την παρουσία του συνεχώς μέσα στο σπίτι του, όπου ζει με τη γυναίκα του, την κυρία Καλλιόπη. Στο τέλος, τον αναζητά σε ένα μαγαζί με μπιλιάρδο και διαπιστώνει ότι ο νεαρός δεν γνωρίζει να παίζει σκάκι. Ο Λουκάς είναι ένας εργατικός και έντιμος βιοπαλαιστής, που έχει μάθει από μικρός τη δουλειά του γυριστή και αρνείται να πάρει χρήματα, χωρίς να δουλέψει. Η εισαγωγή της ηλεκτρικής μηχανής τον οδηγεί σε ανεργία και απόγνωση, ενώ αρχικά δεν αντιλαμβάνεται το μέγεθος της απειλής για τη ζωή του. Καθώς παλεύει με τις δυσκολίες, εξελίσσεται σε δυναμικό και συνάμα σφαιρικό χαρακτήρα, αναζητώντας λύσεις και εκδηλώνοντας έντονα συναισθήματα, που καταλήγουν στην καταστροφή της μηχανής.

Ο διευθυντής χαρακτηρίζεται σκληρός και άκαρδος, χωρίς καμιά συμπόνια για τον Λουκά, τον απολύει με αγανάκτηση και τον προτρέπει να πάει στον πόλεμο, όχι από έγνοια, αλλά για να τον ξεφορτωθεί. Αποτελεί έναν στερεοτυπικό και στατικό χαρακτήρα που συμβολίζει την ανελέητη κοινωνική οκνηρία. Οι εργαζόμενοι – τυπωτής, διορθωτής και στοιχειοθέτης – αρχικά θεωρούν τον Λουκά αφελή και τον χλευάζουν, καθώς δεν

αντιλαμβάνονται την κατάστασή του. Με τον καιρό, όμως, συμμερίζονται την απελπισία του και τον συμπαθούν, αποκαλώντας τον «μεγάλη ψυχή». Πρόκειται για επίτεδους και στατικούς χαρακτήρες που προσφέρουν στο κοινωνικό πλαίσιο, προκειμένου να αναδειχθεί η προσωπική τραγωδία του Λουκά. Η ήρεμη ζωή ενός ζευγαριού διαταράσσεται προσωρινά από έναν νεαρό διάβολο που φέρνει ζήλια και ψυχική αναστάτωση, ενώ τελικά όλα επιστρέφουν στη ρουτίνα.

Αλληγορίες και μύθοι της παράβασης: Μια φιλοσοφική αναζήτηση των αλληγορικών διαστάσεων στο διηγηματογραφικό έργο του Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου

Αλληγορική και συμβολική διάσταση της αφήγησης

Τα συμβολικά και αλληγορικά στοιχεία καθίστανται αναπόσπαστα στο έργο του Νικολαΐδη, όπου τα διηγήματά του φέρουν πάντα έναν υπόγειο συμβολισμό, που εκφράζει το πεπρωμένο, την ανθρώπινη μοίρα, το πάθος, την τρέλα και την ψυχογράφιση των προσωπικοτήτων. Οι ήρωές του συνιστούν κοινωνικά θύματα – «αποδιοπομπαίοι τράγοι» – εγκλωβισμένοι σε καταστάσεις πέρα από την απλή ρεαλιστική απεικόνιση (Ζήρας, 2006· Αραμπατζίδου, 2007).

Η παράβαση ως απελευθέρωση

Οι παραβατικές συμπεριφορές των βασικών προσώπων (π.χ. στην «Παρδαλή γάτα» ή στον «Σκέλεθρα») δεν αποτελούν μόνο πράξεις αντίδρασης ή απελπισίας, αλλά λειτουργούν και ως μοχλοί απελευθέρωσης από τον κοινωνικό και ηθικό περιορισμό. Ο συγγραφέας δεν επιβάλλει ηθικά κριτήρια στις πράξεις αυτές, επιτρέποντας στον αναγνώστη να αναλογιστεί την ανθρώπινη φύση πέρα από το καλό και το κακό (Ζήρας, 2007).

Υβριστική διάσταση και πάθος

Η παράβαση και η ύβρις συμβολίζουν την υπερορία του πάθους και αποτελούν το τίμημα όλων όσοι προσπαθούν να διεκδικήσουν τη μοίρα τους απέναντι σε «πανίσχυρους κανόνες». Οι θάνατοι και οι τραγωδίες τού έργου συντελούνται σε στιγμές έντασης, πάθους και ψυχικής κρίσης, κάτι που προάγει τη βαθιά ένταση (Ζήρας, 2007).

Ψυχολογικός δυισμός και τραγικότητα

Οι ήρωες του Νικολαΐδη φέρουν έναν βυσσαλέο ψυχολογικό διχασμό και θυμίζουν τους χαρακτήρες των μεγάλων ρώσων πεζογραφών, όπως ο Ντοστογιέφσκι, με τις αμηχανίες, τις κρίσεις πανικού, τις ενοχές και τη μοναχική πάλη με το πεπρωμένο (Ζήρας, 2007).

Αφηγηματική τεχνική και δραματική ένταση

Παρόλο που, ο Νικολαΐδης δεν είχε εκπαιδευμένη τεχνική, κατόρθωσε να αποδώσει στο έργο του μια τραγική, σχεδόν αρχαϊκή διάσταση, με ένταση και δωρικότητα, παρά τις ατέλειες και τις επαναλήψεις (Ζήρας, 2007).

Ιδιότυπη γλώσσα

Οι παρομοιώσεις και οι μεταφορές στο έργο του Νικολαΐδη δεν αποτελούν απλώς καλολογικά στοιχεία αλλά υποσύστημα της γλώσσας του, που παράγει και εκφέρει σκεψεις και νοήματα. Η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο, για να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ψυχής, αξιοποιώντας το χάσμα ανάμεσα στην κυριολεκτική και τη μεταφορική πραγματικότητα, που γίνεται πεδίο ανάπτυξης του πεζογραφικού του κόσμου (Βασιλειάδης, 2007).

Ζητήματα κοινωνικής διαφοράς στο διηγηματογραφικό έργο του Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου

Ο Νίκος Νικολαΐδης εξετάζει στο διηγηματογραφικό του έργο ζητήματα κοινωνικής διαφοράς που αφορούν φυσικές, ψυχικές ή κοινωνικές ανισότητες, είτε έμφυτες είτε επίκτητες (Χατζησάββας, 2007). Στο «Ξυλένιο πόδι» αναφέρεται πως «ο μισερός και ο γέρος δεν ζούνε στον ίδιο κόσμο», υπογραμμίζοντας την παρουσία των διαφορών αυτών σε συγκεκριμένα διηγήματα, όπως «Παραμονή του Σωτήρος», «Ξυλένιο πόδι» και «Περηφάνεια της υγείας», όπου παρουσιάζονται άτομα με αναπηρίες ή ασθένειες (Νικολαΐδης, 1999· Χατζησάββας, 2006).

Αυτοί οι χαρακτήρες, παρά την κοινωνική αποξένωση, εμφανίζονται ως ισότιμοι στα μάτια τους, ξεπερνώντας την αναπηρία με την επιθυμία για ζωή. Για παράδειγμα, η Όλγα στο «Ξυλένιο πόδι» ανακτά τη ζωντάνια της, χάρη στο τεχνητό πόδι, ενώ η Μελανή στην «Παραμονή του Σωτήρος» αψηφά τους κοινωνικούς κανόνες και συναντά τον εραστή της στο νησί των λεπρών (Χατζησάββας, 2007).

Στον «Σκέλεθρα», η φυσική διαφορά οδηγεί τον ήρωα να πουλήσει τον σκελετό του, όμως η συγκεκριμένη πράξη μετατρέπεται σε ψυχικό δράμα, καθώς αγωνιά για την τύχη του

συμβολαίου και την ανυπαρξία τάφου (Χατζησάββας, 2007). Ανάλογα, στον «Γυριστή», ο Λουκάς, που χάνει τη σωματική του ακεραιότητα, παύει να υφίσταται χρήσιμος και αντιμετωπίζεται με περιφρόνηση (Χατζησάββας, 2007).

Ο Νικολαΐδης, επίσης, τονίζει την κοινωνική αδικία, όπως την εκμετάλλευση των εργαζομένων από σκληρούς, κερδοσκόπους διευθυντές και τη διακασισύνη με ρυθμό δυο ταχυτήτων, όπου οι φτωχοί υφίστανται αδικίες, ενώ οι πλούσιοι απολαμβάνουν προνόμια (Χατζησάββας, 2007). Στο «Χωριό Χωνεύεται» καταγράφεται ο ξεπεσμός του ατόμου και η κοινωνική παρακμή, με ευθύνη των αρχών που αδιαφορούν για τους αδύναμους (Χατζησάββας, 2007). Συνολικά, το έργο του Νικολαΐδη αποτυπώνει τις κοινωνικές ανισότητες, την πάλη των ατόμων με προσωπικές και κοινωνικές δυσκολίες και την κριτική στην κοινωνική αδικία-υποκρισία.

Σύγκριση θεματικών και αφηγηματικών στοιχείων με μια πρώτη ματιά ανάμεσα στην Α' και τη Β' σειρά διηγημάτων

A. Ομοιότητες

Τα διηγήματα της Α' και Β' σειράς μοιράζονται θεματικές που εστιάζονται στην ανθρώπινη εμπειρία και τις δυσκολίες της ζωής, με έμφαση στις κοινωνικές συνθήκες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Και στις δύο σειρές οι ήρωες/ηρωίδες παλεύουν με κοινωνικές αδικίες και ηθικά διλήμματα, προσπαθώντας να βρουν τη θέση τους σε καταπιεστικά κοινωνικά πλαίσια. Όπως επισημαίνει ο Ζήρας (2007) σημειώνεται έντονη προτίμηση σε ξεριζωμένους και περιπλανώμενους χαρακτήρες οι οποίοι αντιπαραβάλλονται στην απλή ζωή των μικροαστικών ή αγροτικών κοινοτήτων της Κύπρου.

B. Διαφορές

Ωστόσο, τα διηγήματα της Α' σειράς έχουν κυρίως κοινωνικό και ρεαλιστικό χαρακτήρα, με ιστορίες δεμένες στο περιβάλλον τους και έμφαση στις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις. Το ύφος καθίσταται πρακτικό και κριτικό απέναντι σε κοινωνικές αδικίες. Αντίθετα, η Β' σειρά χαρακτηρίζεται πιο εσωτερική, φιλοσοφική και συμβολική, θίγοντας ζητήματα ψυχολογικής πάλης, αποξένωσης και ηθικών διλημάτων, με χαρακτήρες που συχνά βιώνουν αισθήματα μοναξιάς ή μεταβατικές φάσεις και αφήγηση που προσκαλεί σε βαθύτερες ερμηνείες.

Γ. Κριτική αποτίμηση

Και οι δύο σειρές αναδεικνύουν τις κοινωνικές και προσωπικές συγκρούσεις, αλλά η Α΄ σειρά εστιάζεται στην κοινωνική πραγματικότητα και την καθημερινότητα, ενώ η Β΄ εμβαθύνει στις εσωτερικές ψυχικές καταστάσεις και φιλοσοφικές αναζητήσεις. Αυτές οι διαφορές προσδίδουν στις σειρές μια συμπληρωματική θεματική και αισθητική που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία προβάλλει την πολυπλοκότητα του διηγηματογραφικού έργου του Νικολαΐδη, ενός δημιουργού που κινείται ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση, γεγονός που αντανakλάται τόσο στη θεματολογία όσο και στην αισθητική του. Η έντονη χρήση αλληγορίας, μυθολογικών μεταφορών και συμβολικής γλώσσας δεν θεωρούνται απλώς καλλιτεχνικά στοιχεία, αλλά δημιουργούν ένα αυτόνομο γλωσσικό σύστημα που προβάλλει ψυχικές αποχρώσεις και συνθέτει έναν κόσμο γεμάτο ένταση μεταξύ κυριολεξίας και μεταφοράς.

Παρά κάποιες τεχνικές αδυναμίες, όπως πλεονασμοί και αδόκιμες εκφράσεις, ο συγγραφέας κατορθώνει να ενσωματώσει τραγικότητα στο έργο του. Οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες, συχνά απόκοσμοι και μetailμιακοί, αποτυπώνουν τη διαφορετικότητα ως σημείο εκκίνησης, αναδεικνύοντας το σώμα ως φορέα πολιτισμικής και λογοτεχνικής κριτικής. Η ειρωνική διάσταση του έργου, που εντοπίστηκε και από αλεξανδρινούς κριτικούς, συνδέεται άρρηκτα με την επιρροή της ποίησης του Καβάφη, συμβάλλοντας στον υπαινικτικό χαρακτήρα της γραφής. Καθοριστική σημασία διαδραματίζει η σχέση του έργου με τον μύθο του Φάουστ, ειδικά στα διηγήματα «Ο Σκέλεθρας» και «Η Κούκλα»· η σύγκρουση με τα ανθρώπινα όρια αναδεικνύει τον βαθύ υπαρξιακό προβληματισμό του συγγραφέα.

Εν κατακλείδι, το διηγηματογραφικό έργο του Νικολαΐδη προσφέρει έναν σύνθετο λογοτεχνικό κόσμο στον οποίον ειρωνεία, μεταφορά, σωματικότητα και μύθος συνυπάρχουν, ξεπερνώντας τις εποχικές συμβάσεις και καλώντας το αναγνωστικό κοινό να επανεξετάσει έννοιες, όπως η ταυτότητα, η διαφορετικότητα και η ανθρώπινη ύπαρξη.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές:

Νικολαΐδης, Νικ. (1991). *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα*, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα. Κέδρος.

- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Οι υπηρέτες», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 17-29.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Η παρδαλή γάτα», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 31-76.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Η κούκλα», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 77-98.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Μέσα στην ομίχλη», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 99-105.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Στριμμένη Ψυχή», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 107-121.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Μεταθάνατο», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 123-134.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Η παραμονή του Σωτήρος», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 135-148.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Η καινούρια μπόλια», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 149-161.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Το ξένο σκυλί», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 163-178.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Ανάρρωση», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 181-186.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Ο Σκέλεθρας», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 187-226.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Η περηφάνεια της υγείας», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 227-244.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Ο αδέξιος», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 245-258.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Οι δίδυμες», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 259-270.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1991). «Το μυστικό», *Ο Σκέλεθρας και άλλα διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 271-291.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1999). «Η καλή συντρόφισσα», *Η καλή συντρόφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 11-28.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1999). «Το ξυλένιο πόδι», *Η καλή συντρόφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 29-64.

- Νικολαΐδης, Νικ. (1999). «Σκρόφα», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 65-118.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1999). «Εγώ και εκείνος», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 119-126.
- Νικολαΐδης, Νικ. (1999). «Τα κορόιδα», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*, Αθήνα, Κέδρος: 127-132.
- Νικολαΐδης, Ν. (1999). «Σα σκυλί», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*. Κέδρος: 133-140.
- Νικολαΐδης, Ν. (1999). «Το χωριό χωνεύεται», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*. Κέδρος: 141-152.
- Νικολαΐδης, Ν. (1999). «Το μουλάρι μίλησε», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*. Κέδρος: 153-158.
- Νικολαΐδης, Ν. (1999). «Ο Γυριστής», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*. Κέδρος: 159-180.
- Νικολαΐδης, Ν. (1999). «Ο πειρασμός του κ. Περωτή», *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*. Κέδρος: 181-204.
- Νικολαΐδης, Ν. (1999). *Η καλή συντροφισσα 6 + 4 διηγήματα, Νίκου Νικολαΐδη του Κύπριου Άπαντα*. Κέδρος.

Δευτερογενείς πηγές:

- Αραμπατζίδου, Λ. Ι. (2006). Διηγήματα του Νίκου Νικολαΐδη στο όριο αρρώστιας–υγείας: Συγκερασμένη αισθητική και απόδοση διπλού λογοτεχνικού βάθους. *Νέα Εποχή*, (290), 44–47.
- Αραμπατζίδου, Λ. (2007). Τεχνητά σώματα ή τεχνητά κείμενα; Η σημειολογία της παρακμής στο Νίκο Νικολαΐδη τον Κύπριο. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 115-127). Βιβλιόραμα.
- Αράν, Ο. Ρ. (2016). Οι λογοτεχνικοί χρονότοποι στην αντίληψη του Μπαχτίν: Η σημασία τους στην έρευνα στο πλαίσιο της σύγχρονης πεζογραφίας της Αργεντινής. *Iti*, 5(2). <https://ejournals.lib.auth.gr/iti/article/download/5315/5199>
- Βασιλειάδης, Β. (2007). Όψεις της μεταφορικής γλώσσας του Νίκου Νικολαΐδη. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 265–286). Βιβλιόραμα.
- Ζήρας, Α. (2006). Αλληγορικές και άλλες αναφορές στο έργο του Νίκου Νικολαΐδη. *Νέα Εποχή*, (290), 41–43.

- Ζήρας, Α. (2007). Αλληγορίες και μύθοι της παράβασης: Με αφορμή *Τα τρία καρφιά* του Νίκου Νικολαΐδη. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 79-97). Βιβλιόραμα.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (2007). Ανατολισμός από πρώτο και δεύτερο χέρι: Μια ενδιαφέρουσα λογοτεχνική όψη του «παρεπίδημου» Νίκου Νικολαΐδη. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 55-77). Βιβλιόραμα.
- Κολίτση, Φ. (2007). Ο μύθος του Φάουστ, σε συνάρτηση με το θέμα του «δεύτερου εαυτού» στο διήγημα «Ο Σκέλεθρας» του Νίκου Νικολαΐδη. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 179–196). Βιβλιόραμα.
- Κουλουμπρή-Γκαζάλ, Ε. (2007). Ο μύθος του Φάουστ, στην «Κούκλα» του Νίκου Νικολαΐδη. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 197-212). Βιβλιόραμα.
- Lutwack, L. (1984). *The role of place in literature*. Syracuse University Press.
- Nikolajeva, M. (1995). *Aspects and issues in the history of children's literature*. Greenwood Press.
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of characters in children's literature*. Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Scarecrow Press.
- Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού: Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*. Επίκεντρο.
- Παπαλεοντίου, Λ. (2006). Ο ειρωνικός αφηγητής-«παρατηρητής» στο *Βιβλίο του Μοναχού* του Νίκου Νικολαΐδη. *Νέα Εποχή*, (290), 18–28.
- Παπαλεοντίου, Λ. (2007α). Εισαγωγή: Νίκος Νικολαΐδης, ο άνθρωπος και το έργο του. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 9-54). Βιβλιόραμα.
- Παπαλεοντίου, Λ. (Επιμ.). (2007b). *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του*. Βιβλιόραμα.
- Παπαλεοντίου, Λ. (2007c). Ειρωνικοί και αφελείς αφηγητές του Νίκου Νικολαΐδη. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 151-177). Βιβλιόραμα.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ., & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2011). *Σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή: Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους*. Ίων.
- Schröder, N. (2006). *Spaces and places in motion: Spatial concepts in contemporary American literature*. Gunter Narr Verlag. <https://books.google.gr/books?hl=el&id=yYHr41f5Q5oC>
- Sloan, D. G. (1991). *The child as critic: Teaching literature in elementary and middle schools*. Teachers College Press.

- Smith, C. B. (1990). ERIC/RCS: Story map: Setting, plot, mood, theme. *The Reading Teacher*, 44(2), 178–179. <https://www.jstor.org/stable/20200581>
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: Από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 271-292). Ίων. <https://www.researchgate.net/publication/283497432>
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Πεδίο. <https://www.researchgate.net/profile/Giorgos-Tsiolis-2>
- Χατζησάββας, Α. (2006). Ο κόσμος της κοινωνικής διαφοράς στο έργο του Νίκου Νικολαΐδη. *Νέα Εποχή*, (290), 54–58.
- Χατζησάββας, Α. (2007). Ο κόσμος της κοινωνικής διαφοράς στο έργο του Νίκου Νικολαΐδη. Στο Λ. Παπαλεοντίου (Επιμ.), *Νίκος Νικολαΐδης ο Κύπριος (1884–1956): Μία επανεκτίμηση του έργου του* (σσ. 141–150). Βιβλιόραμα.
- Χριστοδουλίδου, Λ., & Καλαούζη, Κ. (2014). Έμφυλοι ρόλοι στην «Πομπεμένη» του Χρ. Χρηστοβασίλη και την «Παραμονή του Σωτήρος» του Νίκου Νικολαΐδη: Το ιδεολογικό τρίπτυχο αναπαράστασης της γυναικείας ετερότητας. Στο *Νεοελληνική λογοτεχνία και κριτική από τον Διαφωτισμό έως σήμερα: Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Επιστημονικής Συνάντησης του Τομέα ΜΝΕΣ (Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ), Μνήμη Παν. Μουλλά* (σσ. 798-808). Σοκόλης-Κουλεδάκης.

Αναπαραστάσεις του σχολικού εκφοβισμού στο σύγχρονο ελληνόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

Κόκκινος Δημήτριος
Μέλος Ε.Δι.Π. Π.Τ.Δ.Ε
dkokkinos@aegean.gr

Σόρκου Δήμητρα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε
pre21277@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αναπαραστάσεις του σχολικού εκφοβισμού, υπό τη μορφή της λεκτικής, σωματικής, ψυχολογικής ή κοινωνικής βίας, στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Ο εκφοβισμός, ως πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, επηρεάζει άμεσα την ψυχροσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τη σχολική τους πορεία, καθιστώντας αναγκαία την παιδαγωγική του προσέγγιση με τρόπο ευαίσθητο και κατανοητό. Το εικονογραφημένο βιβλίο, συνδυάζοντας τον λόγο με την εικόνα, δημιουργεί ένα συμβολικό και οικείο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν πρότυπα συμπεριφορών, να ταυτιστούν με τους ήρωες και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου τεσσάρων εικονογραφημένων βιβλίων που πραγματεύονται τον σχολικό εκφοβισμό. Η ανάλυση εστίασε σε παραμέτρους όπως οι μορφές του εκφοβισμού, η αναπαράσταση θυτών, θυμάτων και παρατηρητών, οι στρατηγικές αντίδρασης και η σημασία της εικονογράφησης στη μετάδοση συναισθημάτων και μηνυμάτων. Εξετάστηκε, επίσης, η παιδαγωγική διάσταση αυτών των έργων, καθώς και η δυνατότητά τους να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τη συνεργατικότητα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο εκφοβισμός παρουσιάζεται είτε με ρεαλιστικό είτε με συμβολικό τρόπο, αναδεικνύοντας τις συνέπειες του φαινομένου αλλά και τις δυνατότητες υπέρβασής του μέσω της αλληλεγγύης και της ενεργής παρέμβασης. Οι αφηγηματικές τεχνικές και οι εικαστικές επιλογές υποστηρίζουν τη μετάβαση από τον φόβο και την απομόνωση στη συνειδητοποίηση, την αντίσταση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Τα βιβλία προσφέρουν, έτσι, εναλλακτικά πρότυπα συμπεριφοράς που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και προάγουν τον σεβασμό. Συνολικά, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία του εικονογραφημένου παιδικού

βιβλίου ως παιδαγωγικού και ψυχοκοινωνικού εργαλείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η αξιοποίησή του στη σχολική και οικογενειακή ζωή μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός ασφαλούς, συνεργατικού και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, παιδική λογοτεχνία, εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, ενσυναίσθηση, αφήγηση

Abstract

This paper examines the representations of school bullying, in the form of verbal, physical, psychological, or social violence, in contemporary illustrated children's books. Bullying, as a multidimensional social phenomenon, directly affects children's emotional development and school adjustment, making its sensitive and pedagogically informed treatment essential. The illustrated book, through the combination of text and image, provides a symbolic and familiar framework that allows children to recognize behavioral patterns, identify with characters, and process their own experiences. The methodological approach adopted was qualitative content analysis of four illustrated children's books dealing with the theme of school bullying. The analysis focused on parameters such as the forms of bullying, the representation of bullies, victims, and bystanders, the strategies of response, and the role of illustration in conveying emotions and messages. The pedagogical dimension of these works was also examined, particularly their potential to foster empathy, solidarity, and inclusivity. Findings reveal that bullying is depicted either realistically or symbolically, emphasizing both its consequences and the possibilities of overcoming it through collective support and active intervention. Narrative strategies and visual techniques enable the transition from fear and isolation to awareness, resistance, and acceptance of diversity. The books thus provide alternative role models that strengthen children's resilience and promote respect and cooperation. Overall, the study highlights the value of the illustrated children's book as both an educational and psychosocial tool for the prevention and management of school bullying. Its integration into school and family life can significantly contribute to the cultivation of a safe, collaborative, and inclusive environment.

Keywords: school bullying, children's literature, picturebook, empathy, narration

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που έχει αναδειχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε αντικείμενο εντατικής επιστημονικής μελέτης και δημόσιου διαλόγου. Πρόκειται για ένα σύνολο επαναλαμβανόμενων επιθετικών συμπεριφορών— λεκτικών, σωματικών ή ψυχολογικών —που ασκούνται με πρόθεση πρόκλησης βλάβης σε μαθητές από τους συνομήλικούς τους. Οι συνέπειες του φαινομένου είναι συχνά μακροπρόθεσμες, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοεκτίμηση, την ψυχική ανθεκτικότητα και την κοινωνική ένταξη των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάγκη για αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού είναι επιτακτική, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η παιδική λογοτεχνία, και ιδιαίτερα το εικονογραφημένο βιβλίο, αναδεικνύεται ως ισχυρό παιδαγωγικό και κοινωνικό εργαλείο στην προσπάθεια κατανόησης και διαχείρισης του φαινομένου. Μέσα από τη δυναμική σύμπραξη λόγου και εικόνας, τα βιβλία αυτά δημιουργούν ένα αφηγηματικό περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους. Οι ιστορίες με ήρωες που βιώνουν ή αντιμετωπίζουν εκφοβισμό προσφέρουν πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την καλλιέργεια μη βίαιων τρόπων επίλυσης συγκρούσεων. Ταυτόχρονα, η εικονογράφηση αποτυπώνει με ένταση συναισθήματα όπως ο φόβος, η απομόνωση ή η δύναμη της φιλίας, συμβάλλοντας καθοριστικά στην κατανόηση του θέματος από τους μικρούς αναγνώστες.

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πεδίο μελέτης της παιδικής λογοτεχνίας και διερευνά την αναπαράσταση του σχολικού εκφοβισμού μέσα από επιλεγμένα ελληνόγλωσσα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Στόχος της είναι, αφενός, να καταγραφούν οι αφηγηματικοί και εικαστικοί τρόποι με τους οποίους προσεγγίζεται το φαινόμενο και, αφετέρου, να αναδειχθεί η δυνατότητα αυτών των έργων να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικά και ψυχοκοινωνικά εργαλεία υποστήριξης. Η εστίαση στην πρώτη σχολική ηλικία, όπου διαμορφώνονται κρίσιμες δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ηθικής συνείδησης, προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της μελέτης φιλοδοξούν να προσφέρουν νέες οπτικές για τον τρόπο αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας στην πρόληψη και διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος βασισμένου στην αποδοχή, τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μελέτη του σχολικού εκφοβισμού έχει απασχολήσει έντονα την ερευνητική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει βαθιά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Olweus (1999) ορίζει τον εκφοβισμό ως μια επαναλαμβανόμενη και σκόπιμη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, όπου υπάρχει ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα. Αντίστοιχα, ο Rigby (2002) τονίζει τη διάσταση της «κατάχρησης εξουσίας», που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του φαινομένου.

Από αναπτυξιακή σκοπιά, η ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν τις σχέσεις εξουσίας και να κατανοήσουν την αδικία ωριμάζει σταδιακά. Η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι επίσης επηρεάζουν σημαντικά είτε την εκδήλωση είτε την πρόληψη εκφοβιστικών συμπεριφορών (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Παράλληλα, οι συνθήκες της σχολικής τάξης όπως η ποιότητα της σχέσης μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών, η ύπαρξη κανόνων και η αίσθηση ασφάλειας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση ή στον περιορισμό του φαινομένου (Ψάλτη, 2012). Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι σοβαρές για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Τα θύματα συχνά παρουσιάζουν άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχοσωματικά προβλήματα και μειωμένη σχολική επίδοση. Παράλληλα, οι θύτες εμφανίζουν αυξημένο κίνδυνο αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Andreou, 2015). Ακόμη και οι παρατηρητές, αν και δεν εμπλέκονται άμεσα, βιώνουν συναισθήματα ενοχής ή φόβου, που επηρεάζουν τη σχολική τους εμπειρία και τη στάση τους απέναντι στη βία.

Στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, το θέμα του εκφοβισμού εμφανίζεται ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, αλλά γνωρίζει ιδιαίτερη άνθηση τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς τα παιδικά βιβλία επιδιώκουν να προσεγγίσουν ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα με τρόπο κατανοητό για τους νεαρούς αναγνώστες. Τα παιδικά βιβλία αποτελούν πολιτισμικά εργαλεία που αντικατοπτρίζουν κοινωνικές αξίες και στάσεις. Η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή εστιάζει όχι μόνο στην αναπαράσταση του φαινομένου αλλά και στη διαμόρφωση ενσυναίσθησης και κοινωνικής υπευθυνότητας μέσα από τις αφηγήσεις.

Το εικονογραφημένο βιβλίο, ως πολυτροπικό μέσο, έχει ιδιαίτερη δυναμική στη διαχείριση ευαίσθητων ζητημάτων, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Η αλληλεπίδραση εικόνας και κειμένου προσφέρει στα παιδιά ευρύτερα περιθώρια ερμηνείας και βαθύτερη συναισθηματική εμπλοκή. Η εικόνα δεν λειτουργεί μόνο συμπληρωματικά, αλλά συχνά δημιουργεί συμβολισμούς και μεταφορές (π.χ. σκοτεινά χρώματα για το φόβο, ανοιχτά για την ελπίδα) που ενισχύουν την κατανόηση του θέματος. Η συνδυαστική λειτουργία λόγου

και εικόνας επιτρέπει στο παιδί να βιώσει την αφήγηση όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά. Η προσέγγιση μπορεί να είναι ρεαλιστική, δείχνοντας άμεσα περιστατικά εκφοβισμού, ή αλληγορική, χρησιμοποιώντας φανταστικά στοιχεία ώστε να μειωθεί η ψυχική φόρτιση.

Συνολικά, η παιδική λογοτεχνία και το εικονογραφημένο βιβλίο δεν αποτελούν μόνο ψυχαγωγικό μέσο, αλλά και εργαλείο αγωγής. Μέσα από ιστορίες που αναδεικνύουν τη φιλία, τη συνεργασία και τη σημασία της παρέμβασης, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να επεξεργαστούν προσωπικές εμπειρίες, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία ενισχύεται η πεποίθηση ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο πρόληψης και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία μελετά τις **αναπαραστάσεις του σχολικού εκφοβισμού** στο σύγχρονο ελληνόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, εστιάζοντας στον τρόπο που ο **λόγος** και η **εικόνα** αλληλεπιδρούν για να αποδώσουν τις δυναμικές του φαινομένου, να σκιαγραφήσουν τους ρόλους (θύμα, θύτης, παρατηρητές) και να υποδείξουν συμπεριφορικά πρότυπα ή στρατηγικές αντιμετώπισης. Η στόχευση αυτή ευθυγραμμίζεται με το γενικό πλαίσιο της εργασίας σου, όπου η εικονογράφηση αναγνωρίζεται ως ισχυρός φορέας νοήματος και συναισθηματικής εμπλοκής.

Με βάση τον σκοπό αυτό, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα**:

- *Πώς αναπαρίσταται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο επιλεγμένο σώμα των παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων;*
- *Με ποιον τρόπο αποδίδονται οι ρόλοι του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών;*
- *Ποια είναι η συμβολή της εικονογράφησης και του κειμένου στην αναπαράσταση των συναισθηματικών καταστάσεων και της σχέσης εξουσίας μεταξύ των χαρακτήρων;*
- *Ποιες στρατηγικές επίλυσης του εκφοβισμού παρουσιάζονται μέσα από τις αφηγήσεις;*

Ερευνητικός σχεδιασμός / ερευνητικά εργαλεία

Η εργασία υιοθετεί μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με κεντρικό εργαλείο την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η επιλογή αυτή επιτρέπει την εις βάθος ερμηνεία τόσο του λεκτικού όσο και του εικαστικού σκέλους των βιβλίων, καθώς και την ανάδειξη θεματικών δομών, αφηγηματικών τεχνικών και συμβολισμών που αφορούν τον εκφοβισμό. Δίνεται έμφαση στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας, με σαφή ορισμό κατηγοριών και διαφανή κριτήρια κωδικοποίησης, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που προτείνει η Schreier (2012) για την εφαρμογή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση εστιάζει στη λεκτική απόδοση του φαινομένου (λεξιλόγιο, διάλογοι, αφηγηματική φωνή), στην εικαστική επεξεργασία (χρωματικές παλέτες, εκφράσεις προσώπων, στάσεις σώματος, οπτικές μεταφορές, σύνθεση) και στη συνδυαστική λειτουργία λόγου–εικόνας ως ενιαίου αφηγηματικού μηχανισμού που γεννά νόημα και συναίσθημα.

Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας μελέτης οργανώθηκε σε διαδοχικά στάδια, ώστε να διασφαλιστεί η συστηματικότητα και η εγκυρότητα των ευρημάτων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια προεργασία με στόχο τον σαφή καθορισμό του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας, καθώς και τη διατύπωση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων που να ανταποκρίνονται στο αντικείμενο της μελέτης. Στη συνέχεια, ακολούθησε εκτενής βιβλιογραφική αναζήτηση, η οποία κάλυψε τόσο τον θεωρητικό χώρο του σχολικού εκφοβισμού και της παιδικής λογοτεχνίας, όσο και πιο ειδικές μελέτες που αφορούν το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε επιστημονικά άρθρα, καταλόγους εκδοτικών οίκων και διαθέσιμες βάσεις δεδομένων, με στόχο να χαρτογραφηθεί το υπάρχον υλικό και να εντοπιστούν τα ερευνητικά κενά.

Με βάση τα κριτήρια που ορίστηκαν (θεματική συνάφεια με τον εκφοβισμό, πλούσια και λειτουργική εικονογράφηση, σύγχρονες εκδόσεις και διαθεσιμότητα στην ελληνική αγορά), επιλέχθηκε το δείγμα των βιβλίων που αποτέλεσαν τον κορμό της ανάλυσης. Ακολούθησε η διαδικασία της συστηματικής ανάγνωσης και παρατήρησης κάθε έργου, κατά την οποία καταγράφηκαν λεπτομερώς τα περιστατικά εκφοβισμού, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χαρακτήρων και τα βασικά συναισθηματικά σημεία της αφήγησης. Η παρατήρηση δεν περιορίστηκε στο λεκτικό επίπεδο, αλλά εστίασε και στα εικαστικά στοιχεία, καθώς η εικόνα συχνά φέρει αυτόνομους συμβολισμούς που δεν αποδίδονται στο κείμενο. Το τελικό στάδιο αφορούσε τη συγκριτική ανάλυση των βιβλίων, η οποία επέτρεψε τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών στις στρατηγικές αναπαράστασης

του εκφοβισμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδείχθηκαν κοινά μοτίβα, επαναλαμβανόμενες τεχνικές και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις συγγραφικές και εικαστικές προσεγγίσεις. Η ερευνητική πορεία, με αυτόν τον τρόπο, συνδυάζει την ενδοκειμενική μελέτη με τη διακειμενική σύγκριση, οδηγώντας σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου.

Κατηγορίες ανάλυσης

Για την οργάνωση της μελέτης και τη συστηματική ερμηνεία των ευρημάτων, διαμορφώθηκαν συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες λειτουργούν ως αναλυτικοί άξονες. Αυτές οι κατηγορίες ανάλυσής ήταν οι ακόλουθες:

1. Ο τύπος του εκφοβισμού
2. Η αναπαράσταση των χαρακτήρων
3. Οι αφηγηματικές τεχνικές
4. Η προσέγγιση του εκφοβισμού
5. Τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των χαρακτήρων
6. Η λύση του προβλήματος

Δείγμα έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από τέσσερα ελληνόγλωσσα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που πραγματεύονται άμεσα τον σχολικό εκφοβισμό και κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά. Τα βιβλία που επιλέχθηκαν είναι τα εξής:

- Αυτζής, Μ. (2024). *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*.

Εκδόσεις Ψυχογιός.

- ΕΨΥΠΕ (Επιμ.). (2009). *Μίλα, μη φοβάσαι: Ανθολόγιο για την πρόληψη της βίας στο σχολείο*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

- Ρουσάκη, Μ. (2024). *Ο νταής του σχολικού*. Εκδόσεις Ψυχογιός.

- Χριστοπούλου, Α. (2022). *Ένας νταής στο σχολείο μας*. Εκδόσεις Ψυχογιός.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τύπος εκφοβισμού

Στα τέσσερα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που αναλύθηκαν, ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται με ποικίλες μορφές, αντανακλώντας την πολυδιάστατη φύση του

φαινομένου. Στο βιβλίο «*Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*» ο εκφοβισμός παρουσιάζεται κυρίως ως σωματικός και λεκτικός, με έντονα στοιχεία επιθετικότητας και απειλών. Αντίθετα, στο «*Ο νταής του σχολικού*» κυριαρχεί η κοινωνική διάσταση, καθώς το θύμα βιώνει περιθωριοποίηση και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων. Στο βιβλίο «*Ένας νταής στο σχολείο μας*» συνδυάζονται μορφές λεκτικής και σωματικής βίας, μέσα από μικρές καθημερινές συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και στο προαύλιο. Τέλος, το ανθολόγιο «*Μίλα, μη φοβάσαι*» εστιάζει περισσότερο στη συναισθηματική πλευρά του εκφοβισμού, παρουσιάζοντας καταστάσεις όπου το θύμα βιώνει φόβο και απομόνωση, ενώ, παράλληλα, δίνονται παραδείγματα παρέμβασης από ενήλικες και συνομηλίκους.

Παρά τις διαφοροποιήσεις, κοινός παρονομαστής όλων των έργων είναι ότι ο εκφοβισμός δεν αποδίδεται απλώς ως μια πράξη βίας, αλλά ως μια εμπειρία που επιδρά βαθιά στην ψυχολογία των παιδιών, αναδεικνύοντας την ανάγκη για αλληλεγγύη, επικοινωνία και συλλογική αντιμετώπιση.

Αναπαράσταση χαρακτήρων

Στα τέσσερα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που μελετήθηκαν, οι χαρακτήρες παρουσιάζονται με τρόπο που αναδεικνύει τις διαφορετικές όψεις του σχολικού εκφοβισμού. Κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι οι πρωταγωνιστές είναι κυρίως παιδιά, γεγονός που επιτρέπει στον νεαρό αναγνώστη να ταυτιστεί με τις εμπειρίες τους και να αναγνωρίσει αντίστοιχες καταστάσεις από το δικό του περιβάλλον.

Στο βιβλίο «*Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*», ο Ορφέας σκιαγραφείται ως ένα παιδί γεμάτο φαντασία και ευαισθησία, που ωστόσο βιώνει σκληρές συμπεριφορές από μια ομάδα συνομηλίκων. Οι «νταήδες» αποδίδονται ως μια ομοιογενής ομάδα χωρίς ιδιαίτερη ατομικότητα, γεγονός που τονίζει τη μαζικότητα της απειλής και τη δυσκολία του Ορφέα να αντισταθεί μόνος του.

Στο παιδικό βιβλίο «*Ο νταής του σχολικού*», ο πρωταγωνιστής-θύμα εμφανίζεται ως ένα ήσυχο και εσωστρεφές παιδί, που συχνά γίνεται στόχος πειραγμάτων και αποκλεισμού. Ο θύτης, αντίθετα, παρουσιάζεται με υπερβολική αυτοπεποίθηση και κυριαρχικότητα, ενσαρκώνοντας την ασυμμετρία δύναμης που χαρακτηρίζει τον εκφοβισμό.

Στο «*Ένας νταής στο σχολείο μας*», οι χαρακτήρες αποδίδονται πιο ρεαλιστικά, καθώς η ιστορία εκτυλίσσεται στο καθημερινό περιβάλλον της τάξης και του προαυλίου. Ο θύτης έχει στοιχεία οικεία και αναγνωρίσιμα, χωρίς να παρουσιάζεται ως «κακός» με στερεοτυπικό τρόπο, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά λειτουργούν ως παρατηρητές που διστάζουν

να πάρουν θέση. Η παρουσία τους είναι κομβική, καθώς δείχνει πώς η σιωπή και η απραξία ενισχύουν τον κύκλο της βίας.

Τέλος, στο ανθολόγιο «*Μίλα, μη φοβάσαι*», οι χαρακτήρες είναι περισσότερο τυποποιημένοι, ώστε να αποδώσουν ξεκάθαρα τους ρόλους του θύτη, του θύματος και του υποστηρικτή. Τα θύματα παρουσιάζονται ως παιδιά που βιώνουν άγχος, μοναξιά και φόβο, ενώ οι θύτες εμφανίζονται με επιβλητικές στάσεις σώματος και σκληρό βλέμμα. Ενδιαφέρον έχει η αναπαράσταση των ενήλικων και των φίλων που παρεμβαίνουν, οι οποίοι προβάλλονται ως φορείς υποστήριξης και αλλαγής, δίνοντας μήνυμα αισιοδοξίας και δυνατότητας παρέμβασης.

Συνολικά, η αναπαράσταση των χαρακτήρων στα βιβλία αυτά αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου: οι ήρωες δεν είναι μονοδιάστατοι, αλλά ενσωματώνουν χαρακτηριστικά που αποτυπώνουν τόσο τις αδυναμίες όσο και τις δυνατότητές τους. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, τα βιβλία προσκαλούν τους μικρούς αναγνώστες να αναστοχαστούν πάνω στους ρόλους που μπορεί να υιοθετήσει ο καθένας σε καταστάσεις εκφοβισμού, και να αναζητήσουν τρόπους ενεργούς συμμετοχής στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Χαρακτηριστικά αφήγησης και εικονογράφησης

Η ανάλυση των τεσσάρων εικονογραφημένων βιβλίων ανέδειξε ότι κάθε έργο αξιοποιεί διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές και εικαστικές επιλογές, προκειμένου να προσεγγίσει το φαινόμενο του εκφοβισμού με τρόπο κατανοητό και συναισθηματικά προσιτό στο παιδικό κοινό.

Στο «*Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*», η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, με έντονα περιγραφικά στοιχεία που σκιαγραφούν την εσωτερική αγωνία του ήρωα. Η πλοκή ακολουθεί γραμμική εξέλιξη, δίνοντας έμφαση στην κλιμάκωση της απειλής και στη βαθμιαία ενδυνάμωση του πρωταγωνιστή. Η εικονογράφηση χρησιμοποιεί έντονες αντιθέσεις χρωμάτων: τα σκούρα και απειλητικά για να αποδώσουν το φόβο και την καταπίεση, τα φωτεινά και ζωντανά για να υπογραμμίσουν στιγμές φιλίας και ελπίδας.

Στο «*Ο νταής του σχολικού*», η αφήγηση είναι πρωτοπρόσωπη, απλή και άμεση, με διαλόγους που μιμούνται τον καθημερινό λόγο των παιδιών. Η πλοκή επικεντρώνεται στις μικρές, επαναλαμβανόμενες πράξεις εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας την καθημερινότητα του θύματος. Η εικονογράφηση αποδίδει τον θύτη με μεγαλύτερες, επιβλητικές φιγούρες και τον ήρωα-θύμα μικρότερο και απομονωμένο στον

χώρο, ενισχύοντας εικαστικά την ανισορροπία δύναμης. Τα χρώματα είναι πιο συγκρατημένα, με συχνές σκιάσεις που δημιουργούν ατμόσφαιρα πίεσης και αμηχανίας.

Στο «Ένας νταής στο σχολείο μας», η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη αλλά με εναλλαγές οπτικής, ώστε να δίνεται φωνή τόσο στο θύμα όσο και στους παρατηρητές. Η δομή είναι επεισοδιακή, παρουσιάζοντας διαφορετικές σκηνές εκφοβισμού που κορυφώνονται στην παρέμβαση. Η εικονογράφηση είναι ιδιαίτερα ρεαλιστική: οι εκφράσεις των προσώπων αποδίδουν με λεπτομέρεια την αμηχανία, τον φόβο ή τη χαρά.

Στο ανθολόγιο «Μίλα, μη φοβάσαι», η αφήγηση είναι πολυπρόσωπη και συνδυάζει διαφορετικές μικρές ιστορίες, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα ποικιλίας στην παρουσίαση του φαινομένου. Ο λόγος είναι λιτός, με έμφαση στο μήνυμα ενδυνάμωσης και στη σημασία της φωνής του παιδιού. Η εικονογράφηση υιοθετεί καθαρές γραμμές και φωτεινά χρώματα, προβάλλοντας περισσότερο την αισιόδοξη διάσταση και υπογραμμίζοντας ότι η παρέμβαση και η επικοινωνία οδηγούν σε θετική αλλαγή.

Συνολικά, τα τέσσερα έργα αξιοποιούν διαφορετικές αφηγηματικές στρατηγικές και εικαστικές λύσεις, οι οποίες ωστόσο συγκλίνουν στη δημιουργία μιας έντονης συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Ο συνδυασμός λόγου και εικόνας προσφέρει στα παιδιά όχι μόνο μια κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού, αλλά και έναν τρόπο να φανταστούν εναλλακτικές αντιδράσεις και να αναζητήσουν λύσεις μέσα σε ένα ασφαλές αναγνωστικό πλαίσιο.

Τρόπος παρουσίασης του εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός στα εικονογραφημένα βιβλία αποδίδεται μέσα από δύο βασικές στρατηγικές: τη ρεαλιστική και την αλληγορική. Και οι δύο προσεγγίσεις επιδιώκουν να καταστήσουν το φαινόμενο κατανοητό στα παιδιά, χωρίς να προκαλέσουν υπερβολικό φόβο ή άγχος, αλλά με τρόπο που να ενισχύει την αναγνώριση, τη συζήτηση και την ενσυναίσθηση.

Στο παιδικό βιβλίο «Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα», η παρουσίαση είναι ρεαλιστική. Οι σκηνές εκφοβισμού περιγράφονται με σαφήνεια και ένταση, τόσο σε λεκτικό όσο και σε εικαστικό επίπεδο, αναδεικνύοντας την αγωνία του παιδιού απέναντι σε μια οργανωμένη ομάδα θητών. Η ιστορία ακολουθεί γραμμική πορεία, από την απειλή και τον φόβο μέχρι την ενδυνάμωση του Ορφέα, μεταφέροντας μήνυμα ανθεκτικότητας. Στο βιβλίο «Ο νταής του σχολικού», ο εκφοβισμός παρουσιάζεται επίσης με ρεαλισμό, αλλά με έναν πιο καθημερινό και ήπιο τρόπο. Ο θύτης προβάλλεται μέσα από μικρά, επαναλαμβανόμενα περιστατικά που συμβαίνουν στο λεωφορείο, γεγονός που

επιτρέπει στον αναγνώστη να αναγνωρίσει οικείες καταστάσεις. Η έμφαση δίνεται στη συσσωρευτική επίδραση του εκφοβισμού στην ψυχολογία του θύματος και λιγότερο στη θεαματική ένταση των επεισοδίων. Στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο «Ένας νταής στο σχολείο μας», η παρουσίαση του φαινομένου εμπεριέχει και ρεαλιστικά στοιχεία και συμβολικές αναφορές. Αν και οι σκηνές εκτυλίσσονται σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον, η αφήγηση υιοθετεί επαναληπτικές φόρμες και εικαστικές υπερβολές που ενισχύουν τον συμβολισμό της βίας. Η ατμόσφαιρα της ιστορίας λειτουργεί ως μικρογραφία του σχολικού κόσμου, προβάλλοντας τον ρόλο τόσο του θύτη και του θύματος όσο και των παρατηρητών. Στο βιβλίο «Μίλα, μη φοβάσαι», ο εκφοβισμός αποδίδεται περισσότερο μέσα από αλληγορικές και παραδειγματικές ιστορίες. Οι θύτες και τα θύματα παρουσιάζονται με απλοποιημένο, σχεδόν τυπικό τρόπο, ώστε να υπογραμμιστεί το μήνυμα ότι το φαινόμενο μπορεί να αφορά κάθε παιδί. Ο στόχος δεν είναι η λεπτομερής αναπαράσταση του εκφοβισμού, αλλά η ενίσχυση του θάρρους, της επικοινωνίας και της αξίας της παρέμβασης. Γενικά, οι διαφορετικές αφηγηματικές και εικαστικές στρατηγικές που υιοθετούνται αποκαλύπτουν την προσπάθεια των δημιουργών να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα στη ρεαλιστική απεικόνιση του εκφοβισμού και στην ανάγκη να προστατεύσουν τον νεαρό αναγνώστη από την υπερβολική ψυχική επιβάρυνση, και, παράλληλα, να του προσφέρουν εφόδια κατανόησης και αντιμετώπισης.

Συναισθήματα και αντιδράσεις χαρακτήρων

Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που αναλύσαμε και που πραγματεύονται τον σχολικό εκφοβισμό, οι χαρακτήρες εκδηλώνουν ένα φάσμα συναισθημάτων που αποκαλύπτει το βάθος της ψυχολογικής τους εμπλοκής. Τα θύματα συχνά βιώνουν φόβο, ντροπή, θλίψη και θυμό, ενώ η αίσθηση απομόνωσης και αδυναμίας ενισχύεται από τη σιωπή ή την αδιαφορία των παρατηρητών. Σε πολλές αφηγήσεις, οι ήρωες-θύματα καταφεύγουν στην εσωστρέφεια, αποσύρονται από τις κοινωνικές τους σχέσεις ή αναζητούν μυστικά παρηγοριά στη φιλία και στη φαντασία τους. Η εικόνα υπογραμμίζει αυτά τα συναισθήματα, αποδίδοντας την μοναξιά ή την ταραχή με σκοτεινά χρώματα, σκιάσεις και κλειστές στάσεις σώματος, ενώ το κείμενο μεταφέρει την εσωτερική τους φωνή, γεμάτη ανασφάλεια και ερωτήματα.

Αντίθετα, οι θύτες παρουσιάζονται με συμπεριφορές που κυμαίνονται από την επιθετικότητα και την αδιαφορία έως την ειρωνεία και την αλαζονεία, γεγονός που φανερώνει όχι μόνο την ανάγκη για εξουσία αλλά και την απουσία ενσυναίσθησης. Οι παρατηρητές βρίσκονται συχνά σε θέση διλήμματος: άλλοτε παραμένουν αμέτοχοι,

κυριαρχούμενοι από φόβο ή αμηχανία, και άλλοτε αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο υπεράσπισης, εκφράζοντας συμπόνια και αλληλεγγύη. Σταδιακά, οι ιστορίες δείχνουν πως η ενσυναίσθηση και η φιλία μπορούν να μετασχηματίσουν τη στάση των χαρακτήρων, οδηγώντας τους από την παθητικότητα στην παρέμβαση και την υποστήριξη. Έτσι, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των ηρώων αποτελούν κεντρικό μοτίβο που αναδεικνύει τόσο την ψυχολογική ένταση όσο και τη δυνατότητα προσωπικής και συλλογικής αλλαγής.

Διαχείριση του εκφοβισμού και κατάληξη της πλοκής

Η επίλυση του φαινομένου του εκφοβισμού παρουσιάζεται με διαφορετικούς τρόπους στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που αναλύσαμε, γεγονός που αντανάκλα διαφορετικές παιδαγωγικές και αφηγηματικές στρατηγικές. Σε ορισμένα από αυτά τα βιβλία, η διαχείριση ξεκινά με την ενδυνάμωση του θύματος, που αποκτά φωνή και θάρρος να αντιμετωπίσει τους εκφοβιστές, όχι μέσω βίας αλλά με ειλικρίνεια, δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση. Η τέχνη, η φαντασία ή η έκφραση των συναισθημάτων γίνονται καθοριστικά εργαλεία μεταμόρφωσης και επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας του ήρωα. Σε κάποια άλλα έργα, η παρέμβαση ενηλίκων ή φίλων λειτουργεί καταλυτικά, δείχνοντας στα παιδιά τη σημασία της συλλογικής δράσης και της στήριξης.

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στη διαχείριση και κατανόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Όπως επισημαίνει ο Καπαρδής (2009), η σχολική βία έχει λάβει διεθνώς μεγάλες διαστάσεις, γεγονός που οδήγησε στην αύξηση της σχετικής βιβλιογραφίας και στην ανάπτυξη ερευνητικών παρεμβάσεων τις τελευταίες δεκαετίες. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ήδη από τη Διάσκεψη της Ουτρέχτης (1997) αναγνωρίστηκε θεσμικά η ανάγκη οριοθέτησης του φαινομένου και ανάπτυξης προγραμμάτων αντιμετώπισης. Στην Ελλάδα, ωστόσο, η κοινωνική αναγνώριση του προβλήματος παραμένει σε εξέλιξη.

Η ανάλυση των τεσσάρων επιλεγμένων ελληνόγλωσσων εικονογραφημένων βιβλίων ανέδειξε ότι η αλληλεπίδραση εικόνας και λόγου αποτελεί κεντρικό εργαλείο στην απόδοση των ψυχολογικών και κοινωνικών διαστάσεων του εκφοβισμού. Η εικόνα επιτρέπει στο παιδί να οπτικοποιήσει συναισθήματα όπως φόβο, μοναξιά ή λύπη, ενώ το κείμενο προσφέρει τις γλωσσικές κατηγορίες για την κατανόηση και την ονομασία τους. Έτσι, δημιουργείται μια ενιαία αφηγηματική εμπειρία που καλλιεργεί τη συναισθηματική ταύτιση και ενθαρρύνει την ενεργητική στάση απέναντι στο φαινόμενο. Τα βιβλία που μελετήθηκαν

προβάλλουν τους τρεις βασικούς ρόλους της εκφοβιστικής δυναμικής: το θύμα, τον θύτη και τον παρατηρητή. Στις περισσότερες αφηγήσεις, ο πρωταγωνιστής είναι παιδί, συχνά αγόρι, κάτι που διευκολύνει την ταύτιση και προσδίδει παιδαγωγική αξία στο παράδειγμα. Το παιδί-ήρωας περνά από τη θυματοποίηση στην ενδυνάμωση, αναδεικνύοντας την αξία της προσωπικής ανάπτυξης μέσα από δυσκολίες.

Συχνό θεματικό μοτίβο αποτελεί η φιλία, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο εκφοβισμός δεν προβάλλεται ως αδιέξοδος, αλλά ως αφορμή για θετική αλλαγή. Οι προτεινόμενες λύσεις περιλαμβάνουν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την υποστήριξη από συνομηλίκους ή ενήλικες και την ενεργό συμμετοχή των παρατηρητών. Η διαχείριση παρουσιάζεται ως πολυεπίπεδη διαδικασία, που εμπλέκει τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες. Αυτό επιβεβαιώνει τη διαπίστωση των Farrington και Ttofi (2017) ότι ο σχολικός εκφοβισμός απαιτεί συντονισμένες παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας. Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος των αφηγηματικών συμβολισμών (π.χ. φωτεινά/σκοτεινά χρώματα, ανοιχτοί/κλειστοί χώροι), οι οποίοι λειτουργούν ως ασφαλείς μηχανισμοί επεξεργασίας δύσκολων εμπειριών. Μέσα από αυτούς, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις συνέπειες του εκφοβισμού χωρίς να τραυματίζονται, καλλιεργώντας τη φαντασία και τη δυνατότητα διαλόγου (Stephens, 1992). Επιπρόσθετα, ο ρόλος των ενηλίκων παρουσιάζεται με διαφοροποιήσεις: σε αρκετές αφηγήσεις απουσιάζουν ή εμφανίζονται αμήχανοι, ενώ σε άλλες προσφέρουν καθοριστική στήριξη. Η παρουσία ενηλίκων με ενσυναίσθηση αναδεικνύει τη σημασία της επικοινωνίας και της ψυχοκοινωνικής στήριξης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Συνολικά, η εργασία επιβεβαιώνει ότι τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία δεν περιορίζονται στην απλή αναπαράσταση του προβλήματος, αλλά προτείνουν εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα. Μέσα από αισθητικά και συναισθηματικά προσεγμένες αφηγήσεις, προάγουν τη συναισθηματική αγωγή, τη φιλία, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Όπως επισημαίνει η Daniel (2014), οι αφηγήσεις αυτές παρέχουν στα παιδιά στρατηγικές για την αναγνώριση και αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική τους ευαισθησία. Συνοψίζοντας, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί ισχυρό εργαλείο πρόληψης και διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού, προσφέροντας στα παιδιά αφηγήσεις με παιδική φωνή, συναισθηματικό βάθος και συμβολική δύναμη. Έτσι, δημιουργείται ένα πλαίσιο ασφάλειας και αποδοχής, όπου κάθε παιδί μπορεί να νιώσει ότι έχει φωνή, αξία και προστασία.

Συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή είχε ως στόχο να διερευνήσει με ποιο τρόπο τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία απεικονίζουν και διαχειρίζονται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ως δείγμα επιλέχθηκαν τέσσερα βιβλία που κυκλοφόρησαν στην ελληνική αγορά και παρουσιάζουν διαφορετικές εκδοχές του φαινομένου του εκφοβισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή στην καθημερινότητα των παιδιών.

Η ανάλυση έδειξε ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας, αλλά και ως παιδαγωγικό εργαλείο πρόληψης και ευαισθητοποίησης. Μέσα από τη συνδυαστική δύναμη λόγου και εικόνας, τα βιβλία επιτρέπουν στα παιδιά να αναγνωρίσουν τις μορφές του εκφοβισμού, να κατανοήσουν τις συνέπειες του και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης. Σε όλες τις ιστορίες, η παρουσίαση των γεγονότων γίνεται με παιδαγωγική ευαισθησία, ώστε να αποφευχθεί η ψυχική υπερφόρτιση των μικρών αναγνωστών, χωρίς όμως να αποσιωπάται η σοβαρότητα του φαινομένου.

Οι χαρακτήρες των βιβλίων μοιράζονται ορισμένα κοινά γνωρίσματα: τα θύματα παρουσιάζονται συχνά ως ευαίσθητα, διστακτικά ή διαφορετικά από την πλειονότητα, οι θύτες ως ισχυροί ή κυριαρχικοί, ενώ οι παρατηρητές αναδεικνύονται ως κρίσιμος παράγοντας στη διαμόρφωση της εξέλιξης της ιστορίας. Τα έργα δίνουν έμφαση στη δύναμη της φιλίας, της συνεργασίας και της επικοινωνίας, αναδεικνύοντας ότι η αλλαγή στάσης από τους συνομηλίκους ή η ενεργός παρουσία ενηλίκων μπορεί να ανατρέψει την ανισορροπία δυνάμεων που χαρακτηρίζει τον εκφοβισμό. Ιδιαίτερη σημασία έχει η χρήση εικαστικών μέσων για την απόδοση συναισθημάτων: τα σκοτεινά χρώματα και οι κλειστοί χώροι αποδίδουν τη μοναξιά του θύματος, ενώ τα φωτεινά και θερμά χρώματα συνοδεύουν στιγμές λύτρωσης και συλλογικής δράσης. Με αυτόν τον τρόπο, η εικονογράφηση ενισχύει την ενσυναίσθηση και καθιστά το μήνυμα πιο άμεσο και κατανοητό.

Συμπερασματικά, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία για τον σχολικό εκφοβισμό συνιστούν πολύτιμα εργαλεία αγωγής, καθώς προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να επεξεργαστούν προσωπικές εμπειρίες, να αναγνωρίσουν τον ρόλο τους (ως θύματα, θύτες ή παρατηρητές) και να καλλιεργήσουν στάσεις που προάγουν τον σεβασμό, τη συνεργασία και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων με κυριότερο το γεγονός ότι η ανάλυση βασίστηκε σε ένα μικρό δείγμα εικονογραφημένων βιβλίων το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Παρόλα αυτά μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να εξετάσει ένα μεγαλύτερο και πιο ποικίλο δείγμα βιβλίων, συμπεριλαμβανομένων

καινούριων τίτλων ή και έργων από διαφορετικές χώρες, ώστε να αναδειχθούν πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Τέλος, η έρευνα θα μπορούσε να συνδεθεί με την εκπαιδευτική πράξη, διερευνώντας με ποιους τρόπους τα βιβλία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν σε σχολικά προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού ή στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων.

Βιβλιογραφία

- Αυτζής, Μ. (2024). *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*. Εκδόσεις Ψυχογιός.
- Andreou, E. (2015). *Bullying and academic performance*.
- Daniel, K. R. (2014). *Content analysis of picture books about bullying* (Master's thesis, Bowling Green State University). OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=bgsu1394114907
- ΕΨΥΠΕ (Επιμ.). (2009). *Μίλα, μη φοβάσαι: Ανθολόγιο για την πρόληψη της βίας στο σχολείο*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2017). School bullying and prevention: Current status and future challenges. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Suppl. 1), 1–3.
- Kapardis, A. (2009). *School violence in Greece and the European Union*.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Θάνος, Θ. Β. (2013). Εισαγωγή. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα: Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σσ. 9-17). Τόπος.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). Routledge.
- Psalti, A. (2012). *Prevalence of bullying in Greek primary and secondary education*.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley.
- Ρουσάκη, Μ. (2024). *Ο νταής του σχολικού*. Εκδόσεις Ψυχογιός.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- Χριστοπούλου, Α. (2022). *Ένας νταής στο σχολείο μας*. Εκδόσεις Ψυχογιός.

Όψεις της φιλίας στο σύγχρονο ξενόγλωσσο εικονογραφημένο βιβλίο

Κόκκινος Δημήτριος
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Π.Τ.Δ.Ε
dkokkinos@aegean.gr

Σωτηρία Καραμπέκιου
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε
pre21104@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταται η φιλία σε σύγχρονα εικονογραφημένα έργα παιδικής λογοτεχνίας. Ειδικότερα, εστιάζει στην αλληλεπίδραση μεταξύ λόγου και εικόνας, εξετάζοντας πώς οι δύο αυτοί κώδικες συνδιαμορφώνουν τη θεματική της φιλίας και επηρεάζουν τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού-αναγνώστη. Ακολουθεί μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου. Ειδικότερα, μελετώνται τέσσερα εικονογραφημένα βιβλία, μεταφρασμένα στα ελληνικά, τα οποία επιλέχθηκαν με βάση τη θεματική τους εστίαση, το λογοτεχνικό είδος και τη χρονική εγγύτητα των εκδόσεων. Η ανάλυση δομείται γύρω από επιμέρους κατηγορίες όπως: μορφές φιλίας, αναπαράσταση χαρακτήρων, αφηγηματική τεχνική, λειτουργία εικόνας, αξίες και μηνύματα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η φιλία παρουσιάζεται ως πολυδιάστατη έννοια, εκφραζόμενη μέσα από σχέσεις με συνομηλίκους, ζώα ή φανταστικά πλάσματα, ενώ λειτουργεί τόσο ως συντροφικότητα όσο και ως μέσο ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η εικόνα ενισχύει ή και ανατρέπει το κείμενο, προσφέροντας πολυτροπική εμπειρία ανάγνωσης. Συμπερασματικά, το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο αναδεικνύεται σε παιδαγωγικό εργαλείο που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την κοινωνική ένταξη, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική λογοτεχνία, εικονογραφημένο βιβλίο, φιλία, κοινωνικοποίηση, συναισθηματική ανάπτυξη

Abstract

This study attempts to explore how friendship is represented in contemporary illustrated children's literature. In particular, it focuses on the interaction between words and images,

examining how these two codes shape the theme of friendship and influence the emotional and social development of the child-reader. A qualitative methodological approach using content analysis as a tool. Specifically, four illustrated books, translated into Greek, are studied, which were selected based on their thematic focus, literary genre, and temporal proximity of publications. The analysis is structured around specific categories such as forms of friendship, character representation, narrative technique, image function, values, and messages. The findings show that friendship is presented as a multidimensional concept, expressed through relationships with peers, animals, or imaginary creatures, while functioning both as companionship and as a means of moral and social development. The image reinforces or even subverts the text, offering a multimodal reading experience. In conclusion, the contemporary illustrated book emerges as an educational tool that cultivates empathy, acceptance of diversity, and social inclusion, contributing to the child's all-round development.

Keywords: *Children's literature, picture book, friendships, socialization, emotional development*

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία συνοδεύει τον άνθρωπο από τα πρώτα του βήματα, καθώς προσφέρει διέξοδο στη φαντασία, χώρο για δημιουργική έκφραση και ένα μέσο κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Στην παιδική ηλικία, η λογοτεχνία δεν αποτελεί απλώς μια μορφή ψυχαγωγίας, αλλά λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κοινωνικής ταυτότητας. Τα παιδικά βιβλία αποτελούν καθοριστικά αναγνώσματα που συχνά διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τις σχέσεις του με τους άλλους και τη θέση του στον κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο έχει αναδειχθεί σε ένα από τα πιο δυναμικά είδη της παιδικής λογοτεχνίας. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στη συνεργασία λόγου και εικόνας, που συνυφαίνονται για να παραγάγουν νόημα. Η εικόνα δεν έχει μόνο διακοσμητικό ρόλο, αλλά συνομιλεί με το κείμενο, το ενισχύει ή ακόμη και το ανατρέπει, δημιουργώντας πολλαπλά επίπεδα κατανόησης για τον αναγνώστη (Γιαννικοπούλου, 2008). Η πολυτροπικότητα αυτή καθιστά το εικονογραφημένο βιβλίο ιδιαίτερα ελκυστικό στα παιδιά, αλλά και παιδαγωγικά πολύτιμο, αφού συνδυάζει τη γλωσσική ανάπτυξη με την οπτικοακουστική καλλιέργεια.

Η θεματολογία των εικονογραφημένων βιβλίων είναι ευρύτατη, αγγίζοντας τόσο ζητήματα της καθημερινότητας όσο και πιο σύνθετες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Ανάμεσα στα θέματα που κατέχουν εξέχουσα θέση στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο είναι εκείνο της φιλίας, μιας έννοιας διαχρονικής και οικουμενικής, που επηρεάζει βαθιά την ανάπτυξη του παιδιού. Η φιλία αποτελεί το πρώτο πεδίο δοκιμής των κοινωνικών δεξιοτήτων έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Μέσα από τις εμπειρίες με τους φίλους, το παιδί μαθαίνει να μοιράζεται, να συνεργάζεται, να λύνει συγκρούσεις και να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης. Οι φιλικές σχέσεις είναι η «μικρογραφία» της κοινωνίας, μέσα στην οποία το παιδί δοκιμάζει ρόλους, πειραματίζεται με τα όρια του και μαθαίνει να σέβεται τον άλλον.

Στη σύγχρονη εποχή, όπου η κοινωνική ποικιλομορφία και η ανάγκη για αποδοχή του διαφορετικού είναι πιο επίκαιρες από ποτέ, η φιλία παρουσιάζεται μέσα στην παιδική λογοτεχνία ως αξία που υπερβαίνει πολιτισμικά, φυλετικά και γλωσσικά όρια. Οι εικονογραφημένες ιστορίες συχνά αναδεικνύουν φιλίες ανάμεσα σε φαινομενικά «ανόμοιους» χαρακτήρες, προβάλλοντας την αξία της διαφορετικότητας και τη σημασία της ενσυναίσθησης. Με αυτόν τον τρόπο, τα βιβλία αυτά δεν αντικατοπτρίζουν μόνο τον κόσμο των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα λειτουργούν ως «παράθυρα» σε νέες εμπειρίες και αντιλήψεις, καλλιεργώντας στάσεις αποδοχής και αλληλεγγύης.

Η παρούσα μελέτη απευθύνεται κυρίως σε ερευνητές του πεδίου της παιδικής λογοτεχνίας, οι οποίοι επιθυμούν να εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο οι λογοτεχνικές αφηγήσεις αποτυπώνουν κοινωνικές σχέσεις όπως η φιλία. Παράλληλα, ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αναδεικνύει δυνατότητες αξιοποίησης των εικονογραφημένων βιβλίων στη διδασκαλία, όχι μόνο της γλώσσας, αλλά και της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Τέλος έχει σημασία για τους γονείς και τους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στον χώρο της παιδικής φροντίδας και συμβουλευτικής, καθώς τους παρέχει ιδέες για την επιλογή βιβλίων που ενισχύουν την ανάπτυξη υγιών σχέσεων και την ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παιδική λογοτεχνία, ως ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος, διαμορφώθηκε ιστορικά για να ανταποκριθεί στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Από τον 17ο αιώνα και έπειτα, με την ανάπτυξη της τυπογραφίας και της δημόσιας εκπαίδευσης, άρχισαν να εμφανίζονται έργα που στόχευαν ειδικά στο παιδικό κοινό (Grenby, 2008). Η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει θεματικές που άπτονται της καθημερινής ζωής του

παιδιού, αλλά και της φαντασίας, με στόχο όχι μόνο την ψυχαγωγία, αλλά και την ηθική και κοινωνική αγωγή (Τσιλιμένη, 1996). Αποτελεί μέσο καλλιέργειας αξιών, πρότυπων συμπεριφοράς και πολιτισμικής ταυτότητας, ενσωματώνοντας στοιχεία που προάγουν την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο κατέχει ιδιαίτερη θέση στο φάσμα της παιδικής λογοτεχνίας. Ορίζεται ως έργο όπου η αφήγηση μεταδίδεται τόσο μέσω του γραπτού λόγου όσο και μέσω εικόνων, οι οποίες συνθέτουν ένα πολυτροπικό αφηγηματικό σύστημα (Nikolajeva & Scott, 2001). Η εικόνα δεν αποτελεί απλό συνοδευτικό στοιχείο, αλλά συνεργάζεται με το κείμενο για να μεταφέρει νόημα, συναίσθημα και πολιτισμικά μηνύματα. Η σχέση λόγου και εικόνας μπορεί να είναι συμπληρωματική, επεξηγηματική, ακόμη και αντιστιτική, δημιουργώντας πολλαπλά επίπεδα ερμηνείας για τον αναγνώστη (Barthes, 2001). Η εικονογράφηση ενισχύει την εμπειρία της ανάγνωσης, μεταφέροντας μη λεκτικά στοιχεία, όπως οι εκφράσεις των προσώπων, η χρωματική παλέτα και η σύνθεση του κάδρου, που υποστηρίζουν τη συναισθηματική πορεία της ιστορίας (Lewis, 2001).

Η φιλία αποτελεί μια από τις πιο θεμελιώδεις κοινωνικές σχέσεις και ταυτόχρονα έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Από την αρχαιότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο φιλοσοφικού στοχασμού και ανάλυσης. Ο Αριστοτέλης, στα *Ηθικά Νικομάχεια*, διακρίνει τρεις μορφές φιλίας: τη φιλία που βασίζεται στο συμφέρον, τη φιλία που βασίζεται στην τέρψη και την τέλεια φιλία, η οποία εδράζεται στην αμοιβαία εκτίμηση και την ανιδιοτελή αγάπη. Στην παιδική ηλικία, η φιλία έχει διττό ρόλο: αφενός ικανοποιεί την ανάγκη για συναισθηματική στήριξη και αποδοχή, αφετέρου συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, παρέχοντας ευκαιρίες άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η επίλυση συγκρούσεων και η ενσυναίσθηση (Hartup, 1996· Rubin, 1987). Ο W. Damon (1977) περιέγραψε τα στάδια εξέλιξης της φιλίας στα παιδιά. Από την «εγωκεντρική» αντίληψη της φιλίας στην πρώιμη ηλικία (όπου ο φίλος είναι αυτός που μοιράζεται παιχνίδια) μέχρι τις πιο ώριμες αντιλήψεις στην προεφηβεία (όπου η φιλία βασίζεται σε αξίες όπως η εμπιστοσύνη, η αφοσίωση και η αμοιβαιότητα), οι παιδικές φιλίες συνιστούν μια αναπτυξιακή διαδικασία με διακριτές βαθμίδες.

Η ψυχολογική έρευνα έχει δείξει ότι οι φιλικές σχέσεις στην παιδική ηλικία λειτουργούν ως πλαίσιο ανάπτυξης της ηθικής σκέψης και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1995). Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να κατανοούν την οπτική των άλλων και να οικοδομούν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού. Η φιλία, επομένως, δεν είναι απλώς μια προσωπική επιλογή, αλλά μια πολυσύνθετη κοινωνική διαδικασία που καθορίζει την

ανάπτυξη του ατόμου. Επιπλέον, η κοινωνιολογική θεώρηση της φιλίας τονίζει τη λειτουργία της ως μηχανισμού κοινωνικής ενσωμάτωσης. Ο E. Durkheim (1893) αναγνώρισε τη σημασία των μικρών ομάδων στη συνοχή της κοινωνίας, θεωρώντας ότι σχέσεις όπως η φιλία παρέχουν αίσθημα ασφάλειας και συμβάλλουν στην κοινωνική ισορροπία. Παράλληλα, πιο σύγχρονες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Allan, 1989) βλέπουν τη φιλία ως «κοινωνικό κεφάλαιο», δηλαδή ως δίκτυο στήριξης που ενδυναμώνει τα άτομα απέναντι στις κοινωνικές προκλήσεις. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της φιλίας τόσο ως ψυχοκοινωνικής εμπειρίας όσο και ως θεματικής ενότητας της παιδικής λογοτεχνίας, με ιδιαίτερη έμφαση στο εικονογραφημένο βιβλίο.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Ερευνητικός σχεδιασμός - Ερευνητικά εργαλεία

Η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, ειδικότερα στην ανάλυση περιεχομένου. Η επιλογή της μεθόδου δικαιολογείται από το γεγονός ότι η φιλία, ως πολυδιάστατη κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία, δεν μπορεί να αποτυπωθεί με αριθμητικά δεδομένα αλλά αναδεικνύεται μέσα από τις αφηγήσεις, τις εικόνες και τους συμβολισμούς που συναντώνται στο εικονογραφημένο βιβλίο. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσει τις διαφορετικές όψεις της φιλίας όπως αποδίδονται μέσα από τη διάδραση λόγου και εικόνας, να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι χαρακτήρες βιώνουν και εκφράζουν αυτή τη σχέση και να αναδείξει τις αξίες που προβάλλονται στο παιδί-αναγνώστη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του δείγματος, η οποία επέτρεψε τη συστηματική κωδικοποίηση και ερμηνεία τόσο του κειμένου όσο και των εικόνων, βασίστηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα μορφή:

1. Ποιες μορφές φιλίας αναπαρίστανται στα εικονογραφημένα βιβλία ;
2. Τι ρόλο διαδραματίζει η εικονογράφηση ως προς την απεικόνιση των διαφορετικών εκφάνσεων της φιλίας ;
3. Ποιες θεμελιώδεις αξίες αναδεικνύονται μέσω της φιλίας;
4. Πώς προβάλλεται η διαφορετικότητα και πως προσεγγίζεται η συμπερίληψη της μέσω των φιλικών σχέσεων ;

Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της μελέτης συγκροτήθηκε από τέσσερα σύγχρονα ξενόγλωσσα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία τα οποία έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και είναι τα ακόλουθα:

1. DiCamillo, K. (2025). *Τίμος και Οράτιος: Η αρχή μιας φιλίας*. Μεταίχμιο.
2. Montgomery, R. (2024). *Το πράγμα στον αριθμό 52* (Ε. Γεροκώστα, Μτφρ.). Δεσύλλας.
3. Davies, B. (2017). *Ο Νόι και η φάλαινα* (Α. Παπαθεοδούλου, Μετάφραση). Ίκαρος.
4. Sarah, L., & Davies, B. (2016). *Φίλοι στο λόφο* (Α. Παπαθεοδούλου, Μτφρ.). Ίκαρος.

Η επιλογή τους έγινε με βάση συγκεκριμένα κριτήρια: τη θεματολογική συνάφεια με τη φιλία, το είδος (εικονογραφημένο βιβλίο), το έτος έκδοσης τους (σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή μετά το 2000), και τέλος, το εικαστικό/αισθητικό τους ενδιαφέρον.

Ερευνητική διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας περιλάμβανε διαδοχικές αναγνώσεις των βιβλίων. Αρχικά έγινε μια γενική προσέγγιση του περιεχομένου, ώστε να κατανοηθεί η θεματική και η αφηγηματική τους δομή. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε δεύτερη, πιο εστιασμένη ανάγνωση, κατά την οποία κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις για κάθε άξονα ανάλυσης. Μέσα από την κωδικοποίηση προέκυψαν θεματικές κατηγορίες που ανέδειξαν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο αποδίδεται η φιλία. Η συγκριτική επεξεργασία των δεδομένων επέτρεψε την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη λειτουργία της φιλίας στο εικονογραφημένο βιβλίο ως μέσο κοινωνικο συναισθηματικής αγωγής. Η έρευνα περιορίζεται από το μικρό μέγεθος του δείγματος και επομένως τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο της παιδικής λογοτεχνικής παραγωγής. Επίσης, η ανάλυση φέρει αναπόφευκτα το στοιχείο της υποκειμενικότητας, καθώς στηρίζεται στην ερμηνεία της ερευνήτριας. Παρ' όλα αυτά, η εις βάθος προσέγγιση παρέχει ουσιαστικές ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο η φιλία αποτυπώνεται και λειτουργεί μέσα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, αναδεικνύοντας τη σημασία του ως εργαλείου μάθησης, κατανόησης και κοινωνικής ένταξης.

Κατηγορίες ανάλυσης

Για τη συστηματική και εμπεριστατωμένη μελέτη των επιλεγμένων εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, κρίθηκε αναγκαία η οριοθέτηση συγκεκριμένων κατηγοριών ανάλυσης:

- Ως προς τις μορφές φιλίας: (φιλία μεταξύ συνομηλίκων, φιλία μεταξύ διαφορετικών ειδών/χαρακτήρων, ανιδιοτελής φιλία).
- Ως προς την αναπαράσταση των χαρακτήρων: (ανάλυση των βασικών και δευτερευόντων χαρακτήρων: όνομα, φύλο, ηλικία, προσωπικά χαρακτηριστικά, κοινωνική θέση).
- Ως προς τον αφηγηματικό τρόπο: (τύπος αφήγησης: πρωτοπρόσωπη, τριτοπρόσωπη, συμμετοχική ή αποστασιοποιημένη, ρόλος του αφηγητή).
- Ως προς την απεικόνιση της φιλίας μέσω εικονογράφησης: (πώς η εικόνα υποστηρίζει, επεκτείνει ή διαφοροποιεί το κείμενο στη δημιουργία συναισθημάτων φιλίας – χρήση χρωμάτων, εκφράσεις, συμβολισμοί).
- Ως προς τις αξίες που προβάλλονται μέσω της φιλίας: (αξίες όπως εμπιστοσύνη, αλληλοϋποστήριξη, σεβασμός στη διαφορετικότητα, αφοσίωση, ανθεκτικότητα στις δυσκολίες) .
- Ως προς τη διαχείριση συγκρούσεων και δυσκολιών στη φιλία: (πώς παρουσιάζονται τυχόν διαφωνίες ή κρίσεις μεταξύ φίλων και πώς επιλύονται).
- Ως προς τη διαφορετικότητα και την ένταξη μέσω της φιλίας: (κατά πόσο η φιλία γεφυρώνει διαφορές όπως: είδος, εμφάνιση, κοινωνική θέση, αναπηρία, πολιτισμικό υπόβαθρο κλπ.)
- Ως προς την εξέλιξη των φιλικών σχέσεων μέσα στον χρόνο: (παρουσίαση της ανάπτυξης της φιλίας από την πρώτη γνωριμία μέχρι τη βαθιά σύνδεση ή την απομάκρυνση).

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε είχε ως στόχο να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η φιλία αποτυπώνεται και νοηματοδοτείται στο σύγχρονο ξενόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση τεσσάρων επιλεγμένων βιβλίων εξετάστηκαν η λεκτική αφήγηση και η εικονογράφηση ως αλληλένδετοι φορείς νοήματος, με έμφαση στις μορφές φιλίας, την αναπαράσταση των χαρακτήρων, τους αφηγηματικούς τρόπους και τις αξίες που προβάλλονται. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη φιλία ως πολυδιάστατη εμπειρία, η οποία συνδέεται τόσο με την προσωπική ανάπτυξη όσο και με τη συλλογική κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Μορφές φιλίας

Στα βιβλία που αναλύθηκαν, η φιλία παρουσιάζεται με πολλαπλές μορφές: σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων που συναντήσαμε στην τριαδική φιλία του Σου του Μπερτ και του Εκο. Φιλίες ανάμεσα σε διαφορετικά είδη (παιδιά και ζώα) όπως συμβαίνει στην περίπτωση του Οράτιου και του Τίμου, μιας κουκουβάγιας και ενός ποντικού καθώς και η περίπτωση του Νόι και τις φάλαινας, αλλά και δεσμοί με φανταστικά ή ασυνήθιστα όντα όπως στην περίπτωση του κοριτσιού και του «Πράγματος» στον αριθμό 52. Η ποικιλία αυτή υπογραμμίζει ότι η φιλία δεν περιορίζεται σε κοινωνικά ή βιολογικά όρια, αλλά αποτελεί δυναμική σχέση που υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της πραγματικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη φιλία που αναπτύσσεται σε συνθήκες διαφοροποίησης —είτε πρόκειται για πολιτισμική, φυλετική ή είδους— ενθαρρύνοντας τον μικρό αναγνώστη να αναγνωρίσει την αξία της αποδοχής του «άλλου». Η προσέγγιση αυτή αντανακλά σύγχρονες παιδαγωγικές επιταγές για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Αναπαράσταση χαρακτήρων

Οι πρωταγωνιστές στα εικονογραφημένα βιβλία εμφανίζονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ηλικίες και φύλα, όμως συχνά ξεκινούν από μια θέση μοναξιάς ή απομόνωσης. Στον Νόι και τη Φάλαινα του Davies (2017), το αγόρι ζει μόνο με τον πατέρα του και βρίσκει αναπάντεχη συντροφιά σε μια φάλαινα που περιθάλλει με στοργή – σκηνές όπως η τοποθέτησή της στη μπανιέρα αναδεικνύουν τη φιλία ως πράξη φροντίδας. Παρόμοια, στο Πράγμα στον αριθμό 52 του Montgomery (2024), η πρωτοπρόσωπη αφήγηση αποτυπώνει την αγωνία ενός παιδιού που ζει στη μοναξιά ώσπου γνωρίζει ένα αλλόκοτο πλάσμα, με τη φιλία να μεταμορφώνει τον φόβο σε αποδοχή.

Ο φίλος προβάλλεται ως συνοδοιπόρος που προσφέρει στήριξη, ακόμα κι αν οι ήρωες φαίνονται αταίριαστοι. Στο Τίμος και Οράτιος της DiCamillo (2025), γάτος και ποντικός —φαινομενικά εχθροί— καταλήγουν να μοιράζονται κοινές ανάγκες για παρέα. Στο Φίλοι στο λόφο (Sarah & Davies, 2016), ζώα διαφορετικών καταβολών μαθαίνουν να συνυπάρχουν μέσα από διαλόγους λιτούς και χιουμοριστικούς, δείχνοντας πως η φιλία δεν βασίζεται στην ομοιότητα, αλλά ανθίζει μέσα από τη διαφορετικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση χρησιμοποιεί ρεαλιστικά και φανταστικά στοιχεία για να καταδείξει ότι η φιλία λειτουργεί ως γέφυρα κατανόησης και αποδοχής.

Απεικόνιση της φιλίας μέσω εικονογράφησης

Η εικόνα παίζει καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της έννοιας της φιλίας. Μέσα από τη χρήση χρωμάτων, εκφράσεων προσώπων και σωματικών στάσεων αποδίδονται συναισθήματα που συχνά υπερβαίνουν το λεκτικό επίπεδο. Οι φωτεινές αποχρώσεις συνοδεύουν στιγμές χαράς και αμοιβαιότητας, ενώ οι πιο σκούροι τόνοι υπογραμμίζουν συγκρούσεις ή μοναξιά. Η αντίθεση αυτή έντονα παρατηρήθηκε στο «Τίμος και Οράτιος: Η αρχή μιας φιλίας» όπου πριν αναπτυχθεί δεσμός τα χρώματα ήταν πιο σκοτεινά και θαμπά, ενώ καθώς εξελισσόταν η σχέση ταυτόχρονα άλλαζε και η χρωματική παλέτα με τις εικόνες να έχουν πιο ζωντανά, ζωηρά και φωτεινά χρώματα. Εκτός από τα χρώματα η εξέλιξη της φιλίας ήταν αποτυπωμένη στα πρόσωπα των ηρώων. Αναλυτικότερα αν επικεντρωθούμε στον Τίμο και τον Οράτιο οι αρχικές τους εκφράσεις είναι γεμάτες δισταγμό και φόβο ενώ ύστερα τα πρόσωπα τους μοιάζουν πιο γαλήνια και εμφανώς ευδιάθετα. Το αντίθετο συνέβη με το «Πράγμα» και το μικρό κορίτσι όπου στην αρχή τα χρώματα ήταν έντονα, ενώ, καθώς η φιλία πλησίαζε στο τέλος της, τα χρώματα σκοτεινιάζαν. Η εγγύτητα των χαρακτήρων στον εικονογραφικό χώρο λειτουργεί ως οπτική μεταφορά της συναισθηματικής τους εγγύτητας. Η εικονογράφηση δεν περιορίζεται σε συμπλήρωμα του κειμένου αλλά λειτουργεί αυτόνομα, προσθέτοντας νέες ερμηνείες και προεκτάσεις.

Αξίες που προβάλλονται

Μέσα από τις αφηγήσεις, αναδεικνύονται αξίες όπως η εμπιστοσύνη όπως συνέβη στην περίπτωση του Τίμου και του Οράτιου όπου δύο εκ φύσεως εχθροί κατάφεραν να δημιουργήσουν μια σχέση φιλίας και εμπιστοσύνης. Επιπροσθέτως η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η αποδοχή της διαφορετικότητας ήταν εμφανής όταν το μικρό κορίτσι αποδέχτηκε το «Πράγμα» παρά την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία του. Αντίστοιχα, η αποδοχή του διαφορετικού ήταν ιδιαίτερα έντονη στην περίπτωση του Νόι όπου ανέπτυξε σχέση φιλίας με ένα πλάσμα της θάλασσας. Οι ήρωες συχνά μαθαίνουν να μοιράζονται, να συγχωρούν και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του άλλου. Στην περίπτωση της τριαδικής ανάμεσα στον Σου τον Έκο και τον Μπερτ τα παιδιά έμαθαν να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες αλλά και να μοιράζονται. Οι αξίες αυτές δεν παρουσιάζονται ως θεωρητικά διδάγματα, αλλά ενσωματώνονται οργανικά στην πλοκή και στη δράση των χαρακτήρων. Έτσι, το παιδί-αναγνώστης δεν διδάσκεται απλώς αλλά βιώνει τις αξίες μέσα από την ιστορία. Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις, η φιλία λειτουργεί ως μέσο ηθικής διαμόρφωσης, καθώς οι χαρακτήρες επιλέγουν το κοινό καλό έναντι της ατομικής επιθυμίας.

Αφηγηματικοί τρόποι

Οι αφηγηματικές τεχνικές που αξιοποιούνται στα ξενόγλωσσα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά αποδεικνύονται καθοριστικές για την ανάδειξη της φιλίας. Στο «Τίμος και Οράτιος: Η αρχή μιας φιλίας» η τριτοπρόσωπη παντογνώστρια αφήγηση παρουσιάζει με λεπτότητα την αμηχανία και καχυποψία των δύο πρωταγωνιστών, οδηγώντας τον αναγνώστη να παρακολουθήσει τη μετάβαση από την απόσταση στη συντροφικότητα. Η αφήγηση δίνει πρόσβαση και στις δύο πλευρές, προσφέροντας ένα πολυφωνικό παράδειγμα κατανόησης και αλληλοαποδοχής. Αντίθετα, στο «Το πράγμα στον αριθμό 52» η εσωτερική φωνή του παιδιού-αφηγητή μεταφέρει άμεσα τα συναισθήματα μοναξιάς και περιέργειας, κάνοντας τον μικρό αναγνώστη να ταυτιστεί με την ανάγκη του ήρωα να βρει έναν φίλο. Το παιδί-αναγνώστης καλείται να «μπει στα παπούτσια» του ήρωα, νιώθοντας πως η φιλία λειτουργεί ως λύτρωση από την απομόνωση.

Παράλληλα, σε άλλα έργα η αφήγηση αποκτά διαφορετική μορφή. Στο «Ο Νόι και η φάλαйна» η αποστασιοποιημένη αφήγηση συνδυάζεται με την έντονη εκφραστικότητα της εικόνας, αναδεικνύοντας μια σχέση φιλίας που υπερβαίνει τα όρια του ανθρώπινου και του ζωικού. Ελάχιστες λέξεις, αλλά πλούσιες εικόνες, δείχνουν πώς η φιλία μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα κατανόησης πέρα από τη γλώσσα. Τέλος, στο «Φίλοι στο λόφο» η εναλλαγή σύντομων διαλόγων και ρυθμικών φράσεων δίνει ζωντάνια στη σχέση των χαρακτήρων, ενώ η επανάληψη και το χιούμορ κρατούν τον αναγνώστη ενεργό και συμμετοχικό. Μέσα από αυτά τα διαφορετικά αφηγηματικά σχήματα, η φιλία παρουσιάζεται ως δυναμική, πολύπλευρη και ουσιαστική εμπειρία, δίνοντας στα παιδιά πρότυπα ταύτισης, ενσυναίσθησης και αλληλεπίδρασης.

Διαχείριση συγκρούσεων και δυσκολιών

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η φιλία δεν παρουσιάζεται μόνο ως αρμονική σχέση, αλλά και ως χώρος συγκρούσεων, παρεξηγήσεων και δυσκολιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το *Φίλοι στον λόφο* όπου παρά τις δυσκολίες και τον ανταγωνισμό μεταξύ των δύο παιδιών τελικά κατάφεραν να εναρμονιστούν όλα μαζί σε μια παρέα. Οι χαρακτήρες καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα ζήλιας, ανταγωνισμού ή απογοήτευσης, τα οποία ωστόσο καταλήγουν σε θετική έκβαση μέσω της επικοινωνίας και της αμοιβαίας κατανόησης. Η απεικόνιση συγκρούσεων αναδεικνύει τη φιλία ως δυναμική διαδικασία που απαιτεί προσπάθεια, ανεκτικότητα και διάθεση για συμβιβασμό. Τα παιδιά μαθαίνουν έτσι ότι οι δυσκολίες δεν ακυρώνουν τη σχέση, αλλά αποτελούν ευκαιρίες εξέλιξης. Δυσκολίες εντοπίστηκαν και στους υπόλοιπους ήρωες. Το μικρό κορίτσι είχε να διαχειριστεί την

απώλεια του αλλόκοτου φίλου της ο οποίος έπρεπε να φύγει, αφήνοντας την πίσω με όλες τις όμορφές τους αναμνήσεις. Παράλληλα, ο Τίμος και ο Οράτιος έρχονταν συνέχεια σε σύγκρουση εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης που υπήρχε ανάμεσα τους , ένα βασικό συστατικό για οπουδήποτε σχέση , που αν λείπει προκαλεί ενστάσεις και καχυποψία.

Αποδοχή της ετερότητας

Ιδιαίτερα έντονο στοιχείο των βιβλίων αποτελεί η προβολή της ετερότητας ως ευκαιρίας και όχι ως απειλής. Στο «Τίμος και Οράτιος» της DiCamillo (2025), η φιλία αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν γάτο και έναν ποντικό – δύο «εκ γενετής εχθρούς». Η σταδιακή υπέρβαση αυτής της φυσικής αντιπαλότητας αποδομεί το στερεότυπο ότι η φιλία χρειάζεται ομοιότητα και αναδεικνύει την αξία της κατανόησης και του σεβασμού. Αντίστοιχα, στο «Ο Νόι και η Φάλαινα» του Davies (2017), η διαφορετικότητα εκφράζεται με τον πιο παραστατικό τρόπο: ένα παιδί και ένα θαλάσσιο πλάσμα συνάπτουν μια τρυφερή σχέση, η οποία διδάσκει ότι η φιλία δεν γνωρίζει όρια είδους ή μεγέθους. Το αγόρι φροντίζει το ζώο σαν ίσο, ενισχύοντας την ιδέα της ανεκτικότητας και της ενσυναίσθησης απέναντι σε κάθε «άλλον».

Η αποδοχή του διαφορετικού προβάλλεται και στο «Πράγμα στον αριθμό 52» του Montgomery (2024), όπου η συνύπαρξη με ένα αλλόκοτο, αινιγματικό πλάσμα καταδεικνύει ότι η φιλία μπορεί να ανθίσει εκεί όπου κυριαρχούν ο φόβος και η αβεβαιότητα. Ο αφηγητής καλείται να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις του και να ανοιχτεί σε έναν κόσμο που φαινομενικά δεν του ταιριάζει. Τέλος, στο «Φίλοι στο λόφο» (Sarah & Davies, 2016), ζωάκια διαφορετικών ειδών συναντιούνται, συζητούν και συνυπάρχουν αρμονικά, δείχνοντας ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά πλούτο για τις σχέσεις. Σε όλες αυτές τις ιστορίες, οι λεκτικοί και εικονιστικοί κώδικες λειτουργούν συμπληρωματικά για να μεταδώσουν το μήνυμα ότι η φιλία κατακτάται μέσα από προσπάθεια, κατανόηση και αλληλεγγύη. Η ανάδειξη της ετερότητας, η πολυμορφία των χαρακτήρων και η διαχείριση συγκρούσεων καλλιεργούν στους μικρούς αναγνώστες δεξιότητες επίλυσης διαφορών και κοινωνική ευαισθησία. Ως εκ τούτου, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο δεν περιορίζεται στη φαντασία και την ψυχαγωγία, αλλά λειτουργεί ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που προωθεί αξίες ζωής απαραίτητες για τη σύγχρονη κοινωνία.

Συζήτηση

Στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, η φιλία παρουσιάζεται ως ένα πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, που συνδέεται με την προσωπική εξέλιξη του παιδιού αλλά και με την κοινωνική του ένταξη. Όπως έχει δείξει η Αναγνωστάκη (2008), η ύπαρξη τουλάχιστον ενός φίλου αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, καθώς ενισχύει την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην εμφάνιση ψυχοπαθολογικών δυσκολιών. Η φιλία, συνεπώς, δεν είναι μια απλή κοινωνική εμπειρία αλλά μια αναπτυξιακή ανάγκη.

Η ανάλυση των τεσσάρων μεταφρασμένων εικονογραφημένων βιβλίων (*Τίμος και Οράτιος, Το πράγμα στον αριθμό 52, Ο Νόι και η φάλαινα, Φίλοι στο λόφο*) ανέδειξε κοινά θεματικά μοτίβα που φωτίζουν διαφορετικές όψεις της φιλίας. Στα περισσότερα έργα, το αρχικό σημείο εκκίνησης είναι η μοναξιά ή η απομόνωση των ηρώων, από την οποία απεγκλωβίζονται μέσα από την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων. Ο Οράτιος στο βιβλίο της DiCamillo, ο Νόι στο έργο του Davies και το «Πράγμα» στο έργο του Montgomery ξεκινούν όλοι από μια κατάσταση συναισθηματικού κενού και μέσω της σχέσης τους με έναν άλλον ήρωα αποκτούν μια νέα ταυτότητα. Η διαφορετικότητα είναι ένα ακόμα κεντρικό στοιχείο των έργων. Είτε πρόκειται για είδος (π.χ. το παιδί και η φάλαινα), είτε για κοινωνική ή φυσική ιδιαιτερότητα (π.χ. το «Πράγμα» που προκαλεί φόβο στους γείτονες), είτε για αντιθετικές ταυτότητες (π.χ. Τίμος και Οράτιος), η ετερότητα δεν παρουσιάζεται ως εμπόδιο αλλά ως αφετηρία κατανόησης, αποδοχής και ενσυναίσθησης.

Η σταδιακή οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσα από πράξεις φροντίδας, αποδοχής και μοιράσματος αποτελεί ακόμη ένα κοινό στοιχείο των αφηγήσεων. Όπως επισημαίνει ο Bukowski (2001), οι φίλες δεν είναι ποτέ ίδιες, καθώς διαμορφώνονται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται. Στα υπό μελέτη βιβλία αυτό αποτυπώνεται ξεκάθαρα: ο δεσμός ανάμεσα στον Τίμο και τον Οράτιο στηρίζεται στον διάλογο και την αμοιβαία αναγνώριση, ενώ η φιλία του Νόι με τη φάλαινα στηρίζεται στη φροντίδα και την προστασία. Παρά τις διαφορές, σε όλες τις περιπτώσεις, η φιλία δεν προβάλλεται ως στατική συνθήκη αλλά ως μια εξελισσόμενη διαδικασία που περνά μέσα από συγκρούσεις, αποχωρισμούς ή συναισθηματικές εντάσεις. Αυτό συμφωνεί με τη θέση του Hartup (1996), ότι οι φιλικές σχέσεις συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική ωρίμανση, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται την ένταση, την απώλεια αλλά και την ανανέωση των δεσμών τους.

Η συμβολή της εικονογράφησης υπήρξε εξίσου καθοριστική. Οι εικόνες δεν λειτουργούν απλώς ως αισθητική υποστήριξη του κειμένου, αλλά ως αυτόνομοι

αφηγηματικοί φορείς που προβάλλουν συναισθηματικές καταστάσεις και αποκαλύπτουν μεταπτώσεις στις σχέσεις των ηρώων. Όπως έχει επισημάνει ο Nodelman (1993), η εικονογράφηση στη λογοτεχνία για παιδιά επιτελεί έναν διπλό ρόλο: εμπλουτίζει τη λεκτική αφήγηση και ταυτόχρονα καθοδηγεί την ερμηνεία του αναγνώστη. Στο βιβλίο *Φίλοι στο λόφο*, η χρήση φωτεινών χρωμάτων και απαλών γραμμών δημιουργεί αίσθηση θαλπωρής και συντροφικότητας, ενώ οι εκφράσεις των ηρώων αποτυπώνουν την πορεία της σχέσης τους από την αμηχανία στην αμοιβαιότητα.

Παράλληλα, ενδιαφέρει παρουσιάζει η απουσία έμφυλων στερεοτύπων. Οι χαρακτήρες στα υπό μελέτη βιβλία δεν καθορίζονται από φύλο, ηλικία ή κοινωνική τάξη, στοιχείο που ενισχύει την καθολικότητα της φιλίας ως εμπειρίας. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τη θέση της Sherman (1975), ότι η φιλία συνιστά πανανθρώπινη αξία που υπερβαίνει κοινωνικούς ή βιολογικούς διαχωρισμούς. Έτσι, η φιλία γίνεται όχι μόνο μέσο προσωπικής ολοκλήρωσης αλλά και «εργαλείο» κοινωνικής ενότητας σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από κατακερματισμό.

Συνολικά, η ανάλυση των ευρημάτων δείχνει ότι η φιλία, όπως αποτυπώνεται στη σύγχρονη 599παιδική λογοτεχνία, αποτελεί έναν ζωντανό και μεταβαλλόμενο δεσμό, που απαιτεί προσπάθεια, εμπιστοσύνη και υπέρβαση δυσκολιών. Τα βιβλία που μελετήθηκαν επιβεβαιώνουν ότι η φιλία λειτουργεί τόσο ως συναισθηματικός δεσμός όσο και ως παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει την κοινωνικοποίηση, την ηθική ανάπτυξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επομένως, η έννοια της φιλίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία δεν περιορίζεται στη σφαίρα της ψυχαγωγίας, αλλά αποκτά έναν ευρύτερο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο, καθιστώντας την αντικείμενο ουσιαστικής μελέτης και αξιοποίησης στο σχολικό πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις πολύπλευρες όψεις της φιλίας, όπως αυτές παρουσιάζονται στο σύγχρονο ξενόγλωσσο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Η ανάλυση τεσσάρων αντιπροσωπευτικών έργων κατέδειξε ότι η φιλία δεν περιορίζεται σε μια απλή σχέση συντροφικότητας, αλλά αποτελεί δυναμική διαδικασία με συναισθηματικές, κοινωνικές και ηθικές προεκτάσεις. Μέσα από το συνδυασμό λεκτικού και εικονιστικού λόγου, η φιλία αποτυπώνεται ως θεμελιώδης ανθρώπινη εμπειρία που υπερβαίνει σύνορα φύλου, ηλικίας, είδους ή πολιτισμικής καταγωγής. Οι μορφές φιλίας που προέκυψαν από την ανάλυση -όπως η φιλία μεταξύ διαφορετικών ειδών, η τριαδική φιλία ή η σχέση με φανταστικά πλάσματα- καταδεικνύουν ότι το παιδικό βιβλίο διευρύνει τον ορίζοντα

κατανόησης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η φιλία παρουσιάζεται όχι ως στατικό σχήμα, αλλά ως μια δυναμική σχέση που διαμορφώνεται, δοκιμάζεται και εξελίσσεται στον χρόνο. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η διαχείριση συγκρούσεων και δυσκολιών, στοιχείο που επιτρέπει στον μικρό αναγνώστη να αναγνωρίσει ότι οι διαφωνίες και οι παρεξηγήσεις δεν αναιρούν τη φιλία, αλλά αποτελούν ευκαιρίες για ανάπτυξη και ωρίμανση.

Εξίσου σημαντική είναι η προβολή της αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι χαρακτήρες συχνά προέρχονται από ετερόκλητα περιβάλλοντα και, μέσα από την εξέλιξη της σχέσης τους, αποδεικνύουν ότι η φιλία ανθίζει όταν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και ενσυναίσθηση. Με τον τρόπο αυτό, το εικονογραφημένο βιβλίο καλλιεργεί στα παιδιά αξίες όπως η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη. Παράλληλα, η εικονογράφηση λειτουργεί αυτόνομα αλλά και συμπληρωματικά προς το κείμενο, ενισχύοντας τα συναισθηματικά μηνύματα και προωθώντας έναν πολυτροπικό τρόπο κατανόησης. Η συμβολή του εικονογραφημένου βιβλίου έγκειται όχι μόνο στην αισθητική και αφηγηματική του δύναμη, αλλά και στον παιδαγωγικό του ρόλο. Μέσα από τις ιστορίες φιλίας που αφηγείται, προσφέρει στα παιδιά πρότυπα συμπεριφοράς, τρόπους διαχείρισης των σχέσεων και ένα πλαίσιο συναισθηματικής ταύτισης. Η φιλία αναδεικνύεται έτσι σε εργαλείο κοινωνικοποίησης και ηθικής διαμόρφωσης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και αξιών.

Συνοψίζοντας, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποδεικνύεται πολύτιμο μέσο που συνδυάζει τον λόγο με την εικόνα, προάγοντας την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσα από την πολυμορφία των αφηγήσεων, η φιλία προβάλλεται ως μια οικουμενική αξία που ενώνει, ενισχύοντας την κοινωνική ευαισθητοποίηση και διαμορφώνοντας ενεργούς, συνειδητοποιημένους μελλοντικούς πολίτες.

Βιβλιογραφία

- Allan, G. (1989). *Friendship: Developing a sociological perspective*. Harvester Wheatsheaf/Westview Press.
- Αναγνωστάκη, Λ. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55, 32–36.
http://www.iatrikionline.gr/Deltio_55a_2008/02.pdf
- Bukowski, W. M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 93–105. <https://doi.org/10.1002/cd.7>

- Crawford, P. A., & Calabria, K. (2018). Exploring the power and processes of friendship through picturebooks. *International Journal of the Whole Child*, 3(2), 25–34.
- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού* (Ε. Χουρτζαμάνογλου, Μτφρ.). Gutenberg.
- Davies, B. (2017). *Ο Νόι και η φάλαινα* (Α. Παπαθεοδούλου, Μτφρ.). Ίκαρος.
- DiCamillo, K. (2025). *Τίμος και Οράτιος: Η αρχή μιας φιλίας*. Μεταίχμιο.
- Durkheim, E. (1893). *The division of labour in society*. Free Press.
- Eagleton, T. (1990). *Εισαγωγή στη λογοτεχνική θεωρία* (Π. Μπουκουβάλας, Μτφρ.). Νήσος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Παπαδόπουλος.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Μίσσιου, Μ. (2020). *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία: Τεχνικές αφήγησης στα βιβλία χωρίς λέξεις*. Καλειδοσκόπιο.
- Montgomery, R. (2024). *Το πράγμα στον αριθμό 52* (Ε. Γεροκώστα, Μτφρ.). Δεσύλλας.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Nodelman, P. (1993). *The pleasures of children's literature* (2nd ed.). Longman.
- Rubin, Z. (1987). *Οι φίλες των παιδιών: Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*. Κουτσούμπος.
- Sarah, L., & Davies, B. (2016). *Φίλοι στο λόφο* (Α. Παπαθεοδούλου, Μτφρ.). Ίκαρος.
- Sherman, L. W. (1975). Friendship as portrayed in children's fictional television. *Child Development*, 46(1), 275–281. <https://doi.org/10.2307/1128855>

Αναπαραστάσεις και διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο

Κόκκινος Δημήτριος
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Π.Τ.Δ.Ε
dkokkinos@aegean.gr

Βαπόρη Φροσωδάφνη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε
pre21016@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η έννοια της απώλειας – είτε ως θάνατος, είτε ως αποχωρισμός ή μεταβολή σημαντικών συνθηκών ζωής – αναπαρίσταται στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Η απώλεια, ως καθολική και συχνά τραυματική εμπειρία, επηρεάζει βαθιά την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθιστώντας αναγκαία την προσέγγισή της με ευαισθησία και παιδαγωγική επάρκεια. Το εικονογραφημένο βιβλίο, συνδυάζοντας λεκτικά και εικαστικά στοιχεία, προσφέρει ένα ασφαλές και συμβολικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν, να επεξεργαστούν και να αποδεχθούν δύσκολα συναισθήματα. Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου τεσσάρων εικονογραφημένων βιβλίων που πραγματεύονται την απώλεια. Η ανάλυση επικεντρώθηκε σε παραμέτρους όπως ο τύπος της απώλειας, η φύση των διαπροσωπικών σχέσεων, η αφήγηση του πένθους και τα εικονιστικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση συναισθημάτων. Εξετάστηκε επίσης η λειτουργία της εικονογράφησης ως αφηγηματικού εργαλείου και η επίδρασή της στη συναισθηματική ανταπόκριση του αναγνώστη. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η απώλεια παρουσιάζεται είτε με ρεαλιστικό είτε με συμβολικό τρόπο, αξιοποιώντας τη δύναμη της εικόνας και της αφήγησης για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και συναισθηματικής ταύτισης. Οι αφηγηματικές στρατηγικές και οι εικαστικές επιλογές διευκολύνουν τη μετάβαση από τη θλίψη στην κατανόηση και την αποδοχή, προσφέροντας στο παιδί πρότυπα διαχείρισης και ανθεκτικότητας. Συνολικά, η μελέτη αναδεικνύει την αξία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου ως παιδαγωγικού και θεραπευτικού εργαλείου, ικανού να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Απώλεια, πένθος, θάνατος, παιδική λογοτεχνία, εικονογραφημένο βιβλίο

Abstract

This study explores how the concept of loss -whether as death, separation, or the alteration of significant life circumstances- is represented and addressed in contemporary illustrated children's books. Loss, as a universal and often traumatic experience, profoundly affects children's psycho-emotional development, making its sensitive and pedagogically informed treatment essential. The illustrated book, combining verbal and visual elements, provides a safe and symbolic framework within which children can recognize, process, and ultimately accept challenging emotions. The methodological approach adopted was qualitative content analysis of four illustrated books dealing with the theme of loss. The analysis focused on variables such as the type of loss, the nature of interpersonal relationships, the narrative treatment of grief, and the visual techniques used to convey emotions. It also examined the function of illustration as a narrative tool and its impact on the reader's emotional engagement. Findings reveal that loss is depicted either realistically or symbolically, harnessing the power of image and narration to foster empathy and emotional identification. Narrative strategies and visual choices facilitate the transition from sadness to understanding and acceptance, offering children models of coping and resilience. Overall, the study highlights the value of the illustrated children's book as both an educational and therapeutic tool capable of enhancing emotional intelligence and mental resilience. The use of such works can significantly contribute to education and psychosocial empowerment, providing children with a means to comprehend and come to terms with one of life's most demanding experiences.

Keywords: *Loss, grief, death, children's literature, picture book*

Εισαγωγή

Η απώλεια αποτελεί μια από τις πιο θεμελιώδεις εμπειρίες της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία εκδηλώνεται τόσο ως βιολογικό γεγονός (θάνατος) όσο και ως μεταφορική ή συναισθηματική εμπειρία, όπως ο αποχωρισμός ή η απώλεια προσώπων, σχέσεων, αντικειμένων, συνηθειών ή συνθηκών ζωής. Η έννοια της απώλειας είναι βαθιά ριζωμένη στην ψυχοσυναισθηματική και πολιτισμική συγκρότηση του ατόμου και μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως τραυματική εμπειρία όσο και ως ευκαιρία για υπαρξιακή ωρίμανση και αναθεώρηση. Παρόλο που η μελέτη της απώλειας εστιάζει κυρίως στον ενήλικο ψυχισμό, η επίδρασή της στην παιδική ηλικία είναι καθοριστική, καθώς τα παιδιά βρίσκονται σε αναπτυξιακή διαδικασία και επηρεάζονται σημαντικά από τέτοιες εμπειρίες.

Η αντιμετώπιση της απώλειας στην παιδική ηλικία παρουσιάζει ιδιαίτερες παιδαγωγικές και πολιτισμικές προκλήσεις. Συχνά, η κοινωνία και οι θεσμοί τείνουν να αποσιωπούν ή να απλοποιούν τη θλίψη, το πένθος και τον θάνατο όταν αφορούν τα παιδιά, γεγονός που καθιστά τη συστηματική και επαρκή στήριξη των παιδιών ανεπαρκή, τόσο στην

εκπαιδευτική πράξη όσο και στην οικογενειακή επικοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, η λογοτεχνία, και ειδικότερα το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, αναδεικνύεται ως ένα πολύτιμο παιδαγωγικό και συναισθηματικό εργαλείο. Μέσω του συνδυασμού λόγου και εικόνας, το εικονογραφημένο βιβλίο παρέχει μια πολυτροπική μορφή αφήγησης, που επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίσουν την έννοια της απώλειας μέσα σε ένα προστατευμένο, συμβολικό και αισθητικά επεξεργασμένο περιβάλλον. Η δυναμική της ταύτισης και της ενσυναίσθησης που αναπτύσσεται μέσα από την ανάγνωση παιδικών βιβλίων συμβάλλει στην υποστήριξη και στην ενίσχυση των παιδιών στη διαδικασία της επεξεργασίας των συναισθημάτων τους.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της παιδικής λογοτεχνίας και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αποδίδεται αφηγηματικά και εικαστικά η εμπειρία της απώλειας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, με στόχο να καταστεί η έννοια της απώλειας πιο κατανοητή και διαχειρίσιμη από το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι, παρά τις κοινωνικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, το θέμα της απώλειας, και ειδικότερα εκείνο του θανάτου, εξακολουθούν να θεωρούνται ταμπού, με αποτέλεσμα την αποσπασματική ή και ελλιπή αντιμετώπισή τους. Αυτή η πραγματικότητα δυσχεραίνει την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την διαρκή ανάπτυξη μέσων, εργαλείων και πρακτικών που θα προάγουν την ομαλή επεξεργασία των δύσκολων αυτών θεμάτων.

Η μελέτη απευθύνεται σε παιδαγωγούς, γονείς, ειδικούς ψυχικής υγείας, καθώς και σε συγγραφείς και εικονογράφους παιδικών βιβλίων. Η στοχοθεσία της εδράζεται στην καταγραφή και την ερμηνεία των τρόπων απόδοσης της απώλειας σε λεκτικό και εικαστικό επίπεδο στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης περιλαμβάνει την επιλογή συγκεκριμένου δείγματος βιβλίων και την εφαρμογή ποιοτικής ανάλυσης, με έμφαση στις αφηγηματικές και εικονογραφικές στρατηγικές, καθώς και στην ανάδειξη των συναισθηματικών αντιδράσεων των λογοτεχνικών ηρώων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται συγκριτικά, αποτυπώνοντας τις διαφορετικές μορφές απώλειας και τους τρόπους με τους οποίους τα βιβλία συμβάλλουν στην κατανόηση και αποδοχή της εμπειρίας αυτής από το παιδικό κοινό.

Μέσα από τα ευρήματα της ανάλυσης επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το παιδικό βιβλίο μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο υποστήριξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, ενώ, παράλληλά, αναδεικνύεται η σημασία της παιδικής λογοτεχνίας ως εργαλείου συναισθηματικής αγωγής και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η απώλεια συνιστά μια αναπόδραστη πανανθρώπινη εμπειρία, εν προκειμένω της παιδικής ηλικίας, η οποία σχετίζεται με το βίωμα της απουσίας και του ελλείμματος σημαντικών προσώπων, κατοικίδιων, αντικειμένων, συνηθειών ή συμβολικών στοιχείων της καθημερινότητας. Η εμπειρία αυτή η οποία επηρεάζει βαθιά την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, δεν περιορίζεται στο γεγονός του θανάτου, αλλά περιλαμβάνει ποικίλες μορφές αποχωρισμού και αλλαγής, οι οποίες απαιτούν υποστήριξη και κατάλληλη επικοινωνία.

Ο θάνατος ως θέμα παραμένει, σε πολλές κοινωνίες, θέμα-ταμπού για την παιδική ηλικία. Η αποσιώπηση, η υπεραπλούστευση ή η απόκρυψη της πραγματικότητας συχνά αποσκοπεί στην προστασία του παιδιού, αλλά ενδέχεται να παρεμποδίσει την ψυχική διεργασία του πένθους. Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου εξελίσσεται αναπτυξιακά: από την αδυναμία αντίληψης της μονιμότητας της απώλειας στα προσχολικά χρόνια, μέχρι την πληρέστερη και ρεαλιστική προσέγγιση στην προεφηβεία και εφηβεία. Θεωρητικές μελέτες όπως αυτές των Piaget (1923) και της Sylvia Anthony (1940) παρέχουν, μέσα από την ανάλυση σταδίων κατανόησης, ικανά ερμηνευτικά εργαλεία, τα οποία αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, τον ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος και της επικοινωνίας.

Παράλληλα, άλλα ερμηνευτικά μοντέλα, όπως αυτό των πέντε σταδίων (άρνηση, θυμός, διαπραγμάτευση, κατάθλιψη, αποδοχή) του πένθους της Kübler-Ross (2019) υπογραμμίζουν ότι οι ανθρώπινες αντιδράσεις στην εμπειρία της απώλειας δεν είναι γραμμικές αλλά ποικίλλουν αναλόγως με την προσωπικότητα, την ηλικία και τις συνθήκες. Τα συναισθήματα μπορεί να εκφραστούν μέσα από σωματικά, συμπεριφορικά και λεκτικά κανάλια, ενώ η υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο είναι κρίσιμοι παράγοντες για την προσαρμογή και την ενδυνάμωση.

Ειδικότερα, στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, η θεματική της απώλειας εμφανίζεται ήδη από τον 17ο αιώνα, συχνά με σκληρό ή διδακτικό χαρακτήρα, αντανακλώντας τις κοινωνικές και θρησκευτικές αντιλήψεις της εποχής. Κατά τους επόμενους αιώνες, το θέμα του θανάτου ακολουθεί κοινωνικές αλλαγές (Ariès, 1997· Ariès, 1999): από την απεικόνιση του ως μέσου ηθικής συμμόρφωσης, μέχρι μια πιο τρυφερή, ρεαλιστική ή και συμβολική παρουσίαση του στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία. Στον 20ό και 21ο αιώνα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού, στην αποδοχή της απώλειας και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Το εικονογραφημένο βιβλίο, ως πολυτροπικό μέσο που συνδυάζει κείμενο και εικόνα, κατέχει κεντρική θέση στη σύγχρονη προσέγγιση της απώλειας. Η εικόνα δεν

λειτουργεί μόνο συμπληρωματικά, αλλά μπορεί να επεκτείνει, να αποσαφηνίσει ή να επαναπλαισιώσει το νόημα του κειμένου, δημιουργώντας συμβολισμούς (φύση, εποχές, φως-σκοτάδι), χρωματικές και αφηγηματικές γέφυρες που επιτρέπουν στο παιδί να προσεγγίσει δύσκολα συναισθήματα με ασφάλεια. Η τυπολογία σχέσης κειμένου–εικόνας περιλαμβάνει μοντέλα όπου οι δύο τρόποι αφήγησης αλληλοσυμπληρώνονται ή λειτουργούν αντιστικτικά, διευρύνοντας το πεδίο κατανόησης.

Σημαντική είναι και η διάκριση μεταξύ ρεαλιστικής και συμβολικής απεικόνισης του θανάτου. Σε ορισμένα έργα, η απώλεια παρουσιάζεται άμεσα και ρεαλιστικά, ενώ σε άλλα μεταφέρεται μέσω αλληγοριών, μεταφορών ή μαγικών στοιχείων, ώστε να την προσεγγίσει πιο ήπια ο νεαρός αναγνώστης. Η επιλογή της αφηγηματικών στρατηγικών και των εικαστικών επιλογών εξαρτάται από την ηλικία-στόχο, τον πολιτισμικό κώδικα και τον παιδαγωγικό σκοπό του βιβλίου.

Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (Γιαννικοπούλου & Πασχαλίδου, 2014) υποστηρίζουν ότι η παιδική λογοτεχνία και ειδικότερα το εικονογραφημένο βιβλίο μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικά εργαλεία συναισθηματικής αγωγής, ανάπτυξης ενσυναίσθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας. Μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες, την κατανόηση των συναισθημάτων τους και την παρακολούθηση της αφήγησης μέχρι την κορύφωση και την τελική έκβαση, το παιδί έχει την ευκαιρία να επεξεργαστεί δικές του εμπειρίες απώλειας σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο πλαίσιο.

Συνοψίζοντας, η διερεύνηση των αναπαραστάσεων της απώλειας στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο δύναται να προσφέρει ένα πολυεπίπεδο μοντέλο κατανόησης της απώλειας στην παιδική ηλικία, συνδυάζοντας στοιχεία διεπιστημονικά από τον χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της θεωρίας της λογοτεχνίας και της αφηγηματικής ανάλυσης, και αναδεικνύοντας τους τρόπους μέσα από τους οποίους η αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου ως μέσου ευαισθητοποίησης και ενδυνάμωσης μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη στήριξη των παιδιών που έρχονται σε επαφή με το πολυσύνθετο και αναπόφευκτο γεγονός της απώλειας.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αναπαραστάσεις και τη διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, εστιάζοντας στον τρόπο που ο λόγος και η εικόνα συνδυάζονται προκειμένου να εκφράσουν συναισθήματα, να μεταδώσουν μηνύματα και να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν την εμπειρία της

απώλειας. Το φαινόμενο προσεγγίζεται σε ποικίλες μορφές (θάνατος, αποχωρισμός, απώλεια αγαπημένου προσώπου ή κατοικίδιου).

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

- τον τρόπο απόδοσης της απώλειας σε λεκτικό και εικαστικό επίπεδο
- τις στρατηγικές παρουσίασης
- το υποκείμενο και αντικείμενο της απώλειας
- τη συναισθηματική διαχείριση από τον ήρωα και την αφηγηματική κατάληξη

Ερευνητικός σχεδιασμός/ ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα εργασία ακολουθεί μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εξετάζει τα φαινόμενα μέσα από την οπτική των άμεσα εμπλεκόμενων, διερευνώντας το δικό τους πλαίσιο νοηματοδότησης (Τσιώλης, 2014). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, με στόχο τη συστηματική μελέτη πέντε εικονογραφημένων κειμένων. Η ανάλυση επικεντρώνεται στον εντοπισμό θεματικών δομών, αφηγηματικών τεχνικών και γλωσσικών επιλογών που σχετίζονται με την απώλεια, καθώς και στον τρόπο που τα παιδιά-αναγνώστες τα επεξεργάζονται νοηματικά και ψυχολογικά. Παράλληλα, μελετάται η εικονογράφηση —χρώματα, εκφράσεις προσώπων, σύνθεση— ως φορέας συναισθημάτων που δεν αποδίδονται άμεσα στο κείμενο. Η σύγκριση των τεσσάρων επιλεγμένων έργων αναδεικνύει ομοιότητες και διαφορές στις αναπαραστάσεις και τις στρατηγικές διαχείρισης της απώλειας. Η συνδυαστική ανάλυση κειμένου και εικόνας προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του πώς το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο συμβάλλει στην επεξεργασία της απώλειας και την ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Ερευνητική διαδικασία

Η διαδικασία περιλάμβανε προεργασία για τον καθορισμό σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων, τη βιβλιογραφική αναζήτηση σε καταλόγους εκδοτικών οίκων και εξειδικευμένα άρθρα, την επιλογή τεσσάρων βιβλίων βάσει ορισμένων κριτηρίων και τη συστηματική ανάγνωση/ανάλυσή τους. Καταγράφηκαν ευρήματα τόσο από το κείμενο όσο και από την εικονογράφηση, ενώ πραγματοποιήθηκε σύγκριση για τον εντοπισμό κοινών μοτίβων και διαφορών στον τρόπο αναπαράστασης και διαχείρισης της απώλειας.

Κατηγορίες ανάλυσης

Οι κατηγορίες που καθορίστηκαν είναι οι ακόλουθες:

- Τύπος απώλειας (γονέας, παππούς/γιαγιά, κατοικίδιο, φίλος, αντικείμενο, συμβολική).
- Αναπαράσταση χαρακτήρων (όνομα, φύλο, ηλικία, δευτερεύοντες χαρακτήρες).
- Χαρακτηριστικά αφήγησης (προσωπικότητα αφήγησης) και εικονογράφησης.
- Τρόπος παρουσίασης της απώλειας (ρεαλιστική ή συμβολική).
- Συναισθήματα και αντιδράσεις χαρακτήρων.
- Διαχείριση πένθους και κατάληξη πλοκής.

Δείγμα έρευνας

Το δείγμα περιλαμβάνει τέσσερα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία:

- Πιτίνη, Α. (2014). *Το δικό τους ταξίδι*. Καλειδοσκόπιο.
- Lies, B. (2019). *Ο κήπος του Έβαν*. Άγκυρα.
- Davies, B. (2015). *Το νησί του παππού*. Ίκαρος.
- Βερνίκου, Α. (2017). *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*. Ίκαρος.

Η επιλογή των βιβλίων βασίστηκε σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία διασφαλίζουν την παιδαγωγική και αισθητική τους αξία. Συγκεκριμένα, ζητούμενο ήταν να αποτυπώνεται με σαφήνεια το θέμα της απώλειας, ώστε το περιεχόμενο να προσφέρεται για ουσιαστική επεξεργασία του ζητήματος από το παιδί-αναγνώστη. Παράλληλα, επιλέχθηκαν έργα γραμμένα αρχικά στην ελληνική γλώσσα ή μεταφρασμένα ξενόγλωσσα κείμενα, ώστε να εξασφαλίζεται τόσο η ποικιλία της λογοτεχνικής παραγωγής όσο και η προσβασιμότητα του υλικού. Επιπλέον, τα βιβλία εντάσσονται στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, γεγονός που τα καθιστά κατάλληλα για το ηλικιακό κοινό στο οποίο απευθύνονται. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη εικονογράφησης, καθώς η οπτική διάσταση λειτουργεί ενισχυτικά στη νοηματοδότηση του κειμένου και στη συναισθηματική πρόσληψη της θεματικής.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τύπος απώλειας

Στα τέσσερα βιβλία που μελετήθηκαν, η απώλεια αποτελεί κεντρικό θέμα και αφορά κυρίως την απώλεια αγαπημένων προσώπων ή κατοικίδιων, που έχουν σημαντικό συναισθηματικό δεσμό με τα παιδιά. Στο παραμύθι *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*, η γιαγιά της Έλλης χάνεται με ρεαλιστικό τρόπο, ενώ στο *Το νησί του παππού* ο θάνατος του παππού

παρουσιάζεται αλληγορικά, ως ένα ταξίδι. Στο *Ο κήπος του Έβαν* η απώλεια αφορά το αγαπημένο σκυλί του Έβαν, το οποίο αντιμετωπίζει ως ισότιμο μέλος της οικογένειας. Τέλος, στο *Το δικό τους ταξίδι*, η σταδιακή επιδείνωση της υγείας του παππού φέρνει την απώλεια, με τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στην καθημερινότητά τους. Σε όλες τις ιστορίες, η απώλεια προβάλλεται με στόχο να αναδειχθούν οι συναισθηματικοί δεσμοί που είναι καθοριστικοί για τα παιδιά

Η επιλογή του παππού ή ενός κατοικίδιου ζώου ως αντικειμένου της απώλειας δεν είναι τυχαία· πρόκειται για πρόσωπα ή οντότητες με τους οποίους το παιδί αναπτύσσει στενούς συναισθηματικούς δεσμούς και μοιράζεται κοινά βιώματα. Οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από έντονη συναισθηματική φόρτιση, καθώς ο παππούς συχνά λειτουργεί ως πρότυπο στοργής και φροντίδας, ενώ το κατοικίδιο εντάσσεται στην καθημερινότητα του παιδιού ως σύντροφος και μέλος της οικογένειας. Παράλληλα, η πιθανότητα να βιώσει ένα παιδί την απώλεια αυτών των σχέσεων είναι ιδιαίτερα αυξημένη: η μεγαλύτερη ηλικία των παππούδων καθιστά τον θάνατό τους αναμενόμενο γεγονός στο πλαίσιο της ζωής, ενώ η συντομότερη διάρκεια ζωής των κατοικίδιων ενισχύει τη στατιστική πιθανότητα μιας τέτοιας εμπειρίας. Επομένως, η λογοτεχνική επιλογή αυτών των μορφών απώλειας αντανακλά τόσο την ψυχολογική πραγματικότητα των παιδιών όσο και την παιδαγωγική πρόθεση των δημιουργών να προσεγγίσουν το ζήτημα με τρόπο κατανοητό και οικείο.

Αναπαράσταση χαρακτήρων

Και στις τέσσερις ιστορίες, οι πρωταγωνιστές αντιμετωπίζουν την απώλεια αγαπημένων προσώπων. Σε τρεις από αυτές, οι κεντρικοί χαρακτήρες είναι παιδιά, ενώ στο *Ο κήπος του Έβαν* πρωταγωνιστεί μια αλεπού, χωρίς να ορίζεται η ηλικία της. Στο *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*, η Έλλη είναι ένα παιδί με πολλά ενδιαφέροντα και στενή σχέση με τη γιαγιά της, που ήταν τρυφερή και υπομονετική. Η σχέση τους είναι γεμάτη κοινές δραστηριότητες και συναισθηματική αλληλεπίδραση, ακόμα και όταν η γιαγιά ασθενεί. Στο *Το νησί του παππού*, ο Σιντ είναι ένα μικρό αγόρι με ζεστή σχέση με τον παππού του, που φαίνεται πως είχε ζήσει πολλές εμπειρίες και ταξίδια, στοιχεία που αναδεικνύονται μέσα από την εικονογράφηση και τα αντικείμενα στο σπίτι του.

Στο *Ο κήπος του Έβαν*, η αλεπού, Ο Έβαν παρουσιάζεται ως ενήλικας, κοινωνικός και χαρούμενος μέχρι που χάνει τον αγαπημένο του φίλο, γεγονός που αλλάζει τη διάθεσή του και τη συμπεριφορά του. Η επιλογή της αλεπούς ως πρωταγωνιστή στο *Ο κήπος του Έβαν* δεν είναι τυχαία. Η αλεπού, ως ζώο, συνδέεται συχνά με χαρακτηριστικά όπως η εξυπνάδα, η προσαρμοστικότητα και η κοινωνικότητα, στοιχεία που ταιριάζουν στον χαρακτήρα του Έβαν

πριν την απώλεια. Παράλληλα, το γεγονός ότι ο ήρωας δεν είναι άνθρωπος, αλλά ένα ανθρωπομορφικό ζώο, λειτουργεί αφηγηματικά και παιδαγωγικά: δημιουργεί μια «ασφαλή απόσταση» για τον μικρό αναγνώστη, ώστε να μπορέσει να προσεγγίσει το δύσκολο θέμα του θανάτου χωρίς τον κίνδυνο υπερβολικά ρεαλιστικών ή τρομακτικών αναπαραστάσεων. Επιπλέον, η χρήση ζώου ως πρωταγωνιστή ενισχύει την καθολικότητα της ιστορίας. Ο αναγνώστης δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο παιδί ή ενήλικα, αλλά αναγνωρίζει στο πρόσωπο της αλεπούς μια γενικότερη εικόνα του πένθους, που μπορεί να αφορά τον καθένα. Με αυτόν τον τρόπο, η αλεπού γίνεται φορέας συμβολισμού και ταυτοχρόνως «καθρέφτης» των συναισθημάτων του αναγνώστη. Η επιλογή ενός ζώου που ζει κοντά στη φύση ενισχύει τον κεντρικό ρόλο που έχει ο κήπος στο βιβλίο, καθώς η ζωή, η απώλεια και η αναγέννηση συνδέονται οργανικά με τους κύκλους της φύσης. Έτσι, η αλεπού δεν αποτελεί απλώς έναν τυχαίο ήρωα, αλλά ένα μέσο αφηγηματικής και συμβολικής ενδυνάμωσης της ιστορίας.

Τέλος, στο *Το δικό τους ταξίδι*, τα αδέρφια Λουκία και Κοσμάς, μικρά και αθώα παιδιά, προσπαθούν να κατανοήσουν την κατάσταση του αρρώστου παππού τους μέσα από πολλές ερωτήσεις. Ο παππούς παρουσιάζεται ως καταπονημένος και ηλικιωμένος, με στοιχεία που δείχνουν σταδιακή επιδείνωση της υγείας και επερχόμενη απώλεια. Η εικόνα του σχηματίζεται κυρίως μέσα από τις περιγραφές και τη φαντασία, δίνοντας έμφαση στον χαρακτήρα και τις συνήθειές του παρά σε μια άμεση απεικόνιση. Η επιλογή παιδιών ως κεντρικών ηρώων δεν είναι τυχαία· επιτελεί έναν διττό παιδαγωγικό και ψυχολογικό ρόλο. Από τη μία πλευρά, τα παιδιά-αναγνώστες ενεργοποιούν τον μηχανισμό της ταύτισης, καθώς αναγνωρίζουν στον ήρωα στοιχεία που τους είναι οικεία: ηλικία, αθωότητα, απορίες, φόβους ή συναισθηματικές αντιδράσεις. Μέσω αυτής της διαδικασίας η αφήγηση αποκτά μεγαλύτερη αμεσότητα και η εμπειρία της απώλειας γίνεται πιο προσιτή και κατανοητή. Από την άλλη, η παρουσία του παππού ή της γιαγιάς στο επίκεντρο της απώλειας λειτουργεί ως ρεαλιστική αναπαράσταση μιας συνηθισμένης εμπειρίας που τα παιδιά ενδέχεται να βιώσουν, ενώ η χρήση ενός ζώου, όπως ο Έβαν, προσφέρει μια μεταφορική και πιο ασφαλή «απόσταση» από το βίωμα, διευκολύνοντας την επεξεργασία του πένθους. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες επιλογές πρωταγωνιστών αντανακλούν μια συνειδητή αφηγηματική στρατηγική, η οποία στοχεύει στη συναισθηματική εμπλοκή και την ψυχολογική κατανόηση του μικρού αναγνώστη.

Χαρακτηριστικά αφήγησης και εικονογράφησης

Στην ανάλυση των τεσσάρων βιβλίων διαπιστώνεται ότι κάθε κείμενο υιοθετεί διαφορετικές αφηγηματικές στρατηγικές και εικαστικές επιλογές, οι οποίες συμβάλλουν στη

διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου τρόπου παρουσίασης της απώλειας. Μέσα από την αφήγηση και την εικονογράφηση, το βίωμα του θανάτου ή του αποχωρισμού αποδίδεται με τρόπο ευαίσθητο, προσιτό και ανακουφιστικό για το παιδικό κοινό, προσφέροντας εναλλακτικές οδούς κατανόησης και συναισθηματικής επεξεργασίας.

Στο *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*, η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, γραμμική και ρεαλιστική, με εναλλαγή πλάγιου και ευθέος λόγου. Αυτή η τεχνική ενισχύει τη συναισθηματική φόρτιση, επιτρέποντας στον αναγνώστη να παρακολουθεί τόσο τις σκέψεις της μικρής Έλλης όσο και την εξέλιξη της ιστορίας από μια πιο αποστασιοποιημένη, αφηγηματική σκοπιά. Η εικονογράφηση ακολουθεί πιστά την ψυχολογική καμπύλη του πένθους: ξεκινά με φωτεινά και χαρούμενα χρώματα, σκοτενιάζει σταδιακά για να αποδώσει τη θλίψη, και τελικά επιστρέφει στις ζωνχές αποχρώσεις, σηματοδοτώντας τη δύναμη της μνήμης και την ελπίδα της συνέχειας.

Στο *Το νησί του παππού*, η γραμμική αφήγηση συνδυάζεται με αλληγορικά στοιχεία, καθώς η απώλεια παρουσιάζεται μέσα από το ταξίδι του παππού σε ένα νησί-σύμβολο. Ο διάλογος ανάμεσα στον μικρό ήρωα και τον παππού λειτουργεί καθοριστικά, δίνοντας φωνή στα συναισθήματα και δημιουργώντας άμεση γέφυρα ταύτισης με το παιδί-αναγνώστη. Η εικονογράφηση, γεμάτη φωτεινά χρώματα και ήρεμα τοπία, καλλιεργεί ένα αίσθημα γαλήνης· μόνο μία σκηνή αποδίδεται σε πιο σκούρες αποχρώσεις, ώστε να τονιστεί η μοναξιά του αποχωρισμού, πριν το κλείσιμο της ιστορίας που ξαναφέρει την αισιοδοξία.

Στον *Κήπο του Έβαν*, η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, λιτή και περιεκτική, αφήνοντας στην εικόνα το κύριο βάρος της αφήγησης. Ο χρόνος οργανώνεται σε τρεις σαφείς φάσεις - ευτυχία, απώλεια, αποδοχή - οι οποίες συνδέονται με τα στάδια του πένθους. Η εναλλαγή φωτεινών και σκοτεινών αποχρώσεων, καθώς και η στρατηγική χρήση λευκών σελίδων, εντείνουν τη συναισθηματική εμπειρία και υπογραμμίζουν την ψυχική πορεία του ήρωα. Η εικονογράφηση λειτουργεί ως «καθρέφτης» της εσωτερικής του κατάστασης, δίνοντας στον αναγνώστη την ευκαιρία να αναγνωρίσει και να επεξεργαστεί τα δικά του συναισθήματα μέσα από το οπτικό αφήγημα.

Στο *Το δικό τους ταξίδι*, η αφήγηση διαφοροποιείται με τη χρήση πρωτοπρόσωπης οπτικής και την εναλλαγή φωνών ανάμεσα στα δύο παιδιά-αφηγητές. Η επιλογή αυτή δημιουργεί άμεση ταύτιση με τον μικρό αναγνώστη, καθώς αυτός εισέρχεται στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, μοιράζεται τις απορίες τους και βιώνει την αγωνία τους. Η γλώσσα είναι απλή αλλά ποιητική, με επαναλαμβανόμενες φράσεις που εντείνουν τη νοσταλγία και δημιουργούν μια ρυθμική αίσθηση οικειότητας. Η εικονογράφηση αξιοποιεί θερμές και έντονες αποχρώσεις, αποδίδοντας τα παιδιά με σαφήνεια και ζωντάνια, ενώ ο παππούς

απεικονίζεται συχνά με την πλάτη, δίνοντας στον αναγνώστη τη δυνατότητα να τον φανταστεί και να προβάλει πάνω του τις δικές του μνήμες. Έτσι, το βιβλίο μετατρέπεται σε ανοιχτό χώρο προβολής και προσωπικής νοηματοδότησης.

Συνολικά, η ποικιλία αφηγηματικών και εικονογραφικών τεχνικών αναδεικνύει τον δημιουργικό τρόπο με τον οποίο η παιδική λογοτεχνία προσεγγίζει το ζήτημα της απώλειας. Είτε με ρεαλισμό είτε με μεταφορικό λόγο, τα κείμενα και οι εικόνες συνεργάζονται, ώστε να προσφέρουν στα παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο κατανόησης, ενσυναίσθησης και συναισθηματικής αποφόρτισης.

Τρόπος παρουσίασης της απώλειας

Η απώλεια στα εικονογραφημένα βιβλία εξετάζεται μέσα από δύο βασικές αφηγηματικές προσεγγίσεις: τη ρεαλιστική και τη μεταφορική. Και στις δύο περιπτώσεις, ο κοινός στόχος είναι η ήπια, προσεγμένη και συναισθηματικά ασφαλής παρουσίαση ενός τόσο δύσκολου βιώματος σε μικρούς αναγνώστες, με τρόπο που να διευκολύνει τη νοηματοδότηση και σταδιακή αποδοχή του.

Στο *Μέχρι τον ουρανό και πίσω* η απώλεια παρουσιάζεται ρεαλιστικά και ξεκάθαρα. Ο θάνατος κατονομάζεται άμεσα και η αφήγηση ακολουθεί μια σταδιακή πορεία: από την υγεία στην ασθένεια και τελικά στον θάνατο της γιαγιάς. Το γεγονός αυτό πλαισιώνεται με λογικές εξηγήσεις για τις συνέπειες του γήρατος και της ασθένειας, γεγονός που προσφέρει στο παιδί την απαραίτητη νοητική επεξεργασία για να κατανοήσει τι συνέβη και να αποδεχθεί την απώλεια. Η επιλογή αυτής της ρεαλιστικής αποτύπωσης συνδέεται με την ανάγκη να προετοιμαστεί ο μικρός αναγνώστης για μια πιθανή προσωπική εμπειρία, δίχως να αποκρύπτεται ή να ωραιοποιείται το γεγονός.

Στο *Το νησί του παππού* υιοθετείται η μεταφορική απόδοση του θανάτου, η οποία λειτουργεί προστατευτικά για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Ο θάνατος παρουσιάζεται ως ένα ταξίδι προς ένα νησί – τόπο ειρήνης, μνήμης και αιώνιας σύνδεσης. Η εικονογράφηση με θαλασσινά τοπία και η χρήση του μοτίβου του ταξιδιού επιτρέπουν στο παιδί να συλλάβει το αναπόφευκτο της απώλειας, χωρίς να βρεθεί αντιμέτωπο με σκληρές περιγραφές. Η ιστορία κλείνει με αισιόδοξο μήνυμα, ενισχύοντας την ιδέα πως οι δεσμοί παραμένουν ζωντανοί στην καρδιά και στη μνήμη των αγαπημένων.

Στον *Κήπο του Έβαν* συνδυάζεται η ρεαλιστική προσέγγιση της απώλειας με συμβολικά στοιχεία. Ο θάνατος του αγαπημένου σκύλου δεν αναφέρεται ρητά, αλλά δηλώνεται έμμεσα μέσα από την απουσία του. Ο κήπος, ως βασικό μοτίβο, λειτουργεί αλληγορικά: από τον πλούτο και τη χαρά περνά στη μαραζωμένη και εγκαταλελειμμένη

μορφή, αντανακλώντας τη συναισθηματική καταβύθιση του Έβαν μετά την απώλεια. Σταδιακά, μέσα από τη φροντίδα και την αναγέννηση του κήπου, προβάλλεται η δυνατότητα επανεύρεσης νοήματος και η αποδοχή του πένθους, αναδεικνύοντας έτσι τη θεραπευτική διάσταση της φύσης και του χρόνου.

Στο *Το δικό τους ταξίδι* κυριαρχεί η μεταφορική προσέγγιση, καθώς ο θάνατος του παππού παρομοιάζεται με ένα μοναχικό ταξίδι. Οι απορίες των παιδιών λειτουργούν ως φωνή της παιδικής αθωότητας και της δυσκολίας κατανόησης της έννοιας του τέλους, προσδίδοντας στην αφήγηση παιδαγωγικό βάθος. Η φύση και τα σύμβολά της (ταξίδι, μνήμη, αγάπη) μετατρέπονται σε αφηγηματικά εργαλεία που δείχνουν ότι, αν και το πρόσωπο απουσιάζει σωματικά, η παρουσία του παραμένει ζωντανή μέσα από τις αναμνήσεις και τους συναισθηματικούς δεσμούς.

Συνολικά, παρατηρείται ότι τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία για την απώλεια αξιοποιούν τόσο τη ρεαλιστική όσο και τη μεταφορική προσέγγιση, ανάλογα με τον στόχο τους. Η ρεαλιστική οπτική προετοιμάζει τα παιδιά για το αναπόφευκτο και τα βοηθά να αναπτύξουν γνωστικά εργαλεία κατανόησης, ενώ η μεταφορική τους προσφέρει συναισθηματική «ασφάλεια» και την απαραίτητη απόσταση για να μπορέσουν να επεξεργαστούν σταδιακά το πένθος. Και στις δύο περιπτώσεις, η αφηγηματική επιλογή επιδιώκει όχι μόνο να απεικονίσει την απώλεια, αλλά και να μεταδώσει ελπίδα, ανακούφιση και προοπτική συνέχειας.

Συναισθήματα και αντίδραση χαρακτήρων

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται τα συναισθήματα και οι πρώτες αντιδράσεις των χαρακτήρων μπροστά στην απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Κάθε ήρωας εκφράζει με διαφορετικούς τρόπους το πένθος του, ανάλογα με την ηλικία, την προσωπικότητα και το πλαίσιο της ιστορίας, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται κοινά στοιχεία που καταδεικνύουν την ένταση της εμπειρίας και την ψυχολογική τους μεταμόρφωση.

Στην ιστορία *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*, η μικρή Έλλη αντιδρά με έντονη συναισθηματική φόρτιση όταν μαθαίνει για τον θάνατο της γιαγιάς της. Η σύγχυση, η άρνηση και η θλίψη εναλλάσσονται με στιγμές θυμού, όπως η σκηνή όπου σκίζει μια ζωγραφιά, ενώ οι συνεχείς απορίες της («πού βρίσκεται τώρα η γιαγιά;», «πότε θα τη δω ξανά;») αναδεικνύουν τη δυσκολία του παιδιού να κατανοήσει τη μονιμότητα του θανάτου. Η φαντασία λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας και παρηγοριάς, καθώς η Έλλη ελπίζει σε μια μελλοντική επανένωση. Η αντίδρασή της αντανακλά χαρακτηριστικά στάδια του παιδικού

πένθους, όπου η άρνηση και η επιθυμία αντιστροφής του γεγονότος προηγούνται της αποδοχής.

Στο *Το νησί του παππού*, ο Σιντ βιώνει την απώλεια με πιο ήπιο και συμβολικό τρόπο. Ο θάνατος παρουσιάζεται ως ταξίδι, γεγονός που απαλύνει την οξύτητα του συναισθήματος. Ο Σιντ εμφανίζει θλίψη και συγκίνηση, αλλά μέσα από τη μεταφορά του ταξιδιού οδηγείται σταδιακά σε μια πιο ήρεμη αποδοχή. Η επιστροφή του από το νησί δεν σημαίνει μόνο τον αποχωρισμό, αλλά και μια διαδικασία εσωτερικής ωρίμανσης, καθώς αντιλαμβάνεται ότι η αγάπη και οι αναμνήσεις συνεχίζουν να τον συντροφεύουν.

Στον *Κήπο του Έβαν*, η συναισθηματική αντίδραση είναι ιδιαίτερα έντονη. Η αλεπού Έβαν βιώνει την απώλεια του αγαπημένου του σκύλου μέσα από συναισθήματα μοναξιάς, θλίψης και οργής. Η καταστροφή του κήπου, χώρου συνδεδεμένου με τις κοινές τους εμπειρίες, αποτελεί συμβολική πράξη άρνησης και θυμού, αποτυπώνοντας τη δυσκολία του να δεχτεί το τέλος της σχέσης. Ο χρόνος, ωστόσο, και η αναγέννηση του κήπου αποτυπώνουν τη σταδιακή μετάβαση από την απόγνωση προς την αποδοχή και τη συμφιλίωση με την απώλεια.

Στο παραμύθι *Το δικό τους ταξίδι*, η Λουκία και ο Κοσμάς αντιμετωπίζουν την επικείμενη απώλεια του παππού τους μέσα από απορίες, φόβο και αβεβαιότητα. Οι ερωτήσεις τους αποκαλύπτουν τη δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν το οριστικό του θανάτου, ενώ παράλληλα εκφράζουν ελπίδα και λαχτάρα για επανένωση. Η συναισθηματική τους πορεία διαγράφεται ανάμεσα στη θλίψη και στην ανάγκη να βρουν νόημα στην απουσία, γεγονός που ενισχύεται από τις μεταφορές της αφήγησης.

Συνολικά, οι ήρωες εκφράζουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων – από την άρνηση, τον θυμό και τη θλίψη, έως την ελπίδα και τη σταδιακή αποδοχή. Οι αντιδράσεις αυτές δεν λειτουργούν μόνο ως λογοτεχνικές επιλογές, αλλά αντανakλούν ψυχολογικές διεργασίες που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία για το παιδικό πένθος (π.χ. Kübler-Ross). Μέσα από τη λογοτεχνική αναπαράσταση, το παιδί-αναγνώστης αναγνωρίζει τις δικές του πιθανές αντιδράσεις, ενισχύεται στη διαδικασία της ταύτισης και λαμβάνει το μήνυμα ότι η απώλεια, όσο οδυνηρή κι αν είναι, μπορεί να επεξεργαστεί και να ενσωματωθεί στη ζωή με τρόπο που αφήνει χώρο στην ελπίδα και στη μνήμη.

Διαχείριση της απώλειας και του πένθους και κατάληξη της πλοκής

Σε αυτό το σημείο μελετάται η διαχείριση της απώλειας από τους χαρακτήρες, καθώς και η κατάληξη της πλοκής. Στο βιβλίο *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*, η πρωταγωνίστρια, παρά τα αρχικά έντονα συναισθήματα φόβου και προβληματισμού, σταδιακά διαχειρίζεται την

απώλεια με πιο ήπιο τρόπο. Μέσω της φαντασίας δημιουργεί έναν «κόσμο» όπου συνομιλεί με τη γιαγιά της, η οποία έχει πεθάνει, μια ενέργεια που της προσφέρει παρηγοριά και επανασύνδεση. Μάλιστα σε συνάρτηση με την παραπάνω φαντασίωση το κορίτσι βλέπει ένα όνειρο όπου η γιαγιά της τονίζει πως η απουσία δεν σημαίνει απουσία από την καρδιά και τη σκέψη. Η ιστορία αναδεικνύει τη διαρκή συναισθηματική σύνδεση με τον αποθανόντα, που δεν χάνεται αλλά μετασχηματίζεται σε μνήμη και αγάπη, δημιουργώντας έτσι έναν μηχανισμό συναισθηματικής ανθεκτικότητας. Η πορεία της Έλλης ακολουθεί τα στάδια πένθους της Kübler-Ross, από την άρνηση και τον θυμό, μέχρι την κατάθλιψη και τελικά την αποδοχή, δοσμένα με έναν τρόπο κατανοητό, κατάλληλο για μικρά παιδιά. Το μήνυμα που κλείνει το βιβλίο είναι αισιόδοξο: οι αναμνήσεις μένουν ζωντανές στην καρδιά, που πάντα έχει χώρο για αγάπη.

Αντίθετα, στο βιβλίο *Το νησί του παππού*, τα στάδια πένθους δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Η απώλεια παρουσιάζεται αλληγορικά ως ένα ήρεμο ταξίδι προς ένα φωτεινό μέρος. Ο μικρός Σιντ δεν βιώνει έντονα όλα τα στάδια, αλλά κυρίως τη θλίψη, τη διαπραγμάτευση και την αποδοχή. Η θαλασσοταραχή στο ταξίδι συμβολίζει τον θυμό ή την κατάθλιψη, ενώ η επιστροφή στο παλιό σπίτι και το γράμμα με τον παππού περιγράφουν την προσπάθεια διαπραγμάτευσης της απώλειας. Η ιστορία κλείνει με ειρηνική αποδοχή, αφήνοντας τη φαντασία του αναγνώστη να συμπληρώσει το μέλλον.

Στην ιστορία *Ο κήπος του Έβαν*, η απώλεια του σκύλου εκφράζεται με πιο ρεαλιστικό και ανθρώπινο τρόπο. Ο Έβαν βυθίζεται σε βαρύ πένθος, απομονώνεται και εγκαταλείπει τον κήπο του, που αντικατοπτρίζει την εσωτερική του κατάσταση. Βιώνει τον θυμό, την άρνηση, τη θλίψη και τελικά την αποδοχή, ξεκινώντας μια νέα αρχή, φροντίζοντας ξανά τον κήπο και τον εαυτό του. Η ιστορία δείχνει πως η μνήμη δεν χάνεται αλλά μετατρέπεται σε δύναμη προκειμένου να μπορέσει να συνεχίσει τη ζωή.

Τέλος, στο βιβλίο *Το δικό τους ταξίδι*, ο Κοσμάς και η Λουκία βιώνουν μια αργή, σιωπηλή απώλεια του παππού τους, πιθανώς εξαιτίας της άνοιας. Η ιστορία δεν περιγράφει έναν απότομο θάνατο αλλά μια διαρκή αλλαγή στη σχέση τους. Τα στάδια του πένθους διακρίνονται υπόρηττα, με την άρνηση, τον θυμό, τη διαπραγμάτευση και τη θλίψη να εκφράζονται μέσα από τις αντιδράσεις των παιδιών. Τελικά, καταλήγουν στην αποδοχή, με τον παππού να ζει μέσα στη μνήμη και την αγάπη τους. Η ιστορία κλείνει με μια σκηνή συναισθηματικής ωρίμανσης, αφήνοντας την απώλεια να ενσωματωθεί στη ζωή τους.

Συνολικά, τα βιβλία αυτά προσεγγίζουν το θέμα του θανάτου με ευαισθησία και ρεαλισμό, αποτυπώνοντας τη σταδιακή επεξεργασία και αποδοχή της απώλειας. Αποτελούν

πολύτιμα εργαλεία για τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών, παρέχοντάς τους μια ασφαλή και αισθητικά όμορφη διέξοδο για να εκφράσουν και να κατανοήσουν το πένθος.

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία αναπαριστούν και διαχειρίζονται το θέμα της απώλειας. Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία του συνδυασμού εικόνας και λόγου, που αλληλοσυμπληρώνονται και δημιουργούν ένα πλούσιο συναισθηματικό και νοηματικό πλαίσιο (Γιαννικοπούλου, 2008). Μέσα από αφηγηματικές και εικαστικές τεχνικές, τα βιβλία βοηθούν το παιδί να προσεγγίσει και να κατανοήσει ένα βαθιά υπαρξιακό ζήτημα, όπως είναι ο θάνατος ή ο αποχωρισμός. Κατά τη μελέτη των τεσσάρων βιβλίων, παρατηρήθηκε ότι οι κεντρικοί ήρωες είναι κυρίως παιδιά, γεγονός που διευκολύνει τη συναισθηματική ταύτιση με τους αναγνώστες. Αυτή η ταύτιση επιτρέπει στο παιδί να δει τον εαυτό του μέσα στην ιστορία και να αναπτύξει ενσυναίσθηση, ενώ παράλληλα τα παιδιά-ήρωες λειτουργούν ως πρότυπα ανθεκτικότητας και αποδοχής της απώλειας. Η απώλεια αφορά συνήθως αγαπημένα και οικεία πρόσωπα, όπως ο παππούς, η γιαγιά ή ένα κατοικίδιο, που συμβολίζουν την ασφάλεια και τη σταθερότητα στην καθημερινή ζωή του παιδιού. Η επιλογή αυτή βοηθά το παιδί να προσεγγίσει την έννοια του τέλους της ζωής με έναν ευαίσθητο και μη τραυματικό τρόπο.

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η απώλεια στα βιβλία χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική ευαισθησία και συναισθηματική φροντίδα, αποφεύγοντας υπερβολές ή ωμότητα και προσαρμοζόμενος στην αναπτυξιακή φάση του παιδιού. Η αφήγηση ακολουθεί τα στάδια του πένθους που περιγράφει η Elisabeth Kübler-Ross (2019) με τους ήρωες να βιώνουν συναισθήματα όπως η θλίψη και ο θυμός να περνούν στο στάδιο της διαπραγμάτευσης, μέχρι να φτάσουν σε εκείνο της αποδοχής της απώλειας. Μέσα από αυτές τις ιστορίες, οι συγγραφείς προσφέρουν μια ελπιδοφόρα και θετική προοπτική στην αντιμετώπιση του θανάτου.

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι η χρήση της φαντασίας ως μηχανισμού άμυνας για την επεξεργασία της απώλειας. Οι ήρωες προσεγγίζουν το θάνατο μέσα από αλληγορίες, ονειρικά στοιχεία και συμβολισμούς, κάνοντας το θέμα πιο διαχειρίσιμο και λιγότερο απειλητικό. Η φαντασία λειτουργεί ως θεραπευτικό εργαλείο, επιτρέποντας στα παιδιά να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους με δημιουργικό τρόπο.

Τέλος, η παρουσία ή η απουσία μιας συστηματικής υποστηρικτικής παρέμβασης των ενηλίκων στις ιστορίες δείχνει τη δυσκολία που έχουν συχνά και οι ίδιοι να διαχειριστούν θέματα θανάτου και πένθους, ιδίως όταν αυτά σχετίζονται με τα παιδιά. Ωστόσο, παρά την

αμηχανία ή την σιωπή, η στάση των ενηλίκων είναι καθοριστική για την ψυχική εξέλιξη του παιδιού, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενσυναίσθησης και της ουσιαστικής επικοινωνίας στη διαδικασία της απώλειας.

Συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή είχε ως στόχο να εξετάσει πώς απεικονίζεται και διαχειρίζεται το θέμα της απώλειας στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Ως δείγμα επιλέχθηκαν τέσσερα βιβλία, ελληνόγλωσσα ή μεταφρασμένα, που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα μεταξύ 2014 και 2019. Οι πέντε βασικοί χαρακτήρες που προέκυψαν από τις τέσσερις ιστορίες μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, κυρίως ηλικιακά, καθώς τέσσερις είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ ένας, ο Έβαν, είναι μια αλεπού που φαίνεται να είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι ήρωες έρχονται αντιμέτωποι με την απώλεια αγαπημένων προσώπων όπως ο παππούς, η γιαγιά ή ένα κατοικίδιο. Οι δημιουργοί των βιβλίων, τόσο οι συγγραφείς όσο και οι εικονογράφοι, προσεγγίζουν την απώλεια με ευαισθησία, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Στις ιστορίες συνυπάρχουν ρεαλιστικές αφηγήσεις και αλληγορικές ή μεταφορικές προσεγγίσεις, με κύριο στόχο να προσφέρουν έναν ασφαλή χώρο όπου το παιδί μπορεί να επεξεργαστεί το πένθος. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έμφαση στη σχέση μεταξύ του παιδιού και του αντικειμένου της απώλειας, αναδεικνύοντας τη δύναμη του συναισθηματικού δεσμού και της μνήμης. Η ανάλυση έδειξε ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο σε θέματα ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών ιδίως σε περιπτώσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες στη διαχείρισή τους εμπειρίες απώλειας, συνιστώντας ένα πολύτιμο μέσο συναισθηματικής αγωγής και στήριξης και βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και να συμφιλιωθούν με την ιδέα της απώλειας.

Βιβλιογραφία

- Anthony, S. (1940). *The child's discovery of death: A study in child psychology* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009476>
- Ariès, P. (1997). *Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου: Η εποχή των κοιμωμένων*, τ. Α' (Θ. Νικολαΐδης, Μτφρ.). Εστία.
- Ariès, P. (1999). *Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου: Ο εξαγριωμένος θάνατος*, τ. Β' (Θ. Νικολαΐδης, Μτφρ.). Εστία.
- Βερνίκου, Α. (2017). *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*. Ίκαρος.

- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Παπαδόπουλος.
- Davies, B. (2015). *Το νησί του παππού* (Α. Παπαθεοδούλου, Μετφ.). Ίκαρος.
- Κιούμπλερ-Ρος, Ε. (2019). *Πλησιάζοντας τον θάνατο: Τα πέντε στάδια του πένθους*. Ίκαρος.
- Κιτσάρας, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Παπαζήση.
- Lies, B. (2019). *Ο κήπος του Έβαν* (Δ. Μακρή, Μτφρ.). Άγκυρα.
- McGovern, M., & Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325-333.
<https://doi.org/10.1080/074811800200487>
- Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ. (2008, Μάρτιος 28). Ο θάνατος του παππού στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 7.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2008.492>
- Πέτκου, Ε. (2008, Μάρτιος 28). Ο θάνατος στην παιδική λογοτεχνία. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 7.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2008.491>
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Kegan Paul, Trench & Trubner.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Kegan Paul, Trench & Trubner.
- Πυρίνη, Α. (2014). *Το δικό τους ταξίδι*. Καλειδοσκόπιο.
- Τσιλιμένη, Δ. Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Όψεις και απόψεις*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μεθόδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Ο ρόλος της οργανωσιακής μάθησης στην ανάπτυξη σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης

Κοντάκος Αναστάσιος
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
kodak@aegean.gr

Διαμαντάρα Ειρήνη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20067@rhodes.aegean.gr

Ήσυχου Ευδοκία – Ειρήνη
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20083@rhodes.aegean.gr

Κάρταλη Μαρία - Αντωνία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse20108@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Οι οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων ετών ανέδειξαν αυξημένα επίπεδα εκπαιδευτικής πολυπλοκότητας, επηρεάζοντας τη λειτουργία και την οργάνωση των σχολικών μονάδων. Οι συνθήκες αυτές ενίσχυσαν το ενδιαφέρον για το μοντέλο της σχολικής ανάπτυξης, το οποίο στοχεύει στην ανασυγκρότηση του σχολείου μέσα από διαδικασίες αυτοαναφοράς, αυτορρύθμισης, αναστοχασμού και αυτοοργάνωσης. Στο πλαίσιο αυτό, η έμφαση μετατοπίζεται από το μοντέλο του «αποτελεσματικού σχολείου» σε εκείνο του «μανθάνοντος ή ευφυούς σχολείου», όπου η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί κεντρικό άξονα σχολικής βελτίωσης. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο ρόλος των οργανωσιακών αμυντικών ρουτινών, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή καινοτομιών. Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση μεταξύ σχολικής ανάπτυξης και οργανωσιακής μάθησης σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και τον ρόλο των οργανωσιακών αμυντικών ρουτινών. Για τον σκοπό αυτό αναπτύχθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, βασισμένο στις πέντε ικανότητες του μανθάνοντος οργανισμού του Senge, το οποίο διανεμήθηκε σε μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης της ηπειρωτικής και νησιωτικής Ελλάδας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν αλληλεξάρτηση μεταξύ σχολικής ανάπτυξης, οργανωσιακής μάθησης και οργανωσιακής πολυπλοκότητας στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ανάπτυξη, πολυπλοκότητα, βελτίωση, οργανωσιακή μάθηση, αμυντικές ρουτίνες.

Abstract

The economic, political, cultural, technological, and social changes of recent years have increased educational complexity, significantly affecting the organization and functioning of school units. These conditions have strengthened interest in the school development model, which aims at school reconstruction through processes of self-reference, self-regulation, reflection, and self-organization. Within this framework, the focus has shifted from the model of the “effective school” to that of the “learning or intelligent school,” where organizational learning constitutes a central mechanism for school improvement. At the same time, organizational defensive routines are highlighted as factors that hinder the implementation of innovation. This study explores the relationship between the level of school development and organizational learning in early childhood education settings, with particular emphasis on organizational defensive routines. For this purpose, an electronic questionnaire based on Senge’s five disciplines of the learning organization was developed and administered to early childhood education units in both mainland and island regions of Greece. The findings indicate an interdependent relationship among school development, organizational learning, and organizational complexity within early childhood education settings.

Key words: *school development, complexity, improvement, organizational learning, defensive routines*

Καθορισμός του γενικού προβληματισμού

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, οι αλλαγές εκδηλώνονται σε όλα τα λειτουργικά συστήματα: οικονομία, ιδεολογία, εκπαίδευση, κουλτούρα. Στο κατώφλι του 20^{ου} αιώνα, οι μεταβολές σε αυτά τα επίπεδα (τεχνολογικό, οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό) δημιούργησαν στο χώρο της εκπαίδευσης νέα δεδομένα, επηρεάζοντας όχι μόνο την παιδαγωγική σκέψη αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική.

Ορισμός και αποστολή σχολικής μονάδας

Λόγω της πολυπλοκότητας και της δυναμικότητας που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα, είναι δύσκολα να διατυπωθεί γι’ αυτήν ένας πλήρης ορισμός. Κάθε μελετητής, ανάλογα με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα δίνει έμφαση στην παιδαγωγική, κοινωνικοπολιτική, διδακτική, οικονομική ή διοικητική λειτουργία της. Υπάρχουν συγγραφείς, που κάνουν λόγο για εκείνη, θεωρώντας της ως το θεμέλιο λίθο του εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει καθορισμένους σκοπούς, ακολουθεί συγκεκριμένο πρόγραμμα, διαθέτει ενιαία διοίκηση, δέχεται μαθητές/τριες εφαρμόζοντας σταθμισμένα κριτήρια και για ορισμένο χρόνο και παρέχει αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών. Από την άλλη πλευρά, άλλοι συγγραφείς ορίζουν τη σχολική μονάδα ως μία «πολύπλοκη οντότητα», ως «μέσο διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων» και οικονομικής ανάπτυξης μίας χώρας, αλλά

και ως «οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής των διδασκόντων και των διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων». Τέλος, υπάρχουν και οι ερευνητές που ορίζουν το σχολείο ως ένα κοινωνικό σύστημα, που αντλεί πόρους από το περιβάλλον, τους μετασχηματίζει μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράγει εγγράμματους πολίτες.

Αποστολή της σχολικής μονάδας είναι να αναπτύξει στους/στις μαθητές/τριες όλες εκείνες τις ικανότητες και τις δεξιότητες, αλλά και να τους/τις εφοδιάσει με όλες τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες (Σαϊτης, 2014; Σαϊτή & Σαϊτης, 2022)

Θεωρίες και μοντέλα σχολικής μονάδας

Στην Ιστορία της Παιδαγωγικής, διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες ή διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, εκπαιδευτικά μοντέλα, εκπαιδευτικές θεωρίες, προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικά παραδείγματα, οι οποίες αποκαλούνται και ως θεωρίες σχολείου και είναι οι εξής:

Οι παραδοσιακές θεωρίες, που αντιλαμβάνονται το σχολείο σα μία διαμορφωμένη δομή και οι σύγχρονες θεωρίες, οι οποίες ορίζουν τη σχολική μονάδα ως μία διαρκώς μεταβαλλόμενη δομή, που δίνει έμφαση στην πολυπλοκότητα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει ως προς τα «περιβάλλοντα συστήματα», διαμέσου της οργανωσιακής του ανάπτυξης, αποσκοπώντας στη δημιουργία μίας βελτιωμένης κατάστασης, που στοχεύει στην παροχή μορφωτικών αγαθών (Argyris, 1978; Kioussi & Kondakos, 2023).

Οι μακροκοινωνικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν, πως η κατανόηση της εκπαίδευσης δύναται να επιτευχθεί μόνο εάν αυτή αποτελέσει μέρος της γενικότερης κοινωνίας, η οποία αποτελεί μία ολότητα, που βασίζεται σε μία πληθώρα στοιχείων, που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι λειτουργίες της εκπαίδευσης καθορίζονται και διαμορφώνονται από τις εξωτερικές δυνάμεις (της κοινωνικής δομής), με στόχο τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, δίχως, όμως να λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες, τις προθέσεις και τα κίνητρα των ατόμων που τη συγκροτούν (Αγγελάκου & Κοντάκος, 2018, σ. 29-63).

Η δομολειτουργική θεωρία, που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα θεσμό, που στοχεύει στη λύση του βασικού προβλήματος της κοινωνικής ζωής: την αναπαραγωγή της κοινωνίας.

Οι κοινωνιοκριτικές θεωρίες, που ασκούν κριτική στο σχολείο, θεωρώντας τον ως ένα θεσμό, που σταθεροποιεί την εξουσία. Έτσι, εισαγάγει την έννοια της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής, ως μηχανισμό εξάλειψης του πλαισίου εξουσίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς, καθιστώντας τους ως συν-λειτουργούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Aggelakou et al., 2018).

Οι εμπειρικές-αναλυτικές θεωρίες σχολείου, που διακρίνονται στην έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας και στο συμβολικό ιντερραξιονισμό. Η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας εστίαζε στην ατομική επίδοση, κατά την οποία η σχολική επίδοση επηρεαζόταν από χαρακτηριστικά, όπως η κοινωνική προέλευση και η ευφυΐα, ενώ η ποιότητα της ηγεσίας, η συνεργασία, το κοινό όραμα και οι υψηλές προσδοκίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις των αποτελεσματικών σχολείων (Αγγελάκου & Κοντάκος, 2018, σ. 29-63).

Από την άλλη πλευρά, βάσει της προσέγγισης του συμβολικού ιντερραξιονισμού, η σχολική τάξη νοείται ως ένα σύστημα κοινωνικής, μέσα στο οποίο η δράση του κάθε ατόμου (μαθητή-εκπαιδευτικού) λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, που είναι οργανωμένο γύρω από συλλογικές ενέργειες (πχ. διδασκαλία, εργασίες, συνεργασία) και συγκροτείται από κανόνες, αξίες, αντιλήψεις και ήθη. Το κοινωνικό αυτό πλαίσιο διαμορφώνει μία σειρά από προσδοκίες για τις συμπεριφορές όλων των μελών της εκπαίδευσης: μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, στελεχών και γονέων (Argyris, 1990, pp. 75-119).

Οι μικρο-προοπτικές προσεγγίσεις, που βασίζονται στη θέση, πως η δράση των υποκειμένων δεν υπαγορεύεται αποκλειστικά από τους αντικειμενικούς κανόνες και αξίες της κοινωνίας. Οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις έχουν προθέσεις, κίνητρα και συμφέροντα, διαμορφώνοντας έτσι την κοινωνική πραγματικότητα μέσω της ενεργητικής τους δράσης (Αγγελάκου & Κοντάκος, 2018, σ. 29-63). Βάσει αυτών, οι εκπρόσωποι των θεωριών αυτών επιχείρησαν να ανακαλύψουν τι συμβαίνει στο «μαύρο κουτί» του σχολείου, που αδυνατούσαν να αποκαλύψουν οι μεγάλης κλίμακας κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Παρόλα αυτά, η ερμηνεία των εκπαιδευτικών πρακτικών παραμένει υποκειμενική, δίχως να μπορούν να ερμηνεύσουν το υπόβαθρο και τις κοινωνικές αιτίες που συντελούν στη διαμόρφωσή τους.

Η ψυχαναλυτική θεωρία, η οποία βρίσκεται σε άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, μιας και ο/η μαθητής/τρια μέσω της αγωγής και της κοινωνικοποίησης εισέρχεται στο πολιτισμικό, κοινωνικό σύστημα, ενστερνιζόμενος τις αξίες τους κανόνες, που τη διέπουν, στοιχεία τα οποία εδράζονται στο «υπερ-εγώ» του/της. Ταυτόχρονα, για τη

θεωρία της κοινωνικοποίησης χρησιμοποιείται το μοντέλο των ψυχοσεξουαλικών σταδίων ανάπτυξης, του Freud (Γαγγάς, 2010; Μαυροφίδης, 2018).

Η Μαρξιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση δε δύναται να μελετηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία ανήκει, αφού δε συμβάλλει μόνο στη διατήρηση και αναπαραγωγή της, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης (Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σ.84).

Η Νοολογική ή Ερμηνευτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία στο επίκεντρο τοποθετείται το άτομο, που επηρεάζεται από φορείς κοινωνικοποίησης και ιστορικές εξελίξεις. Το σχολείο έχει ως αποστολή «να οδηγήσει το παιδί από την εξάρτηση της οικογένειας στη μορφή της βούλησης του δημόσιου βίου και να αναπτύξει μέσα του τις δυνάμεις που φέρουν όλες οι οργανώσεις», με απώτερο σκοπό την ανάπτυξή του. Η εν λόγω προσέγγιση εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, επιδιώκοντας τη στήριξη του δεύτερου από τον πρώτο, ώστε να καταστήσει αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία (Κοντάκος, 2018, σ.127-150).

Σχολική ανάπτυξη (ορισμός, θεωρίες, μοντέλα)

Ως σχολική ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία επιλογής στόχων και διαδικασιών, που αποσκοπεί σε μία βελτιωμένη κατάσταση της λειτουργίας των σχολείων, ούτως ώστε να μπορούν να θεωρηθούν ως αυτο-αναφερόμενα, αυτο-πηδαλιουχούμενα, αυτό-στοχαζόμενα και αυτό-οργανωνόμενα, δηλαδή να είναι σε θέση να διαχειρίζονται -στηριζόμενα στις δικές τους δυνάμεις- όλα τα θέματα που τα αφορούν και σχετίζονται με την ποιότητα του παρεχόμενου έργου τους (Ξαφάκος, 2016, σ. 101-116). Η ταξινόμηση που συναντάται πιο συχνά στη βιβλιογραφία, αναφορικά με τη σχολική ανάπτυξη είναι: α) ως οργανωσιακή ανάπτυξη, β) ως παιδαγωγική οργανωσιακή ανάπτυξη, γ) ως παιδαγωγική ανάπτυξη και δ) ως ανάπτυξη στο πλαίσιο μίας σύνθετης, συστημικής συνάρτησης και των τριών επιπέδων, ως ανάπτυξη «συστημικής ή οργανωσιακής νοημοσύνης», λαμβάνοντας τη μορφή του «μανθάνοντος ή ευφυούς σχολείου» (Αγγελάκου & Κοντάκος, 2018, σ. 29-63) .

Οι κυρίαρχες θεωρητικές θέσεις ως προς τη σχολική ανάπτυξη περιλαμβάνουν:

Τη Θεσμική Σχολική Ανάπτυξη, ως «μοντέλο ανάπτυξης οργάνωσης», που απαρτίζεται από τις διαστάσεις της «ανάπτυξης διδασκαλίας» και της «ανάπτυξης προσωπικού».

Τη Παιδαγωγική Σχολική Ανάπτυξη, ως «μοντέλο ανάπτυξης Σχολικής Κουλτούρας», η οποία περιλαμβάνει τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής και μαθησιακής κουλτούρας σε σύνδεση με την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Την εμπειρικά προσανατολισμένη «έρευνα εφαρμογής», όπου διατυπώνονται οι θεσμικές προϋποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι

σχολικές καινοτομίες που εφαρμόζονται, μπορούν να θεωρηθούν ως επιτυχείς (Kodakos et al., 2020).

Όλες οι θεωρίες σχολικής ανάπτυξης θέτουν ερωτήματα, τα οποία θεωρούνται κρίσιμα για το μέλλον και την ποιότητα της εκπαίδευσης και έως τώρα δεν έτυχαν επεξεργασίας υπό το πρίσμα των κλασικών θεωριών σχολείου (Κοντάκος, 2018, σ. 127-150).

Συστημική ή πολύπλοκη σχολική ανάπτυξη (διαστάσεις συστημικής πολυπλοκότητας των σχολικών μονάδων)

Η έννοια της πολυπλοκότητας αφορά στη σχέση συστήματος – περιβάλλοντος. Όσο πιο πολύπλοκο είναι ένα σύστημα, τόσο περισσότερες πληροφορίες περιέχει, μιας και αποτελείται από πολλά μέρη (ποικιλομορφία) κι εκδηλώνει ένα μεγάλο πλήθος συμπεριφορών (ποικιλοτροπία). Η πολυπλοκότητα περιλαμβάνει τις εξείς πέντε διαστάσεις (Κοντάκος, 2018, 2019):

- Η αντικειμενική διάσταση σχετίζεται με τους πόρους, την πίεση και τον ανταγωνισμό, που προκύπτουν από τις μορφές απόκτησης και κατανομής τους.
- Η κοινωνική αφορά τη λειτουργική εσωτερική, διαφοροποίηση του συστήματος, δίνοντας έμφαση στον καταμερισμό των εργασιών και τη διαφοροποίηση των ρόλων των υποκειμένων.
- Η χρονική διάσταση, η οποία υποστηρίζει, πως το σύστημα δύναται να αξιολογεί το ποσοστό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί σε ένα καθορισμένο χρονικό πλαίσιο, μία διαδικασία που απαιτεί συντονισμένες διαδικασίες. Σε αυτήν τη διάσταση οι λειτουργικά διαφοροποιημένοι ρόλοι περιορίζονται.
- Η τελεστική διάσταση αναφέρεται στην ικανότητα αυτό-πηδαλιούχησης, αυτό-στοχασμού κι ενσυνείδητης αναμόρφωσης δομών, ρόλων και διαδικασιών. Το σύστημα έχει τη δυνατότητα να θέτει και να μεταβάλλει τους σκοπούς και τους στόχους του, μία δράση που αποτελεί αντίδραση αυτού σε ό,τι συμβαίνει στο περιβάλλον του.
- Η γνωσιακή, σύμφωνα με την οποία το σύστημα βασίζεται στη γνώση, αναπτύσσοντας τις κατάλληλες στρατηγικές δράσεις, βάσει των στόχων που έχει θέσει. Η γνωσιακή διάσταση σε συνδυασμό με τον κοινωνικό αναστοχασμό οδηγεί στη θεμελίωση μίας επιστημονικής κοινωνίας.

Διατύπωση του προβληματισμού της έρευνας

Το ερευνητικό πεδίο που έχει επιλεγεί είναι αυτό της Σχολικής Ανάπτυξης με Έμφαση στην Οργανωσιακή Μάθηση ή τους Μανθάνοντες Οργανισμούς και τις Αμυντικές Ρουτίνες. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθεί ο τρόπος (μεθοδολογία) αξιολόγησης του επιπέδου της συστημικής ανάπτυξης μια σχολικής μονάδας ως ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης, ούτως ώστε να ταξινομηθούν οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης και να διερευνηθεί η συσχέτιση της συστημικής σχολικής ανάπτυξης τόσο με την ύπαρξη οργανωσιακών μαθησιακών εμποδίων, όσο και με την ύπαρξη προσωπικών ή οργανωσιακών αμυντικών ρουτινών.

Σκοπιμότητα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός εργαλείου και η πιλοτική χρήση/εφαρμογή αυτού, για την αποτύπωση του «πορτραίτου» των σχολικών μονάδων ως επίπεδο ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης.

Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι (Μανθάνοντες Οργανισμοί, Αμυντικές Ρουτίνες, Οργανωσιακά Μαθησιακά Εμπόδια, οι πέντε ικανότητες ενός μανθάνοντος οργανισμού σύμφωνα με τον Senge):

- Να ταξινομηθούν οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης σε πέντε επίπεδα: **1. Μανθάνων Οργανισμός, 2. Οργανωσιακή Μαθησιακή Ικανοποιητική Επάρκεια, 3. Οργανωσιακή Μαθησιακή Επάρκεια, 4. Οργανωσιακή Μαθησιακή Λειτουργική Επάρκεια και 5. Οργανωσιακή Μαθησιακή Ανεπάρκεια.** με την απόδοση αριθμητικών τιμών στις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών υποκειμένων της έρευνας.
- Να κατασκευαστεί ένα σύστημα αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης.
- Να διερευνηθεί η συσχέτιση της συστημικής σχολικής ανάπτυξης με την ύπαρξη οργανωσιακών μαθησιακών εμποδίων.
- Να διερευνηθεί η συσχέτιση της συστημικής σχολικής ανάπτυξης με την ύπαρξη προσωπικών ή οργανωσιακών αμυντικών ρουτινών.
- Να ελεγχθεί η θεωρία του Senge ως προς την συμβατότητά της με την πραγματικότητα των σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης ως μανθάνοντων οργανισμών.

Μεθοδολογία

Διατύπωση υπόθεσης/υποθέσεων

Υπόθεση 1: Η συστημική σχολική ανάπτυξη σχετίζεται με το επίπεδο οργανωσιακής μάθησης των εκπαιδευτικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης.

Υπόθεση 2: Η συστημική ανάπτυξη οργανωσιακής μάθησης στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τα οργανωσιακά μαθησιακά εμπόδια και τις προσωπικές ή και οργανωσιακές αμυντικές ρουτίνες.

Υπόθεση 3: Οι πέντε ικανότητες ενός μαθάνοντος οργανισμού αποτελούν βάση για την αξιολόγηση του επιπέδου οργανωσιακής μάθησης και των σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης.

Υπόθεση 4: Οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ως μαθάνοντες οργανισμοί.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σχετίζεται η σχολική ανάπτυξη μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης με το επίπεδο ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης;
2. Επηρεάζεται η συστημική σχολική ανάπτυξη από την ύπαρξη οργανωσιακών μαθησιακών εμποδίων;
3. Επηρεάζεται η συστημική σχολική ανάπτυξη από την ύπαρξη οργανωσιακών ή προσωπικών αμυντικών ρουτινών;
4. Σε ποιο βαθμό οι σχολικές μονάδες πληρούν τις προϋποθέσεις ενός μαθάνοντος οργανισμού;
5. Οι πέντε ικανότητες ενός μαθάνοντος οργανισμού μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για την αξιολόγηση του επιπέδου σχολικής ανάπτυξης ως ανάπτυξη οργανωσιακής μάθησης και των σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης;
6. Μπορούν να ταξινομηθούν οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης, σύμφωνα με το σκορ που επιτυγχάνουν κατά τον έλεγχο εκπλήρωσης των προαπαιτούμενων, που θέτει ο Senge;

Σχεδιασμός της έρευνας

Ως μέθοδος σχεδιασμού, ορίζεται το γενικό σύνολο κατάλληλων αρχών, κανόνων και μέσων που ακολουθούνται επί ορισμένου σκοπού, ή σειρά συντονισμένων διαδικασιών και τακτικών που αυξάνουν τις πιθανότητες της κατάληξης του επιδιωκόμενου σκοπού. Σε αυτό

το σημείο εξίζει να επισημανθεί πως στην παρούσα έρευνα θα αξιοποιηθεί η τεχνική του ερωτηματολογίου (Cohen κ.συν., 2008).

Για την επίτευξη του σκοπού και την αποτύπωση του βαθμού ανάπτυξης της πολυπλοκότητας μιας σχολικής μονάδας με έμφαση στην οργανωσιακή μάθηση και τις αμυντικές ρουτίνες αναπτύχθηκε ένα μοντέλο και σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτύπωσης της μαθησιακής επάρκειας σχολικών μονάδων, στη βάση της προσέγγισης των 5 ικανοτήτων ενός μαθηθάνοντος οργανισμού του Senge.

Κατά την προσέγγιση του Senge (1990) «οι οργανισμοί που μαθαίνουν χαρακτηρίζονται ως εκείνοι στους οποίους τα άτομα διευρύνουν αδιάλειπτα την ικανότητά τους να διαμορφώνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν. Ως απόρροια αυτού, τροφοδοτούνται, αναδύονται και καλλιεργούνται νέες, διευρυμένες μορφές σκέψης, ενώ η συλλογική νοημοσύνη απελευθερώνεται» (p.344). Παράλληλα, τα μέλη εκπαιδεύονται να αντιλαμβάνονται τον χώρο στον οποίο δρουν ως ένα ενιαίο σύνολο και να εξελίσσονται μέσω της από κοινού μάθησης, αποκτώντας τη δεξιότητα του «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» συλλογικά (Luhmann, 1995, p. 647).

Οι κύριοι άξονες του ερωτηματολογίου διαρθρώνονται γύρω από τις πέντε διαστάσεις ενός οργανισμού που μαθαίνει, όπως ορίζονται από τη θεωρία του Senge. Επιπροσθέτως, όσον αφορά το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο, η επεξεργασία των συλλεχθέντων δεδομένων για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων υποστηρίχθηκε από την εισαγωγή μιας αριθμητικής κλίμακας αξιολόγησης, η οποία διαμορφώθηκε ως εξής: **Για τις ερωτήσεις 1 έως και 43 δίνονται αντίστοιχα τιμές από το 1 έως το 6 (ποτέ: 1 ... πάντα: 6) και για τις ερωτήσεις 44 έως και 50 δίνονται τιμές από το 6 έως 1 (ποτέ: 6 ... πάντα: 1).**

Σύμφωνα με το τελικό σκορ, οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Οργανισμοί με χαμηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης (50-100): **Ανεπάρκεια**
2. Οργανισμοί με μέτριο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης (101-150): **Λειτουργική Επάρκεια**
3. Οργανισμοί με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης (151-200): **Ικανοποιητική Επάρκεια**
4. Οργανισμοί με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης (201-250): **Επάρκεια**
5. Οργανισμοί με πολύ υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης (251-300): **Μαθηθάνων Οργανισμός**

Πιλοτική δοκιμή

Η πιλοτική δοκιμή είναι μία διαδικασία δημιουργίας μίας προσωρινής δομής, με σκοπό τη δοκιμή ενός νέου σχεδίου ή μίας ιδέας πριν την πλήρη υλοποίησή της. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητά της, αλλά και να εντοπίσουμε πιθανά προβλήματα.

Για την περάτωση της έρευνας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από την ερευνητική ομάδα, καθώς και από μία μικρή ομάδα στελεχών προσχολικής εκπαίδευσης, συμπληρώθηκε πιλοτικά το ερωτηματολόγιο και κατόπιν έγιναν οι όλες οι απαραίτητες βελτιώσεις.

Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση δεδομένων θα αξιοποιηθούν τόσο ποσοτικές (στατιστική ανάλυση) όσο και ποιοτικές (ερμηνευτικές) μέθοδοι.

Έρευνα πεδίου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 118 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, προερχόμενους από την ηπειρωτική και νησιωτική Ελλάδα, αλλά και από τα αστικά κέντρα.

Σκορ σχολικών μονάδων

- 1: 174** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 2: 195** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 3: 197** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 4: 205** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 5: 208** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 6: 202** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 7: 218** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 8: 191** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 9: 216** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 10: 210** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 11: 210** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 12: 184** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 13: 144** - Οργανισμός με μέτριο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: λειτουργική επάρκεια
- 14: 206** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 15: 215** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια

- 16: 197** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 17: 214** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 18: 187** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 19: 193** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 20: 141** - Οργανισμός με μέτριο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: λειτουργική επάρκεια
- 21: 218** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 22: 235** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 23: 174** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 24: 242** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 25: 177** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 26: 252** - Οργανισμός με πολύ υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: μανθάνων Οργανισμός
- 27: 208** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 28: 202** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 29: 245** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 30: 225** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 31: 205** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 32: 164** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 33: 191** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 34: 211** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 35: 185** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 36: 152** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 37: 161** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια
- 38: 240** - Οργανισμός με υψηλό επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: επάρκεια
- 39: 171** - Οργανισμός με μεσαίο επίπεδο οργανωσιακής μάθησης: ικανοποιητική επάρκεια

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1. Σχετίζεται η σχολική ανάπτυξη μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης με το επίπεδο ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης;*

Τόσο η σχολική ανάπτυξη, όσο και η ανάπτυξη οργανωσιακής μάθησης σχετίζονται με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων και την απόδοση του οργανισμού. Από τα αποτελέσματα που λήφθηκαν, προέκυψε ότι στην πλειονότητά τους, οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν μεσαίο και υψηλό επίπεδο οργανωσιακής ανάπτυξης, γεγονός που

καταδεικνύει κι ένα ικανοποιητικό επίπεδο σχολικής ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα (σχολικής οργάνωσης, διδασκαλίας, σχολείου και προσωπικού).

2. Επηρεάζεται η συστημική σχολική ανάπτυξη από την ύπαρξη οργανωσιακών μαθησιακών εμποδίων;

Τα οργανωσιακά μαθησιακά εμπόδια σχετίζονται τόσο με ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός ηγέτη, αλλά και των εκπαιδευτικών, όσο και με εξωγενείς παράγοντες, που σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο και τη συνεργασία με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατηρήθηκε ότι στις σχολικές μονάδες υπάρχει σε ένα σημαντικό ποσοστό ένα κλίμα συνεργασίας, μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας, αλλά και ενεργός ρόλος της τελευταίας ως προς την αντιμετώπιση κρίσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμα παρατηρείται εμπλοκή τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών/τριών και των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά η συμμετοχή των τελευταίων σε δραστηριότητες και πρωτοβουλίες δύναται να αυξηθεί.

Αναφορικά, με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, βλέπουμε, πως υπάρχει συνεργασία μεταξύ αυτών, αλλά και υψηλή μέριμνα για την εργασία τους, μιας και συμμετέχουν σε διαδικασίες επιμόρφωσης κι εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, ως προς τους εξωγενείς παράγοντες, παρατηρείται συνεργασία με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και γνώση του θεσμικού πλαισίου, πάνω σε θέματα ομαλής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

3. Επηρεάζεται η συστημική σχολική ανάπτυξη από την ύπαρξη οργανωσιακών ή προσωπικών αμυντικών ρουτινών;

Ως προς την ύπαρξη προσωπικών αμυντικών ρουτινών, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δε φοβούνται να εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ούτε να επιμορφωθούν, με σκοπό τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

Σχετικά, με τις οργανωσιακές αμυντικές ρουτίνες, βλέπουμε ότι αν και η επικοινωνία μεταξύ ηγεσίας κι εκπαιδευτικών καθίσταται αποτελεσματική, σε ένα σημαντικό ποσοστό υπάρχουν αντιφατικά μηνύματα κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός, ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί ως προς τις διαδικασίες αξιολόγησης, ωστόσο το υπόλοιπο 50% δεν ενστερνίζεται την άποψη αυτή, που έχει ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό είναι και το γεγονός της χρήσης νέων τεχνολογιών για ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης, καθιστώντας κατανοητή τη θέληση της ηγεσίας για εξέλιξη και βελτίωση.

Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας και των μαθητών/τριών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, βοηθά στην ανάδειξη πάσης φύσεως προβλημάτων, με σκοπό την αντιμετώπισή τους.

4. *Σε ποιο βαθμό οι σχολικές μονάδες πληρούν τις προϋποθέσεις ενός μαθηθάνοντος οργανισμού;*

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των σχολικών μονάδων πληρούν τις προϋποθέσεις ενός μαθηθάνοντος οργανισμού, ενώ οι περισσότερες παρουσιάζουν μεσαίο και υψηλό επίπεδο οργανωσιακής ικανότητας.

5. *Οι πέντε ικανότητες ενός μαθηθάνοντος οργανισμού μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την αξιολόγηση του επιπέδου σχολικής ανάπτυξης ως ανάπτυξη οργανωσιακής μάθησης και των σχολικών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης;*

Οι πέντε ικανότητες ενός μαθηθάνοντος οργανισμού, που σχετίζονται με θέματα επικοινωνίας, συνεργασίας, επιμόρφωσης και βελτίωσης του διδακτικού έργου και χρήσης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την αξιολόγηση του επιπέδου σχολικής ανάπτυξης, αφού αποτελούν προϋποθέσεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης των σχολικών μονάδων.

6. *Μπορούν να ταξινομηθούν οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο ανάπτυξης οργανωσιακής μάθησης, σύμφωνα με το σκορ που επιτυγχάνουν κατά τον έλεγχο εκπλήρωσης των προαπαιτούμενων, που θέτει ο Senge;*

Μέσω της απόδοσης τιμών στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και της άθροισης αυτών στο τέλος, οι σχολικές μονάδες μπορούν να ταξινομηθούν ως προς το επίπεδο σχολικής ανάπτυξης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα άνωθεν αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, συνάγεται αναπόδραστα ως συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των αρχικών -τεσσάρων- υποθέσεων που έχουν τεθεί (σελ. 9), όχι μόνο επιβεβαιώνονται αλλά ενισχύονται ως ισχυρισμοί μέσω της ενδελεχούς διερεύνησης επί του θέματος. Αναλυτικότερα, επιβεβαιώνεται ότι μια μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης δύναται να λειτουργήσει τόσο ως μαθηθάνων οργανισμός όσο και ως «πρότυπο», δεδομένου ότι η ανατροφοδότηση, η μάθηση και η συνεχής ανάπτυξη συγκροτούν μερικά μόνο από τα βασικά χαρακτηριστικά της. Επιπροσθέτως, αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι οι πέντε ικανότητες του P. Senge ορθώς αξιοποιήθηκαν στο παρόν πόνημα, αφού κατάφεραν να αποτυπώσουν με σαφήνεια και πληρότητα το επίπεδο οργανωσιακής μάθησης του εκάστοτε συμμετέχοντα στην έρευνα οργανισμού. Τέλος, διαπιστώθηκε πως παράγοντες όπως η

οργανωσιακή μάθηση και η σχολική ανάπτυξη επέδειξαν ντετερμινιστική σύνδεση, ενώ άμεση συσχέτιση εμφάνισαν ακόμη και με σημεία όπως τα οργανωσιακά εμπόδια και οι αμυντικές ρουτίνες.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μεταξύ των προτάσεων για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν ο εμπλουτισμός της μεθόδου, με σχετικές συνεντεύξεις και κλείδες παρατήρησης, με στόχο την άντληση πρόσθετων πληροφοριών, σχετικών με το οργανωσιακό επίπεδο των σχολικών μονάδων και τον εντοπισμό ενδεχόμενων προβλημάτων, καθώς και το μέγεθος αυτών, αλλά και η βελτίωση του ερευνητικού εργαλείου, με τη δημιουργία ίδιου αριθμού ερωτήσεων για κάθε διάσταση του Senge. Τέλος, η επιλογή μεγαλύτερου δείγματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, θα συνέβαλλαν στη γενίκευση των συμπερασμάτων, που θα προέκυπταν από εκείνη.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκου, Π. Ε., & Κοντάκος, Α. (2018). Από τις θεωρείες σχολείου στη σχολική ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (τ. 8), *Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων: Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: Τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση* (σσ. 29-63). Διάδραση.
- Aggelakou, E., Kodakos, A., & Papadosifou, M. (2018). Complexity development as a criterion of organizational readiness. Στο *European Conference of Educational Research 2018 (ECER)*.
- Argyris, C. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Prentice Hall.
- Γαγγάς, Σ. (2010). Ψυχανάλυση και νεωτερικότητα. Στο Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Κοινωνική σκέψη και νεωτερικότητα*. Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α. (2018). Μοντέλο διάγνωσης συστημικής επάρκειας ως ανάπτυξης πολυπλοκότητας και εφαρμογές στη σχολική ανάπτυξη: Μια αναδυτική πρόταση. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (τ. 10),

- Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων: Εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης και η εκπαιδευτική μηχανική της (σσ. 127-150). Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2019). Από την πολυπλοκότητα ενός εγχειρήματος στο εγχείρημα της πολυπλοκότητας. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* (τ. 11), *Η πολυπλοκότητα στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων* (σσ. 114-123). Διάδραση.
- Kioussi, S., & Kodakos, A. (2023). A systems approach to school culture in the light of Niklas Luhmann's organizational theory. Στο V. Chiou et al. (Επιμ.), *Contemporary challenges in education: Paradoxes and illuminations*. Waxmann.
- Kodakos, A., Plakoutsi, A., & Reveliotis, P. (2020). Schools as learning organizations and the role of organizational defensive routines in their development: The case of the Erasmus+ program (Key Action 1) as a structural conjugation of school organizations. Στο *European Conference of Educational Research 2020 (ECER)*.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία κοινωνικών συστημάτων*. Σάκκουλας.
- Μαυροφίδης, Θ. (2018). *Κοινωνία και σύστημα: Εισαγωγή στη σύγχρονη συστημική θεωρία*. Πατάκη.
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61(33), 101-116.
- Σάββας, Ι. (2007). *Μανθάνοντες εκπαιδευτικοί οργανισμοί: Η περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων «Ήρων»* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14307/file0.pdf>
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2022). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική αγωγή*. Κατάγραμμα.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αυτοέκδοση.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Gutenberg.



ΕΝΟΤΗΤΑ V

ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΛΑΟΓΡΑΦΙΑ

Αξιολόγηση της επίδρασης της μουσικής αγωγής στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της μεθόδου Carl Orff

Αργυρίου Μαρία
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
m.argyriou@aegean.gr

Αικατερίνη Μαρία Μπάλλα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse22182@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (ΚΣΑ) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ολόπλευρη εξέλιξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία, καθώς επηρεάζει την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, τη συνεργατικότητα, την αυτορρύθμιση και τη μελλοντική σχολική επιτυχία. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική αγωγή αναδεικνύεται σε δυναμικό παιδαγωγικό μέσο, ικανό να ενισχύσει τη συναισθηματική έκφραση και την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω βιωματικών και πολυτροπικών δραστηριοτήτων. Η μέθοδος Orff (Orff-Schulwerk), με τον παιγνιώδη χαρακτήρα της, τη χρήση λόγου, κίνησης, ρυθμού και απλών οργάνων, συνιστά ολιστική φιλοσοφία μάθησης που υπερβαίνει τα όρια της μουσικής εκπαίδευσης και προάγει βασικές διαστάσεις της ΚΣΑ. Η παρούσα έρευνα διερευνά την επίδραση της ενσωμάτωσης μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη νηπίων στην Ελλάδα. Υιοθετήθηκε μικτός ερευνητικός σχεδιασμός (convergent parallel design), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Στο ποσοτικό σκέλος συμμετείχαν 108 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4–6 ετών), των οποίων η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αποτυπώθηκε με το σταθμισμένο εργαλείο Social-Emotional Assessment Measure (S.E.A.M.). Στο ποιοτικό σκέλος συμμετείχαν 6 νηπιαγωγοί, που υλοποίησαν τις δραστηριότητες Orff και παρείχαν δεδομένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ποσοτικά αποτελέσματα κατέδειξαν σημαντική βελτίωση σε τρεις βασικούς δείκτες: (α) συναισθηματική επίγνωση (από 45% σε 80%), (β) κοινωνική αλληλεπίδραση (από 50% σε 85%) και (γ) αυτορρύθμιση (από 40% σε 75%). Οι συνεντεύξεις επιβεβαίωσαν ότι οι δραστηριότητες ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση, την αίσθηση του ανήκειν και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, μειώνοντας τις συγκρούσεις και ενισχύοντας τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Juslin, 2019·

Wilson, 2022· Mabini, 2024) και επιβεβαιώνουν ότι η μέθοδος Orff μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο μουσικοπαιδαγωγική τεχνική αλλά ολοκληρωμένη παιδαγωγική φιλοσοφία κοινωνικής μάθησης. Η μελέτη συμβάλλει στην κάλυψη ενός σημαντικού ερευνητικού κενού στην ελληνική βιβλιογραφία, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα για τη συμβολή του Orff στην ΚΣΑ, και προσφέρει πρακτικές κατευθύνσεις για την ενσωμάτωσή της στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Παράλληλα, αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω ερευνών με διαχρονικό σχεδιασμό και σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, ώστε να τεκμηριωθεί η μακροχρόνια αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική προσχολική αγωγή, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, μέθοδος Orff, μουσικοπαιδαγωγικές πρακτικές, συναισθηματική νοημοσύνη

Abstract

Social-emotional development (SED) constitutes a key dimension of early childhood education, as it directly affects children's adjustment to the school environment, their capacity for cooperation, self-regulation, and later academic achievement. Within this framework, music education emerges as a dynamic pedagogical tool that fosters emotional expression and social interaction through experiential and multimodal activities. The Orff-Schulwerk approach, with its playful character and integration of language, movement, rhythm, and simple instruments, represents a holistic philosophy of learning that transcends the boundaries of music education and promotes core dimensions of SED. The present study investigates the impact of integrating Orff-based music activities on the social-emotional development of preschool children in Greece. A mixed-methods convergent parallel design was adopted, combining quantitative and qualitative data. The quantitative sample consisted of 108 children aged 4–6 years, whose social-emotional development was assessed with the standardized Social-Emotional Assessment Measure (S.E.A.M.). The qualitative sample comprised six preschool teachers who implemented Orff activities in their classrooms and provided data through semi-structured interviews. Quantitative results indicated significant improvements in three key indicators: (a) emotional awareness (from 45% to 80%), (b) social interaction (from 50% to 85%), and (c) self-regulation (from 40% to 75%). Qualitative findings confirmed that children developed greater empathy, a stronger sense of belonging, and a more positive classroom climate, while conflicts were reduced and participation increased. These findings are consistent with international research (e.g., Juslin, 2019; Wilson, 2022; Mabini, 2024) and reinforce the view that the Orff-Schulwerk is not merely a music education technique but a comprehensive pedagogical philosophy of social learning. This study

addresses a significant gap in the Greek literature by providing empirical evidence on the role of Orff in promoting SED, while offering practical guidelines for its integration into the national preschool curriculum. It also highlights the need for further research with longitudinal designs and across different socio-cultural contexts in order to examine the long-term effectiveness of the approach.

Keywords: Early childhood music education, Social-emotional development, Orff approach, Music pedagogy, Emotional intelligence

Εισαγωγή

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (ΚΣΑ) αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της ολιστικής εξέλιξης των παιδιών στην προσχολική ηλικία, καθώς συνδέεται με την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, την ποιότητα των σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες και τη μελλοντική σχολική επιτυχία (Αθανασίου, 2019· CASEL, 2020· Denham et al., 2003). Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η αυτορρύθμιση και η θετική αυτοαντίληψη αποτελεί κρίσιμο στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης, ιδίως όταν υποστηρίζεται από παιδαγωγικές παρεμβάσεις με υψηλό βαθμό βιωματικότητας και συμμετοχικότητας.

Η μουσική αγωγή έχει αναδειχθεί ως ισχυρό μέσο προαγωγής της ΚΣΑ, διοχετεύοντας τη συναισθηματική έκφραση και τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσω του ρυθμού, της φωνής, της κίνησης και του συλλογικού παιχνιδιού (Αργυρίου, 2021· Juslin, 2019). Στην προσχολική ηλικία, οι μουσικές δραστηριότητες λειτουργούν ως «ασφαλές πεδίο» όπου τα παιδιά δοκιμάζουν ρόλους, αλληλεπιδρούν, διαπραγματεύονται κανόνες και αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και ενσυναίσθησης (CASEL, 2020· Denham et al., 2003). Παράλληλα, η έμφαση στη σωματικότητα και στην πολυτροπική έκφραση ευνοεί την αυτορρύθμιση και την προσαρμογή σε ομαδικά πλαίσια, ιδίως όταν συνδυάζεται με κατάλληλα οργανωμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό (Αργυρίου, 2021).

Μέσα σε αυτό το υπόβαθρο, η παιδαγωγική προσέγγιση του Carl Orff (Orff-Schulwerk) κατέχει κεντρική θέση. Η σύνθεση λόγου, μουσικής και κίνησης, ο αυτοσχεδιασμός, τα στοιχειακά μουσικά μοτίβα και η χρήση απλών οργάνων δημιουργούν ένα συμμετοχικό, παιγνιώδες περιβάλλον που προσκαλεί όλα τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά, ενισχύοντας ταυτόχρονα δεξιότητες συνεργασίας, αυτοέκφρασης και ρύθμισης συναισθημάτων (Αργυρίου, 2021· Mabini, 2024· Qiujun, Pattananon, & Sukhumvat, 2023). Σύγχρονες ανασκοπήσεις και μελέτες εφαρμογής σε προσχολικά πλαίσια τεκμηριώνουν ότι

ο Orff συνδέεται με βελτιώσεις στη συμμετοχή, στη συναισθηματική ανταπόκριση και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών, ιδίως όταν οι δραστηριότητες είναι δομημένες σταδιακά και βασίζονται σε επαναληπτικά ρυθμικά-κινητικά σχήματα (Mabini, 2024· Qiuju et al., 2023).

Στο ελληνικό πλαίσιο πολιτικής και προγραμμάτων, το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2022) αναγνωρίζει τη μουσική ως βασικό μέσο υποστήριξης της ΚΣΑ, προκρίνοντας δραστηριότητες συνεργατικής δημιουργίας, ρυθμικού συντονισμού και σύνδεσης μουσικής-κίνησης που συνάδουν με τις αρχές του Orff-Schulwerk (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022). Επιπλέον, ερευνητικές και επιμορφωτικές εργασίες στην Ελλάδα αναδεικνύουν την αναγκαιότητα συστηματικού σχεδιασμού μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στην προσχολική ηλικία, με έμφαση στη βιωματική μάθηση, στη διαφοροποίηση και στη διασύνδεση με στόχους ΚΣΑ (Αργυρίου, 2021· Πεντέρη, Χλαπάνη, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021). Παρά ταύτα, η εμπειρική τεκμηρίωση για την ειδική συμβολή της μεθόδου Orff στην ΚΣΑ στην ελληνική βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική, γεγονός που καθιστά αναγκαίες μελέτες με σαφή μεθοδολογική οργάνωση και έγκυρα εργαλεία μέτρησης. Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται σε αυτό το κενό, διερευνώντας την επίδραση της ενσωμάτωσης μουσικών δραστηριοτήτων Orff στην καθημερινή ρουτίνα προσχολικών τμημάτων, με στόχο: (α) να αποτυπώσει τις μεταβολές σε δείκτες ΚΣΑ (π.χ., ενσυναίσθηση, συνεργασία, συναισθηματική και συμπεριφορική αυτορρύθμιση), (β) να περιγράψει τις εμπειρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του προγράμματος και (γ) να αναδείξει διδακτικές παραμέτρους που ευνοούν τη διατηρήσιμη ενσωμάτωση της προσέγγισης Orff στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Για την επίτευξη των στόχων υιοθετείται μικτό ερευνητικό σχέδιο (quant–qual), το οποίο συνδυάζει ποσοτική αποτύπωση των επιδράσεων με ποιοτική ερμηνεία εμπειριών και νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων (Bryman, 2016). Η χρήση σταθμισμένου εργαλείου κοινωνικοσυναισθηματικής αξιολόγησης (S.E.A.M.) σε συνδυασμό με ανάλυση απόψεων/πρακτικών των νηπιαγωγών διασφαλίζει τριγωνοποίηση δεδομένων και ενισχύει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Bryman, 2016· CASEL, 2020).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση της μεθόδου Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας, στοχεύοντας να αναδείξει τη συμβολή της μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ο γενικός αυτός σκοπός εξειδικεύεται σε τρεις ειδικούς στόχους:

- Να αποτιμηθεί η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που συμμετέχουν σε μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στη μέθοδο Orff, μέσω της χρήσης τυποποιημένου εργαλείου (S.E.A.M.).
- Να καταγραφούν οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη, με έμφαση στις ευκαιρίες και στις προκλήσεις που αναδύονται.
- Να διερευνηθεί η σχέση θεωρίας και πράξης, συνδέοντας τα ευρήματα με τις βασικές αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL) και το θεωρητικό πλαίσιο της μουσικοπαιδαγωγικής Orff.

Από τους στόχους αυτούς προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μετά την εφαρμογή δραστηριοτήτων Orff;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την παιδαγωγική αξία και τις δυσκολίες της μεθόδου Orff στην προσχολική εκπαίδευση;
- Σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τη σύνδεση μουσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης;

Η συμβολή της μελέτης προσφέρει εμπειρική τεκμηρίωση για την αποτελεσματικότητα του Orff στην ΚΣΑ σε ελληνικό προσχολικό πλαίσιο (Αργυρίου, 2021· ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022). Επίσης, αναδεικνύει μεθοδολογικά ζητήματα εφαρμογής (δομή δραστηριοτήτων, ρυθμική κλιμάκωση, διαφοροποίηση), όπως προκύπτουν από τη σύγκλιση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 2016· Qiuju et al., 2023). Τέλος, παρέχει πρακτικές κατευθύνσεις για εκπαιδευτικούς και διοικητικά στελέχη σχετικά με τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την κλιμάκωση μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ΚΣΑ (Πεντέρη κ.ά., 2021· CASEL, 2020). Συνολικά, η εργασία αντιμετωπίζει τη μέθοδο Orff όχι μόνο ως μουσικοπαιδαγωγική τεχνική, αλλά ως ολιστική παιδαγωγική φιλοσοφία που ενισχύει την προσωπικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική ένταξη των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία (Αργυρίου, 2021· Mabini, 2024).

Θεωρητικό πλαίσιο

Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (ΚΣΑ) στην προσχολική ηλικία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες ομαλής ψυχολογικής και κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού. Αφορά στην ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ρύθμισης των συναισθημάτων, καθώς και στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες (Denham et al., 2003· Goleman, 1998). Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η ΚΣΑ συνδέεται με την προσαρμογή στο σχολείο, τη συνεργασία, την αποδοχή κανόνων και την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης (Wilkinson & Kao, 2019).

Οι πρώτες εμπειρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την πορεία της συναισθηματικής ωρίμανσης. Όπως επισημαίνει η Αθανασίου (2019), η ηλικία των 4–6 ετών είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής υπευθυνότητας και της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων. Σε αυτή την περίοδο, τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να κατανοούν ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες στο κοινωνικό πλαίσιο (CASEL, 2020). Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων σχετίζεται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία (Denham et al., 2003). Επιπλέον, η ΚΣΑ συνδέεται με την ικανότητα αυτορρύθμισης, δηλαδή τη δυνατότητα των παιδιών να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες (CASEL, 2020· Goleman, 1998). Η αυτορρύθμιση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, επιτρέποντας στα παιδιά να αναπτύξουν μεγαλύτερη συγκέντρωση, προσαρμοστικότητα και δημιουργικότητα στην αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται πλέον ως κεντρικός στόχος του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου (2022), το οποίο προκρίνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, συνεργασίας και αυτοέκφρασης μέσω παιχνιδιών και βιωματικών δραστηριοτήτων (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022). Ειδική έμφαση δίνεται στη σύνδεση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης με τα γνωστικά αντικείμενα, προωθώντας έτσι μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση. Παράλληλα, έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία (Πεντέρη, Χλαπάνη, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021· Σιδηροπούλου, 2017) έχουν δείξει ότι προγράμματα που συνδυάζουν συνεργατικές δραστηριότητες με καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Συνεπώς, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία δεν αποτελεί μεμονωμένη διάσταση αλλά βασικό πυλώνα της προσωπικότητας του παιδιού. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσής της μέσω παιδαγωγικών πρακτικών που καλλιεργούν τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση, με τη μουσική αγωγή να αναδεικνύεται σε κομβικό εργαλείο επίτευξης των στόχων αυτών.

Μουσική εκπαίδευση και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Η μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία αποτελεί ένα από τα πιο γόνιμα παιδαγωγικά πεδία για την καλλιέργεια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (ΚΣΑ), καθώς συνδυάζει τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη σωματική διάσταση της μάθησης σε ένα αλληλοσυμπληρούμενο πλαίσιο. Ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, θεωρητικοί της εκπαίδευσης τόνισαν ότι η μουσική δεν είναι απλώς καλλιτεχνικό αντικείμενο αλλά μια βαθιά ανθρώπινη εμπειρία που ενσωματώνει την κοινωνική και συναισθηματική έκφραση (Dewey, 1934). Η μουσική δραστηριότητα, είτε μέσα από την ακρόαση είτε μέσα από την ενεργή συμμετοχή, επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοέκφρασης, συνεργασίας και ρύθμισης της συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούν κρίσιμους δείκτες της ΚΣΑ στην προσχολική ηλικία (Denham et al., 2003· Juslin, 2019).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της μουσικής είναι η ικανότητά της να προσφέρει στα παιδιά μέσα για την εξωλεκτική επικοινωνία. Στην ηλικία των τεσσάρων έως έξι ετών, τα παιδιά βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης, κατά το οποίο οι δυνατότητες λεκτικής επεξεργασίας των συναισθημάτων παραμένουν περιορισμένες. Η μουσική, μέσω του ρυθμού, της μελωδίας και της κίνησης, παρέχει εναλλακτικά κανάλια έκφρασης και επικοινωνίας, τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση και την εκδήλωση συναισθημάτων (Parousek, 1996). Η δημιουργία ήχων, ο αυτοσχεδιασμός και η συμμετοχή σε τραγούδια και μουσικά παιχνίδια προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να πειραματιστούν με διαφορετικούς τρόπους συναισθηματικής απόκρισης, να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις των άλλων και να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Η κοινωνική διάσταση της μουσικής αγωγής έχει επίσης αναδειχθεί ως κεντρική συνιστώσα της ΚΣΑ. Ομαδικές δραστηριότητες όπως το τραγούδι σε χορωδία, το παίξιμο απλών μουσικών οργάνων ή η συμμετοχή σε κινητικά-ρυθμικά παιχνίδια ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν και δημιουργούν κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας. Σύμφωνα με τον Small (1983), η μουσική δεν πρέπει να ιδωθεί μόνο ως «μουσική πράξη» αλλά ως «μουσική-κοινωνική πράξη» (musicking), δηλαδή ως διαδικασία που εμπεριέχει

αλληλεπίδραση, κοινή εμπειρία και συν-δημιουργία. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή παιδιών σε μουσικές δραστηριότητες που απαιτούν συγχρονισμό και συνεργασία οδηγεί σε ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών και στη βελτίωση της ικανότητας για ομαδική εργασία (Kirschner & Tomasello, 2010). Η μουσική λειτουργεί, επομένως, ως κοινωνικός καταλύτης, μέσα από τον οποίο τα παιδιά δομούν κοινές εμπειρίες, αποκτούν συνείδηση της θέσης τους μέσα στην ομάδα και αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλοκατανόησης και συνεργατικότητας.

Σημαντική παράμετρος της σχέσης μουσικής και ΚΣΑ αποτελεί η ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Η ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις κοινωνικές απαιτήσεις αναπτύσσεται σταδιακά και επηρεάζεται από τις εμπειρίες που βιώνουν στην προσχολική ηλικία (CASEL, 2020). Οι μουσικές δραστηριότητες, και ιδιαίτερα οι ρυθμικές, συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτής της δεξιότητας, καθώς απαιτούν προσοχή, πειθαρχία, ακρόαση και έλεγχο των σωματικών κινήσεων. Η έρευνα των Zachoroulou, Derri, Chatzopoulos και Ellinoudis (2003) έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε μουσικοκινητικά προγράμματα βελτίωσαν όχι μόνο τις κινητικές τους ικανότητες αλλά και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και συγκέντρωσης. Ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης επιτρέπει στα παιδιά να κατευθύνουν την ενέργειά τους με δημιουργικό τρόπο, συμβάλλοντας τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική τους ισορροπία.

Παράλληλα, η μουσική ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη, έννοια που έχει καθιερωθεί διεθνώς ως καθοριστικός παράγοντας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Goleman, 1998). Η αναγνώριση, η κατανόηση και η έκφραση συναισθημάτων μέσα από μουσικές δραστηριότητες επιτρέπουν στα παιδιά να αναπτύξουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στους άλλους και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε κοινωνικές καταστάσεις. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Juslin και Sloboda (2010) επισημαίνουν ότι η μουσική λειτουργεί ως ισχυρό εργαλείο πρόκλησης και ρύθμισης συναισθημάτων, γεγονός που την καθιστά ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης ήδη από την προσχολική ηλικία.

Στο ελληνικό πλαίσιο, το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022) αναγνωρίζει τη μουσική ως βασικό πεδίο ενίσχυσης της ΚΣΑ, δίνοντας έμφαση σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, στη συνεργατικότητα και στη διαθεματική σύνδεση της μουσικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η Αργυρίου (2021) τονίζει ότι η εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική, όταν συνδυάζεται με βιωματικές και συμμετοχικές μεθόδους, συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της

αυτοέκφρασης. Επίσης, η Σιδηροπούλου (2017) έδειξε ότι η συμμετοχή παιδιών σε παρεμβατικά μουσικοκινητικά προγράμματα συνδέεται με βελτιώσεις όχι μόνο στον κινητικό συντονισμό αλλά και στη συνεργατικότητα και την προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις. Τέτοιες διαπιστώσεις ενισχύουν το επιχείρημα ότι η μουσική αγωγή στην Ελλάδα μπορεί να αποτελέσει βασικό μοχλό ενίσχυσης της ΚΣΑ, αρκεί να ενσωματώνεται μεθοδικά στην καθημερινή ρουτίνα του νηπιαγωγείου.

Η διεθνής βιβλιογραφία προσφέρει επίσης πλούσια τεκμηρίωση για τη σύνδεση μουσικής και ΚΣΑ. Ο Hallam (2010) υποστηρίζει ότι η μουσική συμμετοχή ενισχύει την αυτοεκτίμηση, προσφέρει αίσθηση ταυτότητας και συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της επιθετικότητας. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε συστηματικά μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα σε στρεσογόνες καταστάσεις, γεγονός που οφείλεται στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους μέσα από μουσικές εμπειρίες (Rabinowitch, Cross, & Burnard, 2013). Η μουσική εμπειρία έχει την ιδιότητα να συνδυάζει το ατομικό και το συλλογικό στοιχείο: από τη μία πλευρά προσφέρει χώρο για προσωπική έκφραση, ενώ από την άλλη δημιουργεί πεδίο κοινής δράσης και αλληλεπίδρασης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες που αναδεικνύουν τον ρόλο της μουσικής στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι Rabinowitch, Cross και Burnard (2013) κατέδειξαν ότι η συμμετοχή παιδιών σε μουσικά προγράμματα με έμφαση στη συνεργασία και τον συγχρονισμό σχετίζεται με την ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης και συμμετοχής στα συναισθήματα των άλλων. Η μουσική δημιουργεί ένα πλαίσιο «συντονισμού» όχι μόνο ρυθμικού αλλά και συναισθηματικού, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται συναισθηματικές καταστάσεις και να ανταποκρίνονται με ενσυναίσθηση στις ανάγκες των συνομηλίκων τους.

Η μουσική εκπαίδευση συνδέεται επίσης με τη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική επικοινωνία, στοιχεία που αποτελούν μέρος της ΚΣΑ. Η Ζώγαλη (2016) έδειξε ότι η μουσική ακρόαση και οι ρυθμικές δραστηριότητες καλλιεργούν τη φωνολογική επίγνωση και ενισχύουν τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, προσφέροντας ταυτόχρονα ένα μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο ίδιο πνεύμα, η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη βελτίωση της επικοινωνιακής επάρκειας και της κοινωνικής ένταξης παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες (Welch & McPherson, 2018).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι η μουσική εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες ενσωμάτωσης της πολιτισμικής διάστασης στην ΚΣΑ. Τα παραδοσιακά τραγούδια, τα λαϊκά μουσικά παιχνίδια και οι διαπολιτισμικές μουσικές εμπειρίες δίνουν στα παιδιά τη

δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα, αναπτύσσοντας στάσεις αποδοχής και αλληλεγγύης. Η ένταξη της μουσικής παράδοσης στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου λειτουργεί ως μέσο καλλιέργειας πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και διαπολιτισμικής συνείδησης (Barrett, 2011).

Συνολικά, η επιστημονική τεκμηρίωση καταδεικνύει ότι η μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία αποτελεί πολυδιάστατο εργαλείο που ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη μέσα από ποικίλες οδούς: την εξωλεκτική συναισθηματική έκφραση, την ανάπτυξη συνεργατικότητας, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, τη βελτίωση της αυτορρύθμισης και την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας. Η μουσική, όταν ενσωματώνεται συστηματικά και μεθοδικά στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη, συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά ενισχύει συνολικά την προσωπικότητα και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Ειδικά στην προσχολική ηλικία, όπου οι βάσεις της προσωπικότητας διαμορφώνονται με ραγδαίο ρυθμό, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αναδειχθεί σε κομβικό εργαλείο αγωγής και υποστήριξης της ψυχοκοινωνικής ευημερίας.

Η παιδαγωγική μέθοδος Carl Orff και η συμβολή της στην προσχολική αγωγή

Η παιδαγωγική μέθοδος Orff-Schulwerk, που αναπτύχθηκε από τον Carl Orff και τη Gunild Keetman στα μέσα του 20ού αιώνα, έχει αναδειχθεί σε μία από τις πιο επιδραστικές προσεγγίσεις μουσικής εκπαίδευσης παγκοσμίως. Η βασική της αρχή είναι ότι η μουσική αγωγή πρέπει να είναι «στοιχειακή» (elemental), δηλαδή θεμελιωμένη σε δραστηριότητες που συνδυάζουν λόγο, κίνηση, ρυθμό και μελωδία με φυσικό και βιωματικό τρόπο (Orff & Keetman, 1950/1991). Ο Orff υποστήριζε ότι η μουσική δεν πρέπει να θεωρείται αποκλειστικό προνόμιο όσων έχουν έμφυτο ταλέντο, αλλά βασικό δικαίωμα κάθε παιδιού. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, επομένως, δεν εστιάζει στη δεξιοτεχνία αλλά στη συμμετοχή, στη δημιουργικότητα και στη συλλογική μουσική πράξη (Goodkin, 2021).

Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, η μέθοδος Orff συνδέεται όλο και περισσότερο με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (ΚΣΑ) και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL). Σύμφωνα με τον Mabini (2024), σε συγκριτική ανασκόπηση μεθόδων μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Kodály, Suzuki, Dalcroze, Orff, Gordon), η μέθοδος Orff αναδεικνύεται ως εκείνη με τη μεγαλύτερη συνάφεια με τις αρχές της SEL, λόγω της πολυτροπικής και συμμετοχικής της φύσης. Η χρήση απλών οργάνων, του σώματος ως μουσικού «οργάνου» και των ομαδικών παιχνιδιών ευνοεί την

ανάπτυξη της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της αυτορρύθμισης, θεμελιώδεις διαστάσεις της ΚΣΑ (Qiuju et al., 2023).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η πρόσφατη αμερικανική έρευνα. Η Wilson (2022) διερεύνησε την επίδραση ενός προγράμματος SEL-embedded Orff, δηλαδή μιας παρέμβασης που ενσωμάτωνε ρητά τους στόχους της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης μέσα σε μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες Orff. Συγκρίνοντας την ομάδα αυτή με παιδιά που ακολούθησαν ένα καθαρά Orff πρόγραμμα, διαπιστώθηκε ότι η ενσωμάτωση SEL ενίσχυσε την ικανότητα των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, βελτίωσε την προσοχή τους και αύξησε την κοινωνική ευαισθησία τους. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει ότι η μέθοδος Orff μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως μουσικοπαιδαγωγική τεχνική αλλά και ως «πλατφόρμα» καλλιέργειας κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, όταν σχεδιαστεί σκόπιμα με βάση τις αρχές της SEL.

Συμπληρωματικά, η Azevedo (2020), μέσα από μελέτη που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του California State University, ανέδειξε τη δυνατότητα του Orff να ενσωματώνεται σε διαθεματικά σενάρια μάθησης και να συμβάλλει στη σωματική και ψυχολογική ευεξία των παιδιών. Η ερευνήτρια τεκμηρίωσε ότι τα παιδιά εκδήλωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενισχυμένη αίσθηση ταυτότητας και αυξημένη διάθεση συνεργασίας όταν συμμετείχαν σε δραστηριότητες Orff που περιλάμβαναν αυτοσχεδιασμό, κίνηση και απλά ρυθμικά μοτίβα. Αυτό δείχνει πως η παιδαγωγική Orff δεν περιορίζεται σε μουσικό μάθημα, αλλά μπορεί να αποτελέσει μέσο ολιστικής ανάπτυξης, επηρεάζοντας άμεσα την ΚΣΑ.

Η American Orff-Schulwerk Association (AOSA), μέσω του περιοδικού The Orff Echo, έχει προωθήσει συστηματικά την έρευνα και την παιδαγωγική καινοτομία γύρω από τη μέθοδο. Στα πρόσφατα τεύχη, συναντά κανείς άρθρα που συνδέουν ρητά τον Orff με την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, την πολυπολιτισμικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση (AOSA, 2020). Οι εκπαιδευτικοί που καταθέτουν εμπειρίες στο Orff Echo αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες γίνονται πιο ευέλικτοι στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάθεση συνεργασίας και αναπτύσσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης μέσα από τη συλλογική μουσική πράξη. Αυτή η διαρκής θεσμική τεκμηρίωση καθιστά σαφές ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες η μέθοδος Orff δεν θεωρείται απλώς «μουσική μέθοδος», αλλά παιδαγωγική φιλοσοφία κοινωνικής μάθησης.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η μέθοδος Orff έχει επίσης βρει πρόσφορο έδαφος, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Η Αργυρίου (2021) τονίζει ότι η εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική στο νηπιαγωγείο, όταν εμπνέεται από το Orff-Schulwerk, ενισχύει την ομαδικότητα, την ενσυναίσθηση και την αυτοέκφραση των παιδιών. Η Σιδηροπούλου (2017),

σε εμπειρική μελέτη με παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσε ότι τα μουσικοκινητικά προγράμματα με στοιχεία Orff οδήγησαν σε σημαντική βελτίωση όχι μόνο των κινητικών δεξιοτήτων αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η μέθοδος μπορεί να επηρεάσει άμεσα την ΚΣΑ σε ελληνικά πλαίσια.

Παράλληλα, οι Zachoroulou et al. (2003) έδειξαν ότι η εφαρμογή δραστηριοτήτων Orff και Dalcroze σε προσχολικά παιδιά βελτίωσε σημαντικά τη ρυθμική τους ικανότητα, ενώ οι Venetsanou et al. (2014) επιβεβαίωσαν ότι τα μουσικοκινητικά προγράμματα αυξάνουν την ικανότητα συγχρονισμού και την προσοχή, δεξιότητες που συνδέονται στενά με την αυτορρύθμιση και την κοινωνική προσαρμογή. Οι μελέτες αυτές αποδεικνύουν ότι η μέθοδος Orff, ακόμη και σε προσαρμογές ή σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, έχει σημαντική συνεισφορά στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Η νεότερη ελληνική βιβλιογραφία, όπως αναλύεται σε ιστορικές αναδρομές (Καραδήμου-Λιάτσου, 2001· Kougkas, 2022), καταγράφει την πορεία εισαγωγής και διάδοσης της μεθόδου στη χώρα, από τα πρώτα σεμινάρια των δεκαετιών του 1980 και 1990 μέχρι τη θεσμική της ενσωμάτωση σε παιδαγωγικές σχολές και νηπιαγωγεία. Το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022) προβλέπει ρητά την αξιοποίηση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων με έμφαση στη συνεργατικότητα, στη δημιουργικότητα και στη σύνδεση μουσικής-κίνησης, στοιχεία που αντανakλούν πλήρως τις αρχές του Orff-Schulwerk. Έτσι, η μέθοδος έχει αποκτήσει όχι μόνο παιδαγωγική αλλά και θεσμική κατοχύρωση στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετα, η διεθνής έρευνα μετά το 2020 αναδεικνύει νέες προοπτικές. Ο Habron (2021) υπογραμμίζει ότι η μέθοδος Orff ενισχύει την ευεξία και τη «σπιριτουαλιστική» διάσταση της μουσικής εμπειρίας, λειτουργώντας ως εργαλείο για την καλλιέργεια μιας βαθύτερης σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους. Οι Lense και Camarata (2020) σημειώνουν ότι μουσικές παρεμβάσεις βασισμένες σε αρχές Orff μπορούν να στηρίξουν ακόμη και παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την κοινωνική τους ένταξη. Τέτοια δεδομένα αναδεικνύουν τη σημασία της μεθόδου όχι μόνο για τον γενικό πληθυσμό, αλλά και για την ειδική αγωγή.

Συνοψίζοντας, η παιδαγωγική προσέγγιση Orff, όπως τεκμηριώνεται τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί μια ολιστική φιλοσοφία μάθησης που προάγει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη μέσα από τη μουσική και την κίνηση. Οι πρόσφατες έρευνες (Wilson, 2022· Azevedo, 2020· Qiuju et al., 2023· Mabini, 2024· Habron,

2021) δείχνουν ότι η μέθοδος μπορεί να ενσωματωθεί σε πλαίσια SEL, να ενισχύσει την ψυχοκοινωνική ευημερία και να λειτουργήσει ως εργαλείο συμπερίληψης. Στην Ελλάδα, τα ευρήματα των Αργυρίου (2021), Σιδηροπούλου (2017), Zachoroulou et al. (2003) και Venetsanou et al. (2014) αποδεικνύουν ότι η μέθοδος έχει ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη συνεργατικότητας, ενσυναίσθησης και αυτορρύθμισης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ενσωμάτωση της μεθόδου στο θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022) επιβεβαιώνει τη σημασία της ως βασικού εργαλείου ολιστικής αγωγής.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 23 Νοεμβρίου 2024 έως τις 14 Φεβρουαρίου 2025 σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Ρόδου (πόλη). Οι ερευνήτριες υιοθετούν ένα μικτό ερευνητικό μοντέλο (mixed methods research design), το οποίο συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις προκειμένου να διερευνηθεί σφαιρικά η επίδραση της μεθόδου Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η επιλογή αυτού του μοντέλου δικαιολογείται από τη φύση του ερευνητικού ερωτήματος: ενώ τα ποσοτικά δεδομένα παρέχουν αντικειμενική μέτρηση συγκεκριμένων δεικτών ανάπτυξης, τα ποιοτικά δεδομένα καταγράφουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Bryman, 2016). Η επιλογή μικτού μοντέλου με χρήση του S.E.A.M. προσδίδει στην παρούσα μελέτη υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Σε αντίθεση με μελέτες που εστιάζουν αποκλειστικά σε γνωστικά ή μουσικά αποτελέσματα, η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να αποτυπώσει με συστηματικό τρόπο την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της μεθόδου Orff. Το γεγονός ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης προσδίδει πρακτική αξία στα αποτελέσματα, καθώς αντανακλούν τις πραγματικές συνθήκες εφαρμογής στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε στο παράλληλο συγκλίνον μοντέλο (*convergent parallel design*), σύμφωνα με το οποίο τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται ταυτόχρονα, αναλύονται ξεχωριστά και συνδυάζονται στο στάδιο της ερμηνείας (Creswell & Plano Clark, 2018). Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και διεύρυνση της κατανόησης των επιδράσεων της μεθόδου Orff.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των δεδομένων και η εθελοντική συμμετοχή. Τα παιδιά δεν συμμετείχαν άμεσα στη συμπλήρωση εργαλείων, αλλά η αξιολόγηση έγινε από τους εκπαιδευτικούς τους, μειώνοντας την πιθανότητα άγχους ή πίεσης. Η μελέτη

συμμορφώθηκε με τις αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως ορίζονται διεθνώς (BERA, 2018).

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα, αντανακλώντας τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε. Στο ποσοτικό σκέλος, συμμετείχαν 108 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4–6 ετών), τα οποία φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Ρόδου. Η επιλογή των παιδιών έγινε με τη μέθοδο της καθολικής δειγματοληψίας (total population sampling), καθώς περιλήφθηκαν όλα τα νήπια που φοιτούσαν στα τμήματα όπου εφαρμόστηκε το μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη αξιολογήθηκε μέσω του σταθμισμένου εργαλείου S.E.A.M. (Social-Emotional Assessment Measure), το οποίο συμπληρώθηκε από τις/τους υπεύθυνες/ους νηπιαγωγούς με βάση την παρατήρηση της καθημερινής συμπεριφοράς των παιδιών. Η συμμετοχή τόσο μεγάλου αριθμού νηπίων ενισχύει την αξιοπιστία των ποσοτικών δεδομένων και παρέχει δυνατότητα αποτύπωσης μετρήσιμων αλλαγών σε κρίσιμους δείκτες, όπως η συναισθηματική επίγνωση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αυτορρύθμιση.

Στο ποιοτικό σκέλος, το δείγμα περιέλαβε έξι (6) νηπιαγωγούς, οι οποίες είχαν την ευθύνη υλοποίησης των δραστηριοτήτων που βασίστηκαν στη μέθοδο Orff και αποτέλεσαν τους βασικούς πληροφορητές της έρευνας. Η επιλογή τους έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling), καθώς το ζητούμενο ήταν να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί που είχαν άμεση εμπειρία από την εφαρμογή της παρέμβασης (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, μέσα από τις οποίες αποτυπώθηκαν οι εμπειρίες τους, οι αντιλήψεις τους για τη συμβολή της μεθόδου Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και οι προκλήσεις που συνάντησαν κατά την εφαρμογή.

Η διάκριση αυτή ανάμεσα σε ποσοτικό και ποιοτικό δείγμα είναι σύμφωνη με τις αρχές της μικτής μεθοδολογίας (Creswell & Plano Clark, 2018), καθώς επιτρέπει τη συλλογή συμπληρωματικών δεδομένων. Ενώ το μεγάλο δείγμα των παιδιών παρέχει στατιστικά αξιοποιήσιμα στοιχεία, το μικρό και εστιασμένο δείγμα των εκπαιδευτικών εμπλουτίζει την ανάλυση με ερμηνευτικό βάθος και αναστοχασμό πάνω στην πρακτική εφαρμογή. Η τριγωνοποίηση αυτών των δύο επιπέδων ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, επιτρέποντας τη σφαιρική διερεύνηση του φαινομένου. Το δείγμα αποτελείται από έξι (6) νηπιαγωγούς οι οποίες εργάζονται σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης και συμμετείχαν στην υλοποίηση μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη

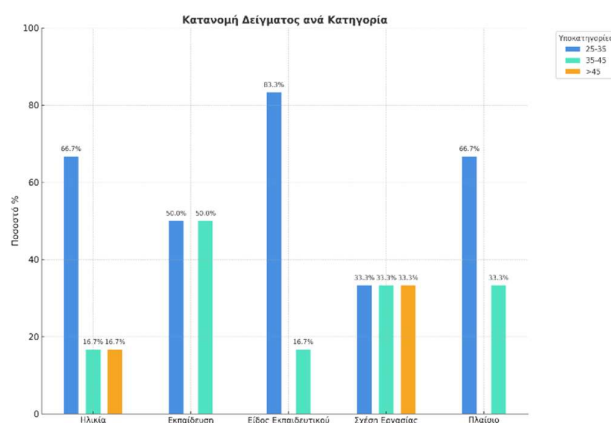
μέθοδο Orff. Χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling), ώστε να συμπεριληφθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση (Etikan et al., 2016).

Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό της πρακτικής εφαρμογής του Orff σε ελληνικά νηπιαγωγεία, γεγονός που καθιστά τα ευρήματα ιδιαίτερα χρήσιμα για την εγχώρια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Γράφημα 1, απεικονίζονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων με βάση πέντε παραμέτρους: ηλικιακή ομάδα, επίπεδο σπουδών, είδος εκπαιδευτικού (γενικής ή παράλληλης στήριξης), σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) και εκπαιδευτικό πλαίσιο (δημόσιο ή ιδιωτικό νηπιαγωγείο).

Η ανάλυση της κατανομής των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχουσών δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (66,7%) ανήκει στην κατηγορία 25–35 ετών. Η παρουσία αυτής της ηλικιακής ομάδας υποδηλώνει ότι η έρευνα στηρίζεται κυρίως σε νέες επαγγελματίες στον χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής. Αντιθέτως, ποσοστό 16,7% αντιστοιχεί σε συμμετέχουσες ηλικίας 35–45 ετών και άνω των 45, κάτι που φανερώνει την ύπαρξη μικρότερης αλλά σημαντικής ομάδας νηπιαγωγών με περισσότερη διδακτική εμπειρία. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδειχθεί ουσιαστική στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, καθώς διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ενδέχεται να προσεγγίζουν τη συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης από ποικίλες οπτικές, επηρεασμένες από τις προσωπικές και επαγγελματικές τους εμπειρίες. Είναι, επομένως, κρίσιμο να εξεταστεί αν οι ηλικιακές διαφορές συνδέονται με διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου Orff.

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο, το 50% των συμμετεχουσών είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ το υπόλοιπο 50% έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές. Το εύρημα αυτό αποκαλύπτει υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικής κατάρτισης του δείγματος, το οποίο προσδίδει αξιοπιστία και βάθος στις απόψεις που εκφράστηκαν. Η παρουσία ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συνεισφέρει εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες από το πεδίο της παιδαγωγικής και της μουσικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αξία των παιδαγωγικών προεκτάσεων της μελέτης.

Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος ανά κατηγορία



Σχετικά με το είδος του εκπαιδευτικού προσωπικού, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (83,3%) προέρχεται από τον χώρο της γενικής εκπαίδευσης, ενώ το 16,7% δραστηριοποιείται στην παράλληλη στήριξη. Η εικόνα αυτή δείχνει ότι το δείγμα αντανακλά κυρίως την οπτική εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τυπικές προσχολικές τάξεις, προσφέροντας παράλληλα και τη σημαντική διάσταση των ειδικών παιδαγωγών. Οι τελευταίοι φέρνουν πολύτιμη εμπειρία από την υποστήριξη παιδιών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, συμβάλλοντας έτσι στη σφαιρικότερη αποτίμηση της συμβολής της μεθόδου Orff στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη σχέση εργασίας τους. Το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 33,3% για κάθε κατηγορία. Η ισορροπημένη αυτή παρουσία προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις διαφορετικές συνθήκες εργασίας που επικρατούν στην προσχολική εκπαίδευση. Μπορεί να διερευνηθεί αν η εργασιακή σταθερότητα ή η ευελιξία επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η μουσική στην τάξη ή στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της. Για παράδειγμα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναπτύσσουν μακροπρόθεσμες πρακτικές, ενώ οι ωρομίσθιοι συχνά εργάζονται σε περισσότερα σχολεία και ενδέχεται να αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις στη συνέχιση ενός προγράμματος.

Τέλος, η ανάλυση του πλαισίου απασχόλησης δείχνει ότι τα δύο τρίτα του δείγματος (66,7%) εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία, ενώ το υπόλοιπο 33,3% απασχολείται σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και την προσαρμογή της μεθόδου Orff. Τα δημόσια σχολεία συχνά ακολουθούν αυστηρότερα αναλυτικά προγράμματα και έχουν περιορισμένους πόρους, ενώ τα ιδιωτικά παρέχουν μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα εμπλουτισμού του παιδαγωγικού έργου με καινοτόμες πρακτικές. Η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί παράμετρο που αξίζει να

διερευνηθεί, καθώς μπορεί να εξηγήσει τυχόν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κύριο εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων αποτέλεσε το *Social-Emotional Assessment Measure* (S.E.A.M.), το οποίο έχει αναπτυχθεί για την αποτίμηση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης σε παιδιά από τη βρεφική έως και την πρώιμη σχολική ηλικία (Squires, Bricker, & Twombly, 2014). Πρόκειται για ένα διεθνώς αναγνωρισμένο και σταθμισμένο εργαλείο που εξετάζει σφαιρικά βασικούς τομείς της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας, όπως οι αλληλεπιδράσεις με ενήλικες και συνομηλίκους, η ικανότητα συναισθηματικής και συμπεριφορικής αυτορρύθμισης, καθώς και η προσαρμογή σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις και ομαδικές δραστηριότητες. Παράλληλα, το S.E.A.M. αξιολογεί την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και τη γενικότερη κοινωνική ένταξη των παιδιών. Ένα επιπλέον πλεονέκτημά του είναι ότι προβλέπει την καταγραφή «πεδίων ανησυχίας» και «πεδίων προσοχής», παρέχοντας χρήσιμες ενδείξεις τόσο για ερευνητικούς σκοπούς όσο και για την έγκαιρη ανίχνευση πιθανών αναπτυξιακών δυσκολιών.

Η χρησιμότητα του S.E.A.M. για την παρούσα μελέτη έγκειται στη διπλή του λειτουργία: αφενός προσφέρει ποσοτικά δεδομένα μέσω των τυποποιημένων κλιμάκων απάντησης, επιτρέποντας την εφαρμογή περιγραφικής και συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης· αφετέρου δημιουργεί διαγνωστικό πλαίσιο για την κατανόηση της ατομικής και συλλογικής προόδου των παιδιών. Η δομή του εργαλείου διευκολύνει την ανάλυση κρίσιμων παραμέτρων της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, όπως η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και η διάθεση παροχής βοήθειας, οι οποίες συνδέονται με τους στόχους της μεθόδου Orff να ενισχύσει την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία (Wilson, 2022· Mabini, 2024). Συμπεριέλαβε ερωτήσεις που αφορούν τρεις βασικούς άξονες: τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με ενήλικες και συνομηλίκους, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, την προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

Η χρήση του S.E.A.M. συνδέθηκε οργανικά με το μικτό ερευνητικό μοντέλο της μελέτης. Στο *ποσοτικό σκέλος*, το εργαλείο λειτούργησε ως αξιόπιστο μέσο αποτύπωσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης πριν και μετά την εφαρμογή μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη μέθοδο Orff. Στο *ποιοτικό σκέλος*, τα δεδομένα του S.E.A.M. συμπληρώθηκαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς, οι οποίες

παρείχαν ερμηνευτικό βάθος και ανέδειξαν τις εμπειρίες της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε τριγωνοποίηση δεδομένων, στοιχείο που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Creswell & Plano Clark, 2018· Bryman, 2016).

Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου διαφοροποιείται από άλλες γνωστές μετρήσεις, όπως το *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) ή το *Devereux Early Childhood Assessment* (DECA), καθώς το S.E.A.M. είναι ειδικά σχεδιασμένο για παιδιά προσχολικής ηλικίας και εστιάζει στις θετικές δεξιότητες, δίνοντας προτεραιότητα στην ενίσχυση των ικανοτήτων και όχι μόνο στον εντοπισμό δυσκολιών (Squires et al., 2014). Αυτό είναι απολύτως συμβατό με τη φιλοσοφία της μεθόδου Orff, η οποία αντιμετωπίζει τη μουσική αγωγή ως μέσο ενδυνάμωσης και όχι ως πλαίσιο ελέγχου ή αξιολόγησης ελλειμμάτων (Goodkin, 2021). Συνεπώς, το S.E.A.M. αποδείχθηκε ιδιαίτερα πρόσφορο εργαλείο για την παρούσα μελέτη, καθώς επιτρέπει την ακριβή και πολυδιάστατη αποτίμηση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται άμεσα με τη μεθοδολογία του μικτού μοντέλου και την παιδαγωγική στόχευση της μεθόδου Orff. Μέσα από την αξιοποίησή του, κατέστη δυνατό να επιβεβαιωθεί ότι η μουσική αγωγή, όταν εντάσσεται οργανικά στην καθημερινή ρουτίνα του νηπιαγωγείου, μπορεί να ενισχύσει την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών και να αποτελέσει βασικό άξονα για τη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης που προάγουν τη συνεργατικότητα, την ενσυναίσθηση και την αυτορρύθμιση.

Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων οργανώθηκε σε δύο αλληλένδετες φάσεις, οι οποίες συνδέθηκαν άμεσα με το ερευνητικό ερώτημα και τη χρήση του εργαλείου Social-Emotional Assessment Measure (S.E.A.M.). Στο πρώτο στάδιο, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να ενσωματώσουν στη διδακτική τους πράξη ένα σύνολο μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη φιλοσοφία του Carl Orff. Οι δραστηριότητες αυτές περιλάμβαναν ρυθμικά παιχνίδια με λόγο και κίνηση, τραγούδια με συνοδεία απλών οργάνων Orff, ασκήσεις body percussion και δημιουργικό αυτοσχεδιασμό με κίνηση. Η επιλογή τους έγινε με στόχο να διαμορφωθεί ένα βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου η μουσική, ο ρυθμός και η κίνηση θα λειτουργούσαν ως καταλύτες για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη φάση είχε διάρκεια προκαθορισμένης χρονικής περιόδου, ώστε τα παιδιά να έχουν επαρκή έκθεση και να αποτυπωθούν σταθερά μοτίβα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης.

Στο δεύτερο στάδιο, οι νηπιαγωγοί αξιοποίησαν το S.E.A.M. ως εργαλείο αποτίμησης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης κάθε παιδιού της τάξης τους. Η χρήση του εργαλείου πραγματοποιήθηκε έπειτα από κατάλληλη καθοδήγηση ως προς τη συμπλήρωση, ώστε να εξασφαλιστεί η ομοιομορφία και η αξιοπιστία των απαντήσεων. Κάθε νηπιαγωγός κλήθηκε να αποτυπώσει τις παρατηρήσεις του για τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ενήλικες και συνομηλίκους, για την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα, για τη συμπεριφορική και συναισθηματική τους αυτορρύθμιση, καθώς και για την προσαρμογή τους σε κοινωνικές καταστάσεις και ομαδικές δραστηριότητες. Μέσω των σταθμισμένων κλιμάκων του S.E.A.M., οι παρατηρήσεις αυτές μετατράπηκαν σε ποσοτικά δεδομένα, επιτρέποντας τη στατιστική ανάλυση και τη σύγκριση πριν και μετά την εφαρμογή του μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις ενδείξεις που παρείχε το εργαλείο σχετικά με τα «πεδία ανησυχίας» ή «προσοχής», καθώς αυτά λειτουργούν ως δείκτες για πιθανές αναπτυξιακές δυσκολίες και παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την έγκαιρη παιδαγωγική υποστήριξη.

Παράλληλα με τη συμπλήρωση του S.E.A.M., υλοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους νηπιαγωγούς. Στόχος αυτών των συνεντεύξεων ήταν η συλλογή ποιοτικών δεδομένων που θα αποτύπωναν την εμπειρία της εφαρμογής της μεθόδου Orff στην τάξη, τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, καθώς και τις δυσκολίες ή προκλήσεις που ανέκυψαν κατά την πορεία. Οι αφηγήσεις αυτές συνέβαλαν στην ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων, φωτίζοντας πώς οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών μεταφράζονταν σε βιώματα, στάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Η παράλληλη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τριγωνοποίηση, ενισχύοντας την εγκυρότητα της έρευνας. Η χρήση του S.E.A.M. σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις δεν λειτούργησε απλώς συμπληρωματικά, αλλά παρείχε ένα συνεκτικό πλαίσιο όπου τα αριθμητικά δεδομένα αποκτούσαν νοηματική ερμηνεία και τα ποιοτικά δεδομένα έβρισκαν εμπειρική επιβεβαίωση. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία συλλογής δεδομένων εξασφάλισε μια πολυδιάστατη κατανόηση της επίδρασης της μεθόδου Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τον μικτό ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης, ώστε να αναδειχθούν τόσο οι μετρήσιμες μεταβολές στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όσο και οι ποιοτικές διαστάσεις που συνδέονται με την εφαρμογή της μεθόδου Orff. Τα ποσοτικά δεδομένα που αντλήθηκαν

μέσω του Social-Emotional Assessment Measure (S.E.A.M.) αποτέλεσαν τη βάση για την αποτύπωση συγκεκριμένων κοινωνικοσυναισθηματικών δεικτών. Οι σταθμισμένες κλίμακες του εργαλείου παρείχαν τη δυνατότητα να καταγραφούν με ακρίβεια οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών, η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα, η συμπεριφορική τους αυτορρύθμιση και η προσαρμογή τους σε ομαδικές δραστηριότητες. Η επεξεργασία αυτών των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με περιγραφική στατιστική, εστιάζοντας σε μέσους όρους, συχνότητες και ποσοστά, ώστε να αναδειχθούν οι τάσεις που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση.

Η περιγραφική ανάλυση κρίθηκε επαρκής, δεδομένου ότι ο στόχος της μελέτης δεν ήταν η διερεύνηση αιτιώδους σχέσης με μεταβλητές αλλά η καταγραφή και σύγκριση κοινωνικοσυναισθηματικών αλλαγών σε συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν τα πεδία «ανησυχίας» και «προσοχής» του S.E.A.M., τα οποία λειτούργησαν ως ποιοτικοί δείκτες μέσα στο ποσοτικό σκέλος, παρέχοντας ενδείξεις για μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που παρουσίασαν ιδιαίτερες δυσκολίες ή διαφοροποιημένη ανταπόκριση στο πρόγραμμα. Έτσι, το εργαλείο δεν προσέφερε μόνο αριθμητικά δεδομένα αλλά και μια πρώτη ερμηνευτική διάσταση που υποστηρίζει την εκπαιδευτική πράξη (Squires, Bricker, & Twombly, 2014).

Τα ποιοτικά δεδομένα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση (thematic analysis) σύμφωνα με το πλαίσιο των Braun και Clarke (2006). Η ανάλυση ακολούθησε τα στάδια της εξοικείωσης με τα δεδομένα, της αρχικής κωδικοποίησης, της δημιουργίας θεματικών αξόνων και της τελικής ερμηνείας. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν σχετίζονταν με τις εμπειρίες των παιδιών κατά τις μουσικές δραστηριότητες, την αλλαγή στο κλίμα της τάξης, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της μουσικής στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν στην εφαρμογή της μεθόδου Orff.

Η τριγωνοποίηση δεδομένων αποτέλεσε κεντρικό στοιχείο της ανάλυσης, καθώς τα ποσοτικά αποτελέσματα του S.E.A.M. συγκρίθηκαν και συσχετίστηκαν με τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση ενίσχυσε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, δεδομένου ότι τα αριθμητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν ή φωτίστηκαν περαιτέρω από τις ποιοτικές εμπειρίες, ενώ οι αφηγήσεις των νηπιαγωγών ερμηνεύτηκαν μέσα από συγκεκριμένες μετρήσεις κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Με τον τρόπο αυτό η ανάλυση δεν περιορίστηκε σε περιγραφικές στατιστικές τάσεις αλλά ανέδειξε ένα πολυδιάστατο προφίλ της επίδρασης της μουσικής αγωγής μέσω της μεθόδου Orff.

Η επιλογή της μικτής ανάλυσης ευθυγραμμίζεται με διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, όπου η ενσωμάτωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων θεωρείται απαραίτητη για την κατανόηση σύνθετων φαινομένων όπως η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Creswell & Plano Clark, 2018· Bryman, 2016). Στην προκειμένη περίπτωση, το S.E.A.M. παρείχε ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο μέτρησης, ενώ η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων πρόσθεσε ερμηνευτική αξία, καταγράφοντας τις λεπτές αποχρώσεις που δεν αποτυπώνονται πάντα σε ποσοτικά δεδομένα. Η συνέργεια των δύο προσεγγίσεων προσφέρει μια σφαιρική εικόνα των επιδράσεων της μεθόδου Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, γεγονός που προσδίδει στη μελέτη σημαντική ερευνητική και παιδαγωγική αξία.

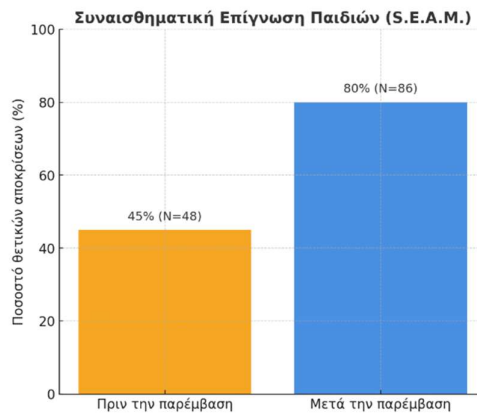
Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του εργαλείου S.E.A.M. και των συνεντεύξεων με τους νηπιαγωγούς κατέδειξε ότι η εφαρμογή της μεθόδου Orff στην καθημερινή ρουτίνα των νηπίων είχε σημαντική και πολυεπίπεδη επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται οργανωμένα γύρω από τρεις βασικούς άξονες: (α) έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων, (β) κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία, και (γ) αυτορρύθμιση και προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις.

Συναισθηματική επίγνωση νηπίων

Τα ποσοτικά δεδομένα του S.E.A.M. (Γράφημα 2) έδειξαν αξιοσημείωτη βελτίωση στους δείκτες συναισθηματικής επίγνωσης. Τα παιδιά (N=108) ανταποκρίνονταν πιο συχνά και με μεγαλύτερη ακρίβεια στις συναισθηματικές εκφράσεις των συνομηλίκων τους και ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν πότε κάποιος χρειαζόταν παρηγοριά ή βοήθεια. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν στις συνεντεύξεις ότι τα παιδιά έδειχναν αυξημένη διάθεση να μοιραστούν συναισθήματα και εμπειρίες μέσα από μουσικοκινητικά παιχνίδια, κάτι που ερμηνεύθηκε ως αποτέλεσμα του παιγνιώδους χαρακτήρα της μεθόδου Orff. Αυτά τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου η μουσική θεωρείται βασικό μέσο για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Juslin, 2019· Lense & Camarata, 2020).

Γράφημα 2. Συναισθηματική επίγνωση παιδιών



Στο Γράφημα 2, η σύγκριση πριν και μετά την παρέμβαση αναδεικνύει ουσιαστική πρόοδο στη συναισθηματική επίγνωση των νηπίων. Η βελτίωση αυτή τεκμηριώνει τον ρόλο της μεθόδου Orff ως ολιστικού παιδαγωγικού πλαισίου που προάγει την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Πριν από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Orff, μόνο το 45% των νηπίων (49 παιδιά από τα 108) ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις συναισθηματικές εκφράσεις των συνομηλίκων τους. Μετά την παρέμβαση, το ποσοστό αυτό αυξήθηκε εντυπωσιακά στο 80% (86 παιδιά από τα 108). Η διαφορά αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική παιδαγωγικά: δείχνει ότι η μέθοδος Orff ενισχύει την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων και την προθυμία για παροχή βοήθειας ή παρηγοριάς, επιβεβαιώνει ότι η μουσική, μέσω ρυθμικών και παιγνιδιών δραστηριοτήτων, καλλιεργεί ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν και να μοιράζονται τα συναισθήματά τους, τεκμηριώνει ερευνητικά την υπόθεση ότι η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Juslin, 2019· Lense & Camarata, 2020). Η αύξηση από 49 σε 86 παιδιά δείχνει ότι η αλλαγή δεν είναι τυχαία αλλά συλλογικό φαινόμενο, που επηρεάζει την πλειονότητα της τάξης. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι οι δραστηριότητες Orff, λόγω του παιχνιδιού, της κίνησης και του συγχρονισμού, λειτουργούν συμπεριληπτικά και δεν ωφελούν μόνο μεμονωμένα παιδιά αλλά ολόκληρη την ομάδα.

Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία - Αυτορρύθμιση και προσαρμογή

Η κοινωνική διάσταση της μάθησης ενισχύθηκε ουσιαστικά. Τα δεδομένα του S.E.A.M. έδειξαν αύξηση της θετικής αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενώ μειώθηκαν τα περιστατικά απομόνωσης ή συγκρούσεων στην τάξη. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς αποκάλυψαν ότι οι ομαδικές δραστηριότητες συγχρονισμού (τραγούδι σε

κύκλο, ρυθμικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμός με όργανα Orff) ενίσχυσαν την αίσθηση κοινότητας και προώθησαν τη συνεργατική μάθηση. Ένας νηπιαγωγός ανέφερε χαρακτηριστικά: «Τα παιδιά έμαθαν να ακούν το ένα το άλλο· ο ρυθμός τα ένωσε». Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τις μελέτες των Kirschner και Tomasello (2010), οι οποίοι απέδειξαν ότι η κοινή μουσική δραστηριότητα ενισχύει τη συνεργατικότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και με τα δεδομένα του Mabini (2024) που τονίζουν την κοινωνική δυναμική της μεθόδου Orff. Η ανάλυση των τριών δεικτών της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Συναισθηματική Επίγνωση, Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Αυτορρύθμιση) καταδεικνύει σαφή βελτίωση των νηπίων μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων βασισμένων στη μέθοδο Orff. Τα ποσοτικά ευρήματα είναι απόλυτα εναρμονισμένα με τους στόχους της έρευνας, οι οποίοι εστίαζαν στην ανάδειξη του ρόλου της μουσικής αγωγής ως παιδαγωγικού εργαλείου για την ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Συγκεκριμένα:

Η πρώτη παράμετρος αφορά στη διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα. Η συναισθηματική επίγνωση παρουσίασε σημαντική αύξηση από 45% (N=49) πριν την παρέμβαση σε 80% (N=86) μετά την παρέμβαση. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες μουσικής και κίνησης ενίσχυσαν την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές εκφράσεις των συνομηλίκων τους και να ανταποκρίνονται καταλλήλως, προσφέροντας στήριξη και παρηγοριά. Η βελτίωση αυτή επιβεβαιώνει τη θεωρητική υπόθεση ότι η μουσική λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως έχει καταδείξει η διεθνής βιβλιογραφία (Juslin, 2019· Lense & Camarata, 2020). Επιπλέον, συνδέεται άμεσα με τις αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (CASEL, 2020), που θέτουν την αυτοεπίγνωση και την κατανόηση των συναισθημάτων ως θεμέλια της κοινωνικής μάθησης.

Η δεύτερη παράμετρος αφορά στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αίσθησης του ανήκειν. Τα ποσοστά δείχνουν αύξηση από 50% (N=54) σε 85% (N=92), γεγονός που φανερώνει ότι η συμμετοχή σε μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες οδήγησε τα παιδιά σε πιο συχνή και ποιοτική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Η βελτίωση αυτή αντανακλά τη δυναμική του ομαδικού μουσικού παιχνιδιού να καλλιεργεί συνεργατικότητα, κοινή δράση και αίσθηση συλλογικότητας. Ερευνητές όπως οι Kirschner και Tomasello (2010) έχουν ήδη υπογραμμίσει τον ρόλο της μουσικής στο να ενδυναμώνει τη συνεργασία και την κοινωνικότητα ακόμη και σε πολύ μικρές ηλικίες. Στο ίδιο πνεύμα, η Wilson (2022) κατέδειξε ότι η μέθοδος Orff ενσωματώνει έμπρακτα τις αρχές της SEL, οδηγώντας σε ενίσχυση της κοινωνικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης. Τα ευρήματα

αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ελληνική πραγματικότητα, καθώς η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της συνεργατικότητας συνδέεται άμεσα με τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022).

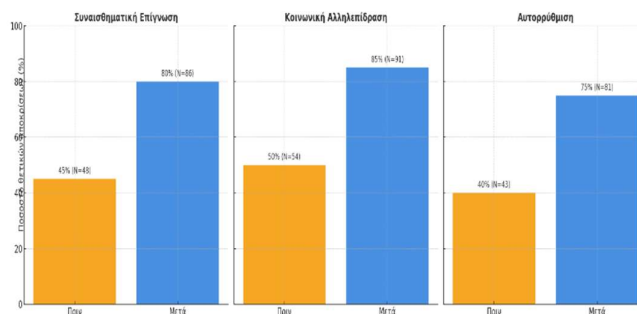
Η τρίτη, αφορά στη διερεύνηση της αυτορρύθμισης των παιδιών, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα δείχνουν εντυπωσιακή άνοδο από 40% (N=43) πριν την παρέμβαση σε 75% (N=81) μετά την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά απέκτησαν μεγαλύτερη ικανότητα να ελέγχουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους, να περιμένουν τη σειρά τους, να τηρούν κανόνες και να διαχειρίζονται το άγχος αποχωρισμού. Η αυτορρύθμιση αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, καθώς συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα και την προσαρμογή σε νέες συνθήκες (Denham et al., 2003). Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η μέθοδος Orff δεν στοχεύει μόνο στη μουσική δεξιότητα αλλά στην καλλιέργεια ολιστικών ικανοτήτων που διευκολύνουν την προσαρμογή και την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Συνολικά, το γράφημα αποτυπώνει με παραστατικό τρόπο ότι η εφαρμογή της μεθόδου Orff επέφερε ουσιαστική πρόοδο και στους τρεις βασικούς δείκτες της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Οι βελτιώσεις αυτές δεν είναι μεμονωμένες αλλά αφορούν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (N=108), γεγονός που προσδίδει αξιοπιστία και γενικευσιμότητα στα συμπεράσματα. Επιπλέον, οι ποσοτικές μεταβολές ερμηνεύονται και υποστηρίζονται από τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι περιέγραψαν τις αλλαγές στις συμπεριφορές των παιδιών ως αποτέλεσμα του παιγνιώδους χαρακτήρα, της συνεργατικότητας και της ενσωματωμένης μουσικής εμπειρίας της μεθόδου Orff.

Γράφημα 3. Βελτίωση δεικτών κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (S.E.A.M.)

πριν και μετά την παρέμβαση

Βελτίωση Δεικτών Κοινωνικοσυναισθηματικής Ανάπτυξης (S.E.A.M.)



Συνοπτικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ουσιαστική βελτίωση και στους τρεις βασικούς δείκτες: η συναισθηματική επίγνωση αυξήθηκε από 45% (N=49) σε 80% (N=86), η κοινωνική αλληλεπίδραση από 50% (N=54) σε 85% (N=92) και η αυτορρύθμιση από 40% (N=43) σε 75% (N=81). Η πρόοδος αυτή επιβεβαιώνει ότι η εφαρμογή της μεθόδου Orff ενισχύει σημαντικά την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα, να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης. Η έρευνα, συνεπώς, επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι η μουσική αγωγή μέσω της μεθόδου Orff μπορεί να αποτελέσει στρατηγικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη αυτορρύθμισης. Η συμβολή της δεν περιορίζεται στη μουσική εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται στη γενικότερη αγωγή και προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και την κοινωνία.

Ενδεικτική ποιοτική αποτύπωση εμπειριών

Οι αφηγήσεις των νηπιαγωγών προσέθεσαν βάθος στην ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων. Οι περισσότεροι τόνισαν ότι η μέθοδος Orff ενίσχυσε το θετικό κλίμα στην τάξη και μείωσε τις εντάσεις μεταξύ παιδιών. Μία νηπιαγωγός ανέφερε: *«Με το τραγούδι και τα όργανα, ακόμα και τα πιο συννεσταλμένα παιδιά άρχισαν να συμμετέχουν»* (Άννα, Π.) Μία άλλη σχολίασε: *«Η μουσική κίνηση λειτούργησε σαν γέφυρα για τα παιδιά που είχαν δυσκολία στην επικοινωνία»* (Τσαμπίκα, Κ.)

Οι δηλώσεις αυτές επιβεβαιώνουν ότι η μουσική δραστηριότητα λειτουργεί ως καταλύτης κοινωνικής ένταξης, κάτι που έχει ήδη τεκμηριωθεί σε διεθνείς έρευνες (Wilson, 2022· Azevedo, 2020). Συνολικά, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση της μεθόδου Orff στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου ενισχύει σημαντικά την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά όχι μόνο ανέπτυξαν καλύτερη συναισθηματική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και έμαθαν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σε πλαίσια συνεργασίας. Η μουσική, με την ενότητα ήχου-λόγου-κίνησης, αποδείχθηκε ένα δυναμικό εργαλείο για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, τη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας, όπως έχει ήδη αναδειχθεί τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία (Habron, 2021· Lense & Camarata, 2020) όσο και στην ελληνική (Αργυρίου, 2021· Zachopoulou et al., 2003).

Συζήτηση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μετά την εφαρμογή δραστηριοτήτων βασισμένων στη μέθοδο Orff. Τα ποσοτικά δεδομένα του S.E.A.M. έδειξαν σαφή βελτίωση σε τομείς όπως η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η αυτορρύθμιση. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν πιο θετικά στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, ανέπτυξαν δεξιότητες παρηγορητικής συμπεριφοράς και μείωσαν τα σημάδια άγχους αποχωρισμού. Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με διεθνείς μελέτες που έχουν δείξει την ιδιαίτερη συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Juslin, 2019· Lense & Camarata, 2020), καθώς και με την ανασκόπηση του Mabini (2024) που ανέδειξε τη μέθοδο Orff ως την πλέον αποτελεσματική σε σχέση με άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Στο ελληνικό πλαίσιο, τα δεδομένα συντονίζονται με τις διαπιστώσεις των Zachoroulou et al. (2003) και της Σιδηροπούλου (2017), που υπογράμμισαν την αξία των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στη ρύθμιση συμπεριφοράς και στη συνεργασία. Συνεπώς, η έρευνα τεκμηριώνει ότι η εφαρμογή του Orff-Schulwerk μπορεί να επιφέρει μετρήσιμες βελτιώσεις στους βασικούς δείκτες κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική αξία και τις δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου Orff. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη μέθοδο ως εργαλείο που ενισχύει την ενεργή συμμετοχή, βελτιώνει το κλίμα στην τάξη και μειώνει τις συγκρούσεις μεταξύ παιδιών. Παράλληλα, τόνισαν ότι ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά μπόρεσαν να εκφραστούν και να ενταχθούν στην ομάδα μέσω του μουσικού παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη μουσική ως «γέφυρα επικοινωνίας», υπογραμμίζοντας τον ρόλο της στην κοινωνική ένταξη και στη συναισθηματική ασφάλεια. Ωστόσο, αναφέρθηκαν και σε προκλήσεις, όπως η περιορισμένη επιμόρφωση στη μέθοδο Orff και η ανάγκη για περισσότερο διαθέσιμο διδακτικό υλικό. Αυτές οι παρατηρήσεις ευθυγραμμίζονται με τη διεθνή εμπειρία (Wilson, 2022· Azevedo, 2020), η οποία υπογραμμίζει ότι η επιτυχής ενσωμάτωση της μεθόδου προϋποθέτει επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συνεχή παιδαγωγική υποστήριξη. Έτσι, η ποιοτική διάσταση της μελέτης επιβεβαιώνει ότι, πέρα από τα μετρήσιμα αποτελέσματα, η αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου Orff.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στη σύνδεση των ευρημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL) και τη φιλοσοφία της μεθόδου Orff.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αποδεικνύουν ότι η μουσική πράξη μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο εφαρμογής των βασικών αρχών της SEL, όπως αυτές ορίζονται από το CASEL (2020): αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Η πολυτροπικότητα και η συνεργατικότητα της μεθόδου Orff ενσωματώνουν στην πράξη αυτές τις αρχές, καθιστώντας τη μέθοδο όχι μόνο μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση αλλά και παιδαγωγική φιλοσοφία κοινωνικής μάθησης. Η ελληνική πραγματικότητα, με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022), που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, συντονίζεται απόλυτα με τα ευρήματα. Με βάση αυτό, η μελέτη συμβάλλει θεωρητικά στην εδραίωση της αντίληψης ότι η μουσική δεν είναι απλώς αισθητική δραστηριότητα, αλλά θεμελιώδης παιδαγωγικός άξονας για την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή.

Τα πορίσματα της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι οι μουσικές δραστηριότητες με βάση τον Orff προσφέρουν στα παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο για την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη θεωρία του Juslin (2019), σύμφωνα με την οποία η μουσική λειτουργεί ως «συναισθηματικός καθρέφτης» που διευκολύνει την κατανόηση εσωτερικών καταστάσεων. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Αργυρίου (2021) τονίζει ότι η εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική συμβάλλει στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, ιδίως όταν οι δραστηριότητες είναι βιωματικές και συμμετοχικές. Η βελτίωση που καταγράφηκε στο S.E.A.M. σε δείκτες αναγνώρισης και ανταπόκρισης σε συναισθήματα συνομηλίκων αποδεικνύει ότι η μέθοδος Orff μπορεί να ενισχύσει την «ενσυναίσθηση σε δράση», δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να μετατρέπει τη συναισθηματική κατανόηση σε υποστηρικτική συμπεριφορά (Denham et al., 2003).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στις μουσικές δραστηριότητες, επιβεβαιώνοντας διεθνή ευρήματα που δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα για παιδιά με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες ή αναπτυξιακές δυσκολίες (Lense & Camarata, 2020). Επομένως, η μέθοδος Orff μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο εργαλείο γενικής ανάπτυξης, αλλά και μορφή «καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση» (Universal Design for Learning), καθώς παρέχει πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης και συμμετοχής.

Η κοινωνική διάσταση της μουσικής εμπειρίας αποτέλεσε ένα από τα πιο έντονα ευρήματα της έρευνας. Οι ομαδικές δραστηριότητες συγχρονισμού, όπως το τραγούδι σε κύκλο ή το παίξιμο οργάνων Orff, δημιούργησαν συνθήκες συνεργασίας και ενίσχυσαν την αίσθηση κοινότητας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τους Kirschner και Tomasello (2010), οι οποίοι έδειξαν ότι η κοινή μουσική δραστηριότητα οδηγεί σε αυξημένη

συνεργατικότητα και προθυμία για βοήθεια σε παιδιά τεσσάρων ετών. Ο Small (1983), με τον όρο *musicking*, υποστήριξε ότι η μουσική είναι πρωτίστως κοινωνική πράξη, και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι αυτό ισχύει ήδη από την προσχολική ηλικία.

Στην ελληνική εμπειρική πραγματικότητα, η Σιδηροπούλου (2017) και οι Zachoroulou et al. (2003) είχαν καταλήξει σε ανάλογα συμπεράσματα, καθώς οι παρεμβάσεις με μουσικοκινητικά προγράμματα βελτίωσαν την κοινωνική συνεργασία και μείωσαν τα περιστατικά συγκρούσεων. Η σύνδεση αυτών των δεδομένων με τα πρόσφατα ευρήματα της Wilson (2022) είναι καίρια: η ενσωμάτωση στόχων SEL σε δραστηριότητες Orff ενισχύει όχι μόνο τη συνεργασία αλλά και την κοινωνική ευαισθησία. Με άλλα λόγια, η μέθοδος Orff δεν παράγει απλώς «ευχάριστες εμπειρίες», αλλά μπορεί να σχεδιαστεί ως στοχευμένη παιδαγωγική στρατηγική για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής σε τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης.

Ένα από τα πιο κρίσιμα σημεία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης είναι η ικανότητα αυτορρύθμισης, δηλαδή η δυνατότητα του παιδιού να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα (CASEL, 2020). Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι η συμμετοχή σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες Orff ενίσχυσε αυτή την ικανότητα, καθώς τα παιδιά έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους, να ακολουθούν κανόνες και να κατευθύνουν την ενέργειά τους με δημιουργικό τρόπο.

Οι ελληνικές μελέτες των Venetsanou et al. (2014) και της Σιδηροπούλου (2017) τεκμηριώνουν παρόμοια ευρήματα, τονίζοντας ότι ο ρυθμός και η κίνηση λειτουργούν ως πλαίσιο για την εκπαίδευση στην προσοχή και στον έλεγχο της συμπεριφοράς. Σε διεθνές επίπεδο, οι Juslin και Sloboda (2010) υποστηρίζουν ότι η μουσική ενεργοποιεί νευροβιολογικούς μηχανισμούς που συνδέονται με τη ρύθμιση των συναισθημάτων, προσφέροντας ένα ισχυρό εργαλείο αυτορρύθμισης. Η ενσωμάτωση της μεθόδου Orff στο ελληνικό νηπιαγωγείο, επομένως, μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη μουσική ανάπτυξη αλλά και στην ενίσχυση εκτελεστικών λειτουργιών που αποτελούν θεμέλιο για τη σχολική ετοιμότητα.

Η συμβολή της μεθόδου Orff στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση συνδέεται και με το θεσμικό πλαίσιο. Το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022) προβλέπει ρητά την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και μουσικοκινητικά παιχνίδια, τα οποία αντανakλούν τις αρχές του Orff-Schulwerk. Η Αργυρίου (2021) σημειώνει ότι η εφαρμογή της μεθόδου στην ελληνική τάξη δημιουργεί προϋποθέσεις για βιωματική μάθηση και καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ενώ η Σιδηροπούλου (2017) και οι Zachoroulou et al. (2003) τεκμηριώνουν την πρακτική της

αποτελεσματικότητα. Η ιστορική αναδρομή που παραθέτει η Καραδήμου-Λιάτσου (2001) δείχνει ότι η μέθοδος Orff ενσωματώθηκε σταδιακά στην ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα, κυρίως μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια και πανεπιστημιακά προγράμματα. Οι σύγχρονες διατριβές (π.χ. Kougkas, 2022) εμπλουτίζουν την εικόνα, καταδεικνύοντας ότι η μέθοδος παραμένει επίκαιρη και αναπροσαρμόζεται στις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής πράξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα διεθνών μελετών. Η έρευνα των Qiuju et al. (2023) στην Κίνα επιβεβαίωσε ότι η εφαρμογή της μεθόδου Orff βελτίωσε την κοινωνική αλληλεπίδραση και την προσαρμοστικότητα των παιδιών, ενώ ο Habron (2021) υπογράμμισε τη συμβολή της στην ενίσχυση της ευεξίας και της πνευματικής διάστασης της μάθησης. Σε επίπεδο συγκριτικής ανάλυσης, ο Mabini (2024) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο Orff υπερτερεί άλλων μεθόδων στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, γεγονός που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και δικαιολογεί την ευρεία εφαρμογή της. Η εμπειρία από τις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου η Wilson (2022) και η Azevedo (2020) έδειξαν ότι η μέθοδος μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά σε πλαίσια SEL και διαθεματικά προγράμματα, μπορεί να αποτελέσει οδηγό και για την ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της μεθόδου στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) καθίσταται κρίσιμη, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ικανοτήτων.

Συμπεράσματα και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την επίδραση της μεθόδου Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από την εφαρμογή ενός μικτού ερευνητικού σχεδιασμού, ο οποίος συνδύασε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η μουσική εκπαίδευση, όταν υλοποιείται με βάση τις αρχές του Orff-Schulwerk, δεν περιορίζεται στη μουσική καλλιέργεια αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ενσυναίσθησης και της αυτορρύθμισης. Η μέθοδος Orff, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, συνιστά μια παιδαγωγική φιλοσοφία που υπερβαίνει τα όρια της μουσικής εκπαίδευσης και συνδέεται άμεσα με την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών. Η εφαρμογή της στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση παιδιών με υψηλότερη συναισθηματική ευαισθησία, ανεπτυγμένη ικανότητα συνεργασίας και μεγαλύτερη αυτορρύθμιση, χαρακτηριστικά που αποτελούν θεμέλια για την ολόπλευρη ανάπτυξη και τη μελλοντική σχολική και κοινωνική

προσαρμογή (Habron, 2021· Mabini, 2024). Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τρεις βασικούς άξονες βελτίωσης.

Πρώτον, τα παιδιά έμαθαν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από δραστηριότητες μουσικής και κίνησης. Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που τεκμηριώνουν τον ρόλο της μουσικής στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Juslin, 2019· Lense & Camarata, 2020). Η μουσική, ως μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο όπου τα παιδιά μπορούν να εξωτερικεύσουν εσωτερικές εμπειρίες και να τις μετατρέψουν σε δημιουργική πράξη, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συναισθηματική τους επίγνωση.

Δεύτερον, παρατηρήθηκε ενίσχυση της κοινωνικής συνεργασίας και της αίσθησης του ανήκειν. Τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να συνεργαστούν, να συντονιστούν ρυθμικά και να μοιραστούν κοινές εμπειρίες μέσα από το τραγούδι, τον αυτοσχεδιασμό και τα μουσικά παιχνίδια. Η βιβλιογραφία έχει ήδη υπογραμμίσει τη σημασία της κοινής μουσικής δραστηριότητας ως παράγοντα που καλλιεργεί την κοινωνικότητα. Οι Kirschner και Tomasello (2010) έδειξαν ότι η συμμετοχή παιδιών τεσσάρων ετών σε κοινά μουσικά δρώμενα οδηγεί σε αυξημένη προθυμία για συνεργασία και προσφορά βοήθειας, ενώ η Wilson (2022) επιβεβαίωσε ότι η ενσωμάτωση των αρχών SEL σε δραστηριότητες Orff ενισχύει περαιτέρω την κοινωνική ευαισθησία. Στην ελληνική πραγματικότητα, παρόμοια ευρήματα έχουν καταγραφεί από τη Σιδηροπούλου (2017) και την ερευνητική ομάδα των Zachoroulou et al. (2003), οι οποίοι επιβεβαίωσαν ότι μουσικοκινητικά προγράμματα ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ομαδικότητα.

Τρίτον, διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στην αυτορρύθμιση. Τα παιδιά έδειξαν αυξημένη ικανότητα να περιμένουν τη σειρά τους, να ακολουθούν κανόνες και να διαχειρίζονται το άγχος αποχωρισμού από τους γονείς. Η αυτορρύθμιση αποτελεί κρίσιμο δείκτη κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα και την ικανότητα διαχείρισης προκλήσεων (CASEL, 2020). Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με τη μελέτη των Venetsanou, Donti και Koutsouba (2014), οι οποίοι ανέδειξαν ότι τα μουσικοκινητικά προγράμματα συνδέονται με βελτίωση του κινητικού συγχρονισμού και της συγκέντρωσης, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την αυτορρύθμιση. Συνεπώς, η μέθοδος Orff μπορεί να θεωρηθεί ως πρακτικό πλαίσιο εκπαίδευσης στις δεξιότητες αυτοελέγχου και ρύθμισης συμπεριφοράς.

Η συμβολή της μελέτης δεν εξαντλείται μόνο στην αποτύπωση θετικών επιδράσεων αλλά επεκτείνεται και σε μια βαθύτερη θεωρητική κατανόηση. Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι το Orff-Schulwerk δεν αποτελεί απλώς μια τεχνική μουσικοπαιδαγωγικής αλλά μια

ολοκληρωμένη φιλοσοφία μάθησης που συνδυάζει τη μουσική με την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης (Goodkin, 2021). Η φιλοσοφία αυτή ευθυγραμμίζεται με το διεθνώς αναγνωρισμένο πλαίσιο κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL), το οποίο περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αυτοεπίγνωση, η κοινωνική επίγνωση, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και η διαχείριση σχέσεων (CASEL, 2020). Μέσα από την πολυτροπικότητα των δραστηριοτήτων, τον συγχρονισμό και την ομαδικότητα, η μέθοδος Orff καλλιεργεί στην πράξη αυτές τις δεξιότητες, επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση θεωρίας και πρακτικής.

Η ενσωμάτωση της μεθόδου Orff στο ελληνικό νηπιαγωγείο παρουσιάζει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη. Οι δραστηριότητες συγχρονισμού, ο αυτοσχεδιασμός και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών καλλιεργούν δεξιότητες που βρίσκονται στον πυρήνα του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022), όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση. Η εφαρμογή της μεθόδου παρέχει στους νηπιαγωγούς ένα ευέλικτο εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί χωρίς εξειδικευμένο εξοπλισμό, καθώς η φωνή και το σώμα αποτελούν επαρκή μέσα μουσικής έκφρασης. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να υλοποιήσουν τη μέθοδο στοχεύοντας στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσω παιχνιδιών μίμησης και ρυθμικού λόγου, στην καλλιέργεια συνεργασίας μέσα από ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς και τραγούδια, αλλά και στην ανάπτυξη αυτορρύθμισης μέσα από ασκήσεις συγχρονισμού και κινητικού ελέγχου. Η ελληνική εμπειρία, όπως έχει καταγραφεί από την Αργυρίου (2021) και τη Σιδηροπούλου (2017), επιβεβαιώνει ότι οι πρακτικές αυτές είναι εφαρμόσιμες στις πραγματικές συνθήκες της τάξης, ενισχύοντας τη βιωσιμότητα και την παιδαγωγική αξία της μεθόδου.

Σε θεσμικό επίπεδο, η κατοχύρωση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης ως κεντρικού στόχου της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (ΙΕΠ/ΥΠΑΙΘ, 2022) δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την επίσημη ενσωμάτωση της μεθόδου Orff στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή της εξαρτάται από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παροχή κατάλληλων παιδαγωγικών εργαλείων. Απαιτείται η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που να συνδυάζουν θεωρητική κατάρτιση με βιωματικά εργαστήρια, καθώς και η δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων οδηγών δραστηριοτήτων που θα συνδέονται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και με τις αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν στη διάθεσή τους άμεσα αξιοποιήσιμα εργαλεία που θα ενδυναμώσουν την παιδαγωγική τους αυτονομία και θα τους επιτρέψουν να εφαρμόσουν δημιουργικά τη μέθοδο Orff στην τάξη.

Εξίσου σημαντική είναι η ανάδειξη της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής διάστασης της μεθόδου Orff. Η προσαρμογή των δραστηριοτήτων σε παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές ή σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να συμβάλει στη συμμετοχικότητα και στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Οι διεθνείς τάσεις δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς προσφέρει έναν κοινό κώδικα έκφρασης που ξεπερνά τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια (Habron, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η μέθοδος Orff μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης και προαγωγής της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Σε ερευνητικό επίπεδο, τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω εμπειρική τεκμηρίωση. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διερευνήσουν τη μακροχρόνια επίδραση της μεθόδου Orff στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, εφαρμόζοντας διαχρονικό ερευνητικό σχεδιασμό (longitudinal design) που θα επιτρέψει την αποτύπωση της διατηρησιμότητας των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, είναι σημαντικό να συγκριθούν διαφορετικές μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως οι μέθοδοι Kodály, Suzuki και Dalcroze, ώστε να αποτυπωθούν οι διαφοροποιήσεις στην επίδρασή τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου σε ειδικότερα πληθυσμιακά υποσύνολα, όπως παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή παιδιά που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ήδη την ανάγκη προσαρμογής των μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών σε τέτοια πλαίσια (Lense & Camarata, 2020), γεγονός που καθιστά απαραίτητη την εστίαση σε στοχευμένες μελέτες.

Παρά τη θετική συμβολή της έρευνας, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν. Το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό και περιορισμένο σε συγκεκριμένα νηπιαγωγεία, γεγονός που μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η συλλογή δεδομένων βασίστηκε σε αξιολογήσεις εκπαιδευτικών, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζονται από υποκειμενικότητα.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνδυάσουν την αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς με παρατήρηση τρίτων ή και με αυτο-αναφορές από τα ίδια τα παιδιά, ανάλογα με το ηλικιακό τους επίπεδο. Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο, την πολιτισμική προέλευση ή την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών με τη μουσική, ώστε να εξεταστεί η διαφοροποιημένη επίδραση της μεθόδου. Τέλος, η χρήση πιο προηγμένων στατιστικών μεθόδων σε συνδυασμό με μακροχρόνια παρακολούθηση (longitudinal design) θα μπορούσε να φωτίσει καλύτερα τη διατηρησιμότητα των

επιδράσεων της μεθόδου Orff. Η διεύρυνση των μελλοντικών μελετών σε μεγαλύτερα και πιο ετερογενή δείγματα θα συμβάλει στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων για την ελληνική και διεθνή πραγματικότητα. Η αξιοποίηση εργαλείων όπως το S.E.A.M. σε συνδυασμό με άλλες σταθμισμένες μεθόδους μπορεί να προσφέρει πολλαπλές οπτικές για την αποτίμηση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, η διερεύνηση της εφαρμογής της μεθόδου Orff σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια θα εμπλουτίσει τη διεθνή βιβλιογραφία και θα αναδείξει περαιτέρω τη συμβολή της ελληνικής εμπειρίας σε ένα πεδίο όπου τα δεδομένα παραμένουν περιορισμένα.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη τεκμηριώνει ότι η μέθοδος Orff αποτελεί μια ολιστική παιδαγωγική φιλοσοφία που συνδέεται άμεσα με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Η εφαρμογή της στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στα παιδιά όχι μόνο μουσικές δεξιότητες αλλά και θεμέλια για την ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα και την αυτορρύθμιση. Σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση καλείται να απαντήσει σε σύνθετες κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις, η μέθοδος Orff προβάλλει ως πλαίσιο που συνδυάζει τη δημιουργικότητα με την κοινωνική μάθηση, ενδυναμώνοντας τη θέση της μουσικής αγωγής ως θεμελιώδους άξονα της ολιστικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2019). *Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 4–6 ετών* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αργυρίου, Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική: Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΔΙΣΗΓΜΑ.
- American Orff-Schulwerk Association [AOSA]. (2020). *The Orff Echo*. <https://aosa.org/the-orff-echo/>
- Azevedo, K. (2020). *Implementing the Orff pedagogy for teaching music* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). California State University, Monterey Bay.
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403–423. <https://doi.org/10.1177/0305735610373054>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Ζώγαλη, Α. (2016). *Η συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D., & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children. *Physical Educator*, 60(2), 50–56.
- Zhang, F. (2023). Orff-based music education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(4), 71–90. <https://doi.org/10.52152/kuey.v29i4.789>
- Zhang, X., & Chen, Y. (2025). Early childhood music education with Orff-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 12284005. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.12284005>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ] & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΑΙΘ]. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. ΙΕΠ.
- Goleman, D. (1998). *Emotional intelligence* (2nd ed.). Bantam Books.
- Goodkin, D. (2021). *Play, sing, and dance: An introduction to Orff Schulwerk*. Schott Music.
- Habron, J. (2021). Spirituality, wellbeing and the Orff approach. *Music Education Research*, 23(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1944065>
- Hallam, S. (2010). The power of music. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Jiang, Q. (2025). The impact of Kodály, Orff Schulwerk, and Suzuki methods. *Teaching and Teacher Education*, Article 104991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104991>
- Juslin, P. N. (2019). *Musical emotions explained*. Oxford University.

Η σχέση ανάμεσα στον ρυθμό και την ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω δράσης-έρευνας

Αργυρίου Μαρία
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
m.argyriou@aegean.gr

Παρασκευή Μπίκα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
pse22187@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η ερευνητική μελέτη διερευνά τη συμβολή των μουσικο-ρυθμικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη γλωσσικών, μουσικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στοχεύει να φωτίσει πώς η ρυθμική αγωγή λειτουργεί ως καταλύτης για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της προφορικής έκφρασης και της συγκέντρωσης, καθώς και για την καλλιέργεια δημιουργικότητας και συνεργατικότητας. Το θεωρητικό πλαίσιο αντλείται από τη θεωρία της χρονικής δειγματοληψίας (temporal sampling theory), η οποία υποστηρίζει ότι ο παιδικός εγκέφαλος συγχρονίζει τις νευρικές του ταλαντώσεις με τα ρυθμικά μοτίβα της ομιλίας, διευκολύνοντας τη συλλαβική τμηματοποίηση και την αναγνωστική ετοιμότητα (Goswami, 2022· Keshavarzi et al., 2024), καθώς και από το αναπτυξιακό μοντέλο των Swanwick και Tillman (1986), που αναδεικνύει τη μίμηση, την επανάληψη και το δημιουργικό παιχνίδι ως θεμέλια της μουσικής εξέλιξης. Η έρευνα υλοποιήθηκε ως μελέτη δράσης σε πραγματικές συνθήκες νηπιαγωγείου με παιδιά 4–6 ετών, αξιοποιώντας μικτή μεθοδολογία. Τα ποσοτικά δεδομένα προήλθαν από ερωτηματολόγια προς νηπιαγωγούς, ενώ οι ποιοτικές πληροφορίες συλλέχθηκαν μέσω ημερολογίων παρατήρησης και αφηγηματικών καταγραφών. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων ενίσχυσε την εγκυρότητα των ευρημάτων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν βελτίωση σε κρίσιμους τομείς: ακουστική αντίληψη (72% των παιδιών), φωνολογική επίγνωση (68%), ικανότητα συγκέντρωσης (70%) και προφορική έκφραση (65%). Παράλληλα, οι ποιοτικές παρατηρήσεις ανέδειξαν αυξημένη εμπλοκή, χαρά μάθησης, συναισθηματική έκφραση και δημιουργικότητα. Η κοινωνική διάσταση αποτυπώθηκε μέσα από συλλογικές δραστηριότητες συγχρονισμού, οι οποίες ενίσχυσαν την αίσθηση του ανήκειν και την ενσυναίσθηση. Παρά τους περιορισμούς (μικρό δείγμα, σύντομη διάρκεια), η μελέτη

προσθέτει νέα εμπειρικά τεκμήρια στο ελληνικό πλαίσιο και συνάδει με διεθνείς μετα-αναλύσεις που επιβεβαιώνουν τη συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης στις εκτελεστικές λειτουργίες και στη γλωσσική ανάπτυξη. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, προτείνεται η συστηματική ένταξη ρυθμικών δραστηριοτήτων στο καθημερινό πρόγραμμα νηπιαγωγείου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας μέσω απλών μουσικών ρουτίνων. Η έρευνα τεκμηριώνει ότι η μουσικο-ρυθμική παιδαγωγική δεν αποτελεί περιθωριακή αισθητική πρακτική, αλλά θεμελιώδη στρατηγική για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία, συνδέοντας τη μουσικότητα με τη γλώσσα, την προσοχή και την κοινωνική ένταξη.

Λέξεις κλειδιά: Ρυθμός, φωνολογική επίγνωση, προσχολική εκπαίδευση, μουσική παιδαγωγική

Abstract

The research study investigates the contribution of music–rhythmic activities to the development of linguistic, musical, and socio-emotional skills in preschool children. It aims to shed light on how rhythmic education acts as a catalyst for enhancing phonological awareness, oral expression, and concentration, as well as for cultivating creativity and collaboration. The theoretical framework is drawn from the temporal sampling theory, which argues that the child’s brain synchronizes its neural oscillations with the rhythmic patterns of speech, thereby facilitating syllabic segmentation and reading readiness (Goswami, 2022; Keshavarzi et al., 2024), as well as from the developmental model of Swanwick and Tillman (1986), which highlights imitation, repetition, and creative play as foundations of musical growth. The research was implemented as an action study in authentic kindergarten settings with children aged 4–6 years, using a mixed-methods approach. Quantitative data were obtained from questionnaires administered to preschool teachers, while qualitative insights were gathered through observation diaries and narrative recordings. Data triangulation enhanced the validity of the findings. The results indicate improvement in critical areas: auditory perception (72% of children), phonological awareness (68%), concentration (70%), and oral expression (65%). At the same time, qualitative observations revealed increased engagement, joy of learning, emotional expression, and creativity. The social dimension was reflected through collective synchronization activities, which strengthened the sense of belonging and empathy. Despite certain limitations (small sample size, short duration), the study adds new empirical evidence within the Greek context and aligns with international meta-analyses confirming the

contribution of music education to executive functions and language development. On a pedagogical level, the study proposes the systematic integration of rhythmic activities into the daily kindergarten curriculum, the training of teachers in music-pedagogical approaches, and the reinforcement of school-family collaboration through simple musical routines. The research demonstrates that music-rhythmic pedagogy is not a marginal aesthetic practice, but a fundamental strategy for the holistic development of preschool children, bridging musicality with language, attention, and social inclusion.

Keywords: *Rhythm, phonological awareness, preschool education, music pedagogy*

Εισαγωγή

Η μουσική και η γλώσσα συνιστούν δύο θεμελιώδεις πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης, οι οποίες, παρά τη διαφορετική τους λειτουργία, μοιράζονται κοινά γνωστικά και νευρολογικά θεμέλια. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που τις συνδέει είναι ο ρυθμός, ο οποίος λειτουργεί ως δομικό και οργανωτικό στοιχείο τόσο στη μουσική έκφραση όσο και στη γλωσσική επικοινωνία (Hargreaves, 2004). Η ρυθμική δομή της μουσικής αντιστοιχεί στη χρονική οργάνωση της ομιλίας, ενώ η αντίληψη και η παραγωγή ρυθμού σχετίζονται στενά με τη φωνολογική επίγνωση, την προσωδία και την εκφορά του λόγου (Ζώγαλη, 2016). Ιδίως στην προσχολική ηλικία, όταν τα παιδιά βρίσκονται σε κρίσιμο στάδιο γνωστικής και γλωσσικής ωρίμανσης, η συστηματική εμπλοκή σε ρυθμικές εμπειρίες αναδεικνύεται ως παράγοντας με καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων.

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι ρυθμικές δραστηριότητες λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στη μουσική εμπειρία και στη γλωσσική ανάπτυξη, ενισχύοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Αργυρίου, 2021). Τα τελευταία χρόνια η διεθνής έρευνα έχει αναδείξει την αξία της μουσικής εκπαίδευσης και ειδικότερα του ρυθμού στη γλωσσική ανάπτυξη, με έναν ολοένα αυξανόμενο όγκο μελετών να εστιάζει στην πρώιμη παιδική ηλικία. Πρόσφατη ανασκόπηση επιβεβαιώνει ότι τόσο ο ρυθμός όσο και η μελωδία συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων, όπως η φωνολογική διάκριση και η σύνταξη, και ότι τα παιδιά με ανεπτυγμένες ρυθμικές δεξιότητες επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις σε γραμματικές και συντακτικές δοκιμασίες (Magne et al., 2023). Η φωνολογική επίγνωση, δηλαδή η ικανότητα διάκρισης και χειρισμού των ήχων της ομιλίας, έχει βρεθεί να συσχετίζεται άμεσα με την ικανότητα αναγνώρισης και αναπαραγωγής σύνθετων ρυθμικών μοτίβων, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση της μεταφοράς δεξιοτήτων από τη μουσική στη γλώσσα. Αντίστοιχα, η

μελέτη των Li et al. (2025) έδειξε ότι η συστηματική ρυθμική εκπαίδευση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βελτιώνει σημαντικά τη φωνολογική διάκριση, την ακρίβεια της εκφοράς και την προσωδία, θέτοντας ισχυρά θεμέλια για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ετοιμότητας.

Η μουσική εμπειρία δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά επιδρά και στις εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν βασικό υπόβαθρο για την οργάνωση της γλώσσας. Μετα-ανάλυση που δημοσιεύθηκε το 2025 (Chen et al., 2025) έδειξε ότι η μουσική εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας 3–6 ετών ενισχύει την αναστολή παρορμητικών αντιδράσεων, τη μνήμη εργασίας και τη γνωστική ευελιξία. Οι δεξιότητες αυτές είναι καίριας σημασίας για την επεξεργασία του λόγου, καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να συγκρατούν φωνολογικές πληροφορίες, να εστιάζουν προσοχή στα ρυθμικά και προσωδιακά χαρακτηριστικά της ομιλίας και να προσαρμόζουν την εκφορά τους στις απαιτήσεις της επικοινωνίας. Η διαπίστωση αυτή καθιστά σαφές ότι η ενσωμάτωση ρυθμικών δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη, τόσο γνωστικά όσο και γλωσσικά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι μελέτες που διερεύνησαν τη χρήση τραγουδιών ως παιδαγωγικών εργαλείων για παιδιά με καθυστερήσεις λόγου. Σύμφωνα με συστηματική ανασκόπηση (Williams et al., 2025), τα τραγούδια προσφέρουν ένα πολυαισθητηριακό πλαίσιο που ενισχύει το λεξιλόγιο, τη ροή της ομιλίας και την επικοινωνιακή συμμετοχή των παιδιών. Ο ρυθμός και η επανάληψη που ενυπάρχουν στη μουσική καθιστούν τις λέξεις πιο προβλέψιμες και ευκολότερα αναπαραγόμενες, ενώ η μελωδική γραμμή λειτουργεί υποστηρικτικά για τη μνήμη και την προσωδιακή επεξεργασία. Οι πρακτικές αυτές βρίσκουν απήχηση και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενισχύοντας την ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης και τη δημιουργία ενός πιο πλούσιου γλωσσικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη.

Πέραν των ατομικών δεξιοτήτων, η μουσική συμβάλλει ουσιαστικά και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη γλωσσική πρόοδο. Η έρευνα των Trehub και συνεργατών (2023) έδειξε ότι οι μουσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέα και βρέφους ενισχύουν τη συναισθηματική συν-ρύθμιση και τη διαπροσωπική σύνδεση, διευκολύνοντας έτσι την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη. Η μουσική παρέχει ένα κοινό κανάλι επικοινωνίας πριν ακόμη αναπτυχθεί πλήρως η γλώσσα, προάγοντας την αμοιβαιότητα, την προσοχή στον άλλον και τη ρυθμική συγχρονία, στοιχεία που αποτελούν προπομπούς για την ανάπτυξη του λόγου. Στο σχολικό περιβάλλον, παρόμοιες δυναμικές παρατηρούνται όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε ομαδικές μουσικές

δραστηριότητες, όπου η συνεργασία και η κοινή ρυθμική εμπειρία ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και την επικοινωνιακή δεξιότητα (Rabinowitch & Meltzer, 2022).

Η συμβολή της μουσικής εμπειρίας στην πρώιμη εγγραμματιστική ανάπτυξη αποτελεί ακόμη ένα σημαντικό πεδίο έρευνας. Μελέτη του 2023 έδειξε ότι το τραγούδι με κοινό κείμενο, δηλαδή η συνδυασμένη εμπειρία ανάγνωσης και μουσικής, συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση των εννοιών του γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Longhi & Welch, 2023). Η έρευνα αυτή ενισχύει την άποψη ότι ο ρυθμός και η μουσική εμπειρία μπορούν να αποτελέσουν θεμέλιο για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, διευκολύνοντας την κατανόηση της αντιστοιχίας ανάμεσα σε ήχους και σύμβολα και ενισχύοντας τη φωνητική ευαισθησία.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο ρυθμός δεν αποτελεί απλώς μουσικό φαινόμενο, αλλά έναν πολυδιάστατο παιδαγωγικό πόρο με επιδράσεις στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τη συμβολή του ρυθμού στην ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στο κατά πόσο η συμμετοχή σε συστηματικές ρυθμικές δραστηριότητες ενισχύει τις μουσικές δεξιότητες των παιδιών, πώς η ρυθμικότητα επηρεάζει τη φωνολογική επίγνωση και την προφορική έκφραση, και ποιες παιδαγωγικές προεκτάσεις μπορούν να αναδειχθούν για την ενσωμάτωση της μουσικής στο προσχολικό πρόγραμμα. Η σημασία αυτής της διερεύνησης έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρει εμπειρικά τεκμήρια για την αξιοποίηση της μουσικής όχι μόνο ως αισθητικό και καλλιτεχνικό μέσο, αλλά και ως γλωσσικό και γνωστικό εργαλείο που ενισχύει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ρυθμός ως αναπτυξιακό εργαλείο

Ο ρυθμός δεν αποτελεί απλώς αισθητικό χαρακτηριστικό της μουσικής· συνιστά έναν κεντρικό μηχανισμό οργάνωσης του χρόνου που επηρεάζει τη γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η Θεωρία Χρονικής Δειγματοληψίας (Temporal Sampling Theory) υποστηρίζει ότι οι χαμηλόσυχνες εγκεφαλικές ταλαντώσεις (στη δέλτα και θήτα ζώνη) διευκολύνουν την τμηματοποίηση του λόγου σε συλλαβές και προσημασμένα μοτίβα, παρέχοντας τη βάση για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Goswami, 2022). Πρόσφατες μελέτες σε παιδιά με δυσλεξία έδειξαν ότι η αλλοιωμένη νευρωνική επεξεργασία ρυθμικών ερεθισμάτων συνδέεται με ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία και τις δεξιότητες ανάγνωσης (Keshavarzi et al., 2022).

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, οι ρυθμικές εμπειρίες στην προσχολική ηλικία, όπως τα τραγούδια με παλαμάκια ή χτυπήματα ποδιών, λειτουργούν ως «γέφυρα» ανάμεσα στην ακουστική προσοχή και τη γλωσσική επεξεργασία. Μελέτη παρέμβασης σε παιδιά 5–6 ετών, όπου ενσωματώθηκαν δραστηριότητες ρυθμικής κίνησης και φωνολογικής εξάσκησης, έδειξε σημαντική βελτίωση τόσο στη μνήμη ρυθμικών προτύπων όσο και στη φωνημική διάκριση (Dees, 2025). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η ενσωμάτωση του ρυθμού σε μαθησιακά περιβάλλοντα ενισχύει τη φωνολογική επεξεργασία, ενδυναμώνοντας τη γλωσσική ανάπτυξη.

Η συμβολή του ρυθμού δεν περιορίζεται στις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά εκτείνεται και στις εκτελεστικές λειτουργίες. Μετα-ανάλυση σε παιδιά 3–6 ετών έδειξε ότι η μουσική εκπαίδευση βελτιώνει σημαντικά την αναστολή, τη μνήμη εργασίας και τη γνωστική ευελιξία, δεξιότητες που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την κατανόηση και παραγωγή του λόγου (Chen, Li, & Sun, 2025). Ιδιαίτερα, προγράμματα διάρκειας τουλάχιστον 12 εβδομάδων εμφάνισαν τα ισχυρότερα αποτελέσματα (Lu et al., 2025). Η εμπλοκή των παιδιών σε ρυθμικά μοτίβα, είτε με όργανα είτε με σωματική κίνηση, διευκολύνει την αυτορρύθμιση και ενισχύει την ικανότητα συγκέντρωσης, θεμελιώνοντας τις βάσεις για πιο σύνθετη γλωσσική επεξεργασία (Martínez-Molina et al., 2022).

Παράλληλα, ο ρυθμός αποδεικνύεται κρίσιμος και σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής. Συστηματική ανασκόπηση σε παιδιά με γλωσσικές καθυστερήσεις κατέδειξε ότι τα τραγούδια, χάρη στην προβλεψιμότητα και την επανάληψή τους, διευκολύνουν τη μνήμη και βελτιώνουν την εκφορά του λόγου (Williams, McLeod, & Graham, 2025). Αντίστοιχα, πιλοτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με αυτισμό έδειξαν ότι η χρήση ρυθμικών μοτίβων και τραγουδιών με σαφή προσωδιακή δομή προάγουν την επικοινωνιακή πρωτοβουλία και την κοινή προσοχή (Fernandez et al., 2025).

Μουσική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση

Η θεωρία μουσικής ανάπτυξης των Swanwick και Tillman (1986) παραμένει σημείο αναφοράς, τονίζοντας ότι η μίμηση, η επανάληψη και το δημιουργικό παιχνίδι αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς μέσα από τους οποίους τα παιδιά προσδεύουν μουσικά. Νεότερη βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι αυτοί οι μηχανισμοί έχουν άμεση αναλογία με τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς η ικανότητα διάκρισης ήχων και ρυθμικών μοτίβων συνδέεται με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Pino et al., 2023).

Εμπειρικές έρευνες στην προσχολική ηλικία τεκμηριώνουν ότι οι πρώιμες μουσικές δεξιότητες, και ιδίως η ικανότητα συγχρονισμού με ρυθμό, σχετίζονται με καλύτερη

φωνολογική τμηματοποίηση και επίγνωση (de Hoog et al., 2025). Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την άποψη ότι ο ρυθμός μπορεί να θεωρηθεί «οδός» προς τον εγγραμματοισμό, καθώς ενισχύει τη δυνατότητα διάκρισης φωνημικών μονάδων και προετοιμάζει τα παιδιά για την ανάγνωση. Επιπλέον, μελέτες σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας δείχνουν ότι η ικανότητα επεξεργασίας ρυθμού σχετίζεται στενότερα με την αναγνωστική ικανότητα από ό,τι η μελωδία, μέσω της διαμεσολάβησης της φωνολογικής επίγνωσης (Sousa et al., 2022). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της ένταξης δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τον παλμό και τον τονισμό των λέξεων στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν και από παρεμβάσεις που συνδυάζουν τραγούδι με κοινό κείμενο. Σε μια πρόσφατη μελέτη, η μελωδική εκφορά σύντομων κειμένων ενίσχυσε την κατανόηση των εννοιών του τυπωμένου λόγου (print awareness) και τη φωνητική ευαισθησία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Longhi & Welch, 2023). Η ταυτόχρονη εμπλοκή με ρυθμό, λόγο και οπτικό κείμενο δημιουργεί ένα πολυτροπικό πλαίσιο μάθησης, όπου οι γλωσσικές και οι μουσικές δεξιότητες ενισχύονται αμοιβαία. Σε πληθυσμούς με γλωσσικές δυσκολίες, οι μουσικο-ρυθμικές παρεμβάσεις φαίνεται να μειώνουν το γνωστικό φορτίο, προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες για επανάληψη και εμπέδωση. Η ανασκόπηση της Williams και των συνεργατών της (2025) επιβεβαιώνει ότι οι παρεμβάσεις που αξιοποιούν τραγούδια οδηγούν σε μετρήσιμες βελτιώσεις λεξιλογίου, κατανόησης και προφορικής παραγωγής λόγου σε παιδιά 3–6 ετών.

Μουσική παιδαγωγική προσέγγιση

Η εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική, όπως αναδεικνύεται από την Αργυρίου (2021), αποτελεί ένα πλαίσιο που ενσωματώνει τη μουσική εμπειρία και τον ρυθμό σε συστηματικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τα διεθνή δεδομένα, όπου δίνεται έμφαση στην πολυτροπικότητα, τη βιωματική μάθηση και τη σύνδεση μουσικών με γλωσσικούς στόχους (Hallam, 2022).

Σύγχρονα παιδαγωγικά προγράμματα ενσωματώνουν πρακτικές όπως ο συνδυασμός φωνολογικής εξάσκησης με ρυθμική δραστηριότητα, η χρήση πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων (κίνηση, παλαμάκια, όργανα), καθώς και η αξιοποίηση επαναλαμβανόμενων μουσικών ρουτίνων για την ενίσχυση της γλωσσικής μνήμης (Gerry et al., 2023). Τα δεδομένα δείχνουν ότι παρεμβάσεις διάρκειας τουλάχιστον 8–12 εβδομάδων με σταθερή συχνότητα συνεδριών έχουν τα πιο θετικά αποτελέσματα (Lu et al., 2025).

Η μουσική παιδαγωγική προσεγγίζει επίσης τη διάσταση της συμπερίληψης. Παρεμβάσεις σε παιδιά με αυτισμό και νευρολογικές δυσκολίες απέδειξαν ότι η χρήση τραγουδιών με έντονη ρυθμική δομή και σαφή προσωδία διευκολύνει την έναρξη επικοινωνίας, τη διατήρηση της προσοχής και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Fernandez et al., 2025). Αυτό υπογραμμίζει ότι η μουσική δεν είναι απλώς εργαλείο γλωσσικής μάθησης, αλλά και μηχανισμός ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και δημιουργίας συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Συνολικά, το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει τρεις βασικές διαπιστώσεις: πρώτον, ο ρυθμός λειτουργεί ως αναπτυξιακό εργαλείο που ενισχύει την προσοχή, τη μνήμη και τη γλωσσική τμηματοποίηση· δεύτερον, η μουσική ανάπτυξη μεταφράζεται σε γλωσσικές δεξιότητες μέσω της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ετοιμότητας· και τρίτον, οι μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τον ρυθμό μεθοδικά μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικά μαθησιακά οφέλη τόσο σε τυπικές όσο και σε συμπεριληπτικές προσχολικές τάξεις.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας δράσης, ένα πλαίσιο που συνδυάζει τη θεωρητική διερεύνηση με την πρακτική εφαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Carr & Kemmis, 2021· Αργυρίου, 2018). Η επιλογή της έρευνας δράσης θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία, παρέχοντας τη δυνατότητα διαρκούς αναστοχασμού και αναπροσαρμογής της πρακτικής με σκοπό τη βελτίωση της παιδαγωγικής εμπειρίας. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, η έρευνα δράσης έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη διερεύνηση της σχέσης μουσικών δραστηριοτήτων με γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Cain & Mills, 2022).

Σχεδιασμός της μελέτης

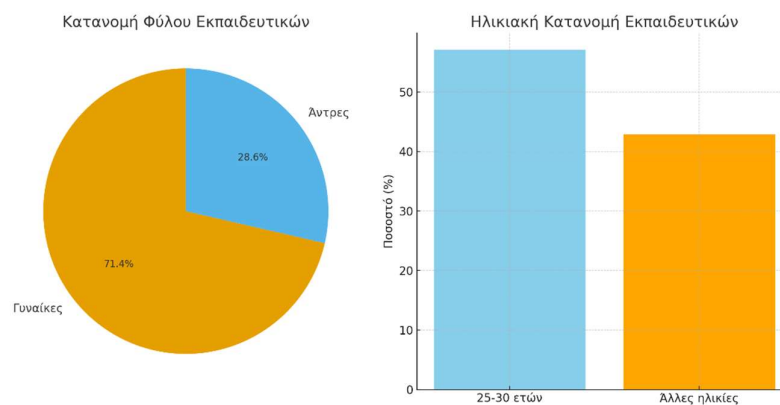
Η έρευνα διεξήχθη από 23 Νοεμβρίου 2024 έως 13 Ιανουαρίου 2025 και οργανώθηκε σε κυκλική πορεία, η οποία περιλάμβανε τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (McNiff, 2020). Ο κύκλος της έρευνας δράσης εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες προσχολικής εκπαίδευσης και επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ρυθμικές δραστηριότητες μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4–6 ετών. Η επιλογή αυτού του εύρους ηλικίας δεν ήταν τυχαία: η περίοδος αυτή θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και της μουσικής αντίληψης (Lonigan, 2022). Το ερευνητικό σχέδιο

στηρίχθηκε σε μικτή μεθοδολογία, με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η επιλογή αυτή εξυπηρετεί την ανάγκη για ολιστική κατανόηση του φαινομένου, καθώς τα ποσοτικά δεδομένα επιτρέπουν την αποτύπωση γενικών τάσεων και συσχετίσεων, ενώ τα ποιοτικά προσφέρουν εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των παιδιών και των εκπαιδευτικών (Creswell & Plano Clark, 2021).

Προφίλ συμμετεχόντων/ουσών νηπιαγωγών στην έρευνα

Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα αποτυπώνει χαρακτηριστικά δημογραφικά στοιχεία που αναδεικνύουν τόσο το φύλο όσο και την ηλικιακή τους κατανομή. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα αποτελείται από γυναίκες (71,4%), ενώ οι άντρες αντιπροσωπεύουν το 28,6%, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη γενικότερη κυριαρχία των γυναικών στον χώρο της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να απουσιάζει η συμβολή των ανδρών. Αναφορικά με την ηλικία, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (57,1%) ανήκει στην ομάδα των 25–30 ετών, γεγονός που υποδηλώνει την παρουσία νέων επαγγελματιών με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ενώ το 42,9% ανήκει σε άλλες ηλικιακές κατηγορίες, αντιπροσωπεύοντας την εμπειρία και τη συνέχεια του κλάδου. Τα δεδομένα αυτά, όπως αποτυπώνονται και στο Γράφημα 1, αναδεικνύουν τη σύνθεση του δείγματος και συμβάλλουν στην κατανόηση της δυναμικής του υπό εξέταση πληθυσμού.

Γράφημα 1. Κατανομή φύλου και ηλικία συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στην έρευνα

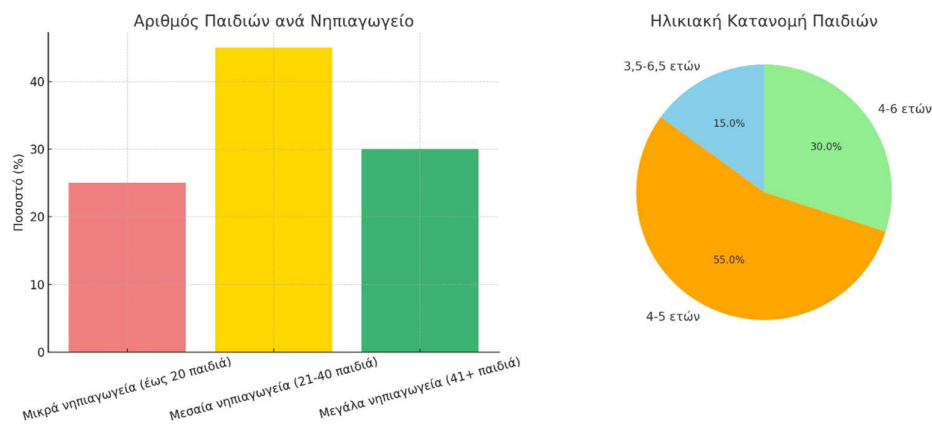


Δείγμα

Το δείγμα περιλάμβανε παιδιά ηλικίας 4–6 ετών που φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Τα δεδομένα σχετικά με τα παιδιά που φοιτούν στα νηπιαγωγεία του δείγματος αναδεικνύουν σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο στον αριθμό όσο και στην ηλικία τους. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, ο αριθμός των παιδιών διαφέρει ανάλογα με το

μέγεθος του νηπιαγωγείου, καθώς ποσοστό 25% αντιστοιχεί σε μικρά νηπιαγωγεία με έως 20 μαθητές, 45% σε μεσαία νηπιαγωγεία με 21–40 μαθητές και 30% σε μεγάλα νηπιαγωγεία με πάνω από 41 μαθητές. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να συνδέεται με την τοποθεσία, καθώς τα νηπιαγωγεία σε αστικές περιοχές φιλοξενούν συνήθως περισσότερα παιδιά σε σύγκριση με τα μικρότερα ή απομακρυσμένα νηπιαγωγεία. Όσον αφορά την ηλικία των παιδιών, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 2, η πλειονότητα (55%) ανήκει στην ομάδα 4–5 ετών, ενώ 30% αντιστοιχεί στην ομάδα 4–6 ετών και 15% σε ένα ευρύτερο εύρος ηλικιών 3,5–6,5 ετών. Οι αποκλίσεις αυτές ενδέχεται να οφείλονται σε διαφορετικές πολιτικές εγγραφής ή στη συγκρότηση τμημάτων που καλύπτουν μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών. Συνολικά, τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τον μαθητικό πληθυσμό των νηπιαγωγείων, τόσο ως προς το μέγεθος των μονάδων όσο και ως προς την ηλικιακή σύνθεση των παιδιών.

Γράφημα 2. Χαρακτηριστικά δείγματος νηπίων



Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Το εργαλείο αυτό περιλάμβανε:

- Κλειστές ερωτήσεις με κλίμακες Likert πέντε βαθμίδων, που αφορούσαν τη συχνότητα παρατήρησης συγκεκριμένων μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. ρυθμική ακρίβεια, φωνολογική διάκριση, προφορική έκφραση).
- Ανοικτές ερωτήσεις, μέσω των οποίων ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές να περιγράψουν συγκεκριμένες εμπειρίες, περιστατικά ή παραδείγματα που αποτύπωναν τη συμβολή των ρυθμικών δραστηριοτήτων στη μάθηση.

Η χρήση μικτού τύπου ερωτήσεων επιτρέπει την ποσοτική ανάλυση των γενικών τάσεων, αλλά και την ποιοτική διερεύνηση των λεπτομερειών της παιδαγωγικής πράξης. Αντίστοιχη μεθοδολογία έχει χρησιμοποιηθεί σε πρόσφατες μελέτες που διερευνούν την

επίδραση της μουσικής στην πρώιμη ανάπτυξη, καθώς διευκολύνει την αποτύπωση τόσο των άμεσων αποτελεσμάτων όσο και των υποκειμενικών εμπειριών (Biasutti & Concina, 2021).

Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων περιλάμβανε την εφαρμογή ενός συνόλου ρυθμικών δραστηριοτήτων στην τάξη, όπως τραγούδια με παλαμάκια, ρυθμικά παιχνίδια με κίνηση, και απλά κρουστά όργανα. Οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν για χρονικό διάστημα έξι εβδομάδων, σε εβδομαδιαία βάση, ώστε να παρατηρηθεί η εξέλιξη των παιδιών σε σχέση με συγκεκριμένους δείκτες μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι νηπιαγωγοί κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους σε ημερολόγια τάξης, διατηρώντας σημειώσεις από την πρακτική τους εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο, επιτεύχθηκε τριγωνποίηση δεδομένων, ενισχύοντας την αξιοπιστία της μελέτης (Flick, 2018). Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν στο τέλος της παρέμβασης, προσφέροντας μια συνολική εικόνα των αλλαγών που παρατηρήθηκαν. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με χρήση περιγραφικής στατιστικής (μέσοι όροι, ποσοστά, διακυμάνσεις), ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, ώστε να αναδειχθούν οι κύριες κατηγορίες εμπειριών και αντιλήψεων (Braun & Clarke, 2021). Ο συνδυασμός των δύο ειδών ανάλυσης επιτρέπει την ολοκληρωμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αποφεύγοντας τον περιορισμό σε μια μονοδιάστατη προσέγγιση.

Ηθικές διαστάσεις

Η έρευνα διεξήχθη με σεβασμό στις αρχές της δεοντολογίας. Οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν εκ των προτέρων και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ότι οι απαντήσεις θα παρέμεναν ανώνυμες. Οι νηπιαγωγοί και οι φοιτητές ενημερώθηκαν επίσης ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι διαδικασίες αυτές συνάδουν με τις διεθνείς κατευθυντήριες οδηγίες για την έρευνα με παιδιά (Alderson & Morrow, 2020).

Περιορισμοί

Παρά την προσεκτική σχεδίαση, η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, το μέγεθος του δείγματος ήταν περιορισμένο, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Δεύτερον, η διάρκεια της παρέμβασης (έξι εβδομάδες) μπορεί να θεωρηθεί μικρή για την παρατήρηση μακροπρόθεσμων επιδράσεων. Τρίτον, η αυτοαναφορά των νηπιαγωγών και των

φοιτητών/τριών ενδέχεται να εισάγει στοιχεία υποκειμενικότητας. Ωστόσο, η χρήση τριγωνοποίησης και μικτής μεθοδολογίας αντισταθμίζει σε μεγάλο βαθμό τις αδυναμίες αυτές (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Αποτελέσματα

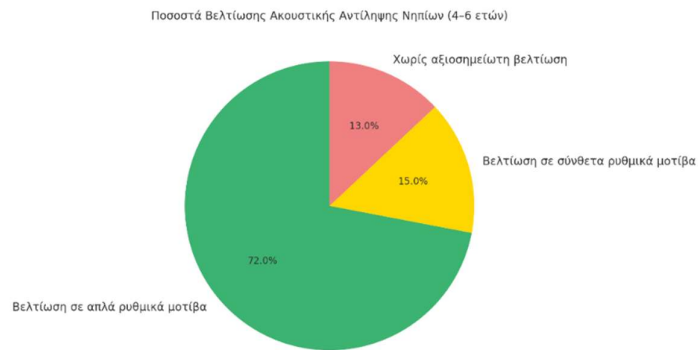
Η ανάλυση των δεδομένων, ποσοτικών και ποιοτικών, ανέδειξε με σαφήνεια ότι η συστηματική συμμετοχή των παιδιών σε ρυθμικές δραστηριότητες συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη ποικίλων μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν με πρόσφατες έρευνες που έχουν καταδείξει τον καθοριστικό ρόλο του ρυθμού στην πρώιμη παιδική ανάπτυξη, τόσο στο πεδίο της φωνολογικής επίγνωσης και της ακουστικής επεξεργασίας όσο και στην ενίσχυση εκτελεστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Magne et al., 2023· Chen, Li, & Sun, 2025).

Πρακτικές για την ανάπτυξη μουσικών εμπειριών

Ακουστική αντίληψη

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν σαφή πρόοδο στην ακουστική αντίληψη των νηπίων, ως αποτέλεσμα της συστηματικής εμπλοκής τους σε δραστηριότητες ρυθμικής ακρόασης και αναπαραγωγής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις ποσοτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το 72% των παιδιών παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην ικανότητά του να αναγνωρίζει και να αναπαράγει απλά ρυθμικά μοτίβα, ενώ ένα επιπλέον 15% εμφάνισε πρόοδο σε πιο σύνθετα μοτίβα. Μικρότερο ποσοστό (13%) δεν παρουσίασε αξιόλογη διαφοροποίηση, γεγονός που ενδέχεται να συνδέεται με ατομικούς ρυθμούς μάθησης ή με περιορισμένη προηγούμενη έκθεση σε μουσικά ερεθίσματα. Οι παρατηρήσεις των νηπιαγωγών επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, καθώς τόνισαν ότι τα παιδιά ανέπτυξαν μεγαλύτερη ευαισθησία στη διάκριση ήχων διαφορετικής διάρκειας και έντασης, ενισχύοντας έτσι τις δεξιότητες ακουστικής διάκρισης. Τα ευρήματα, όπως παρουσιάζονται στο Γράφημα 3, συνάδουν με πρόσφατες νευρογνωστικές μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση σε ρυθμικά ερεθίσματα ενεργοποιεί μηχανισμούς χρονικής δειγματοληψίας που σχετίζονται με την τμηματοποίηση του λόγου και την ενίσχυση τόσο μουσικών όσο και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Goswami, 2022· Keshavarzi et al., 2022).

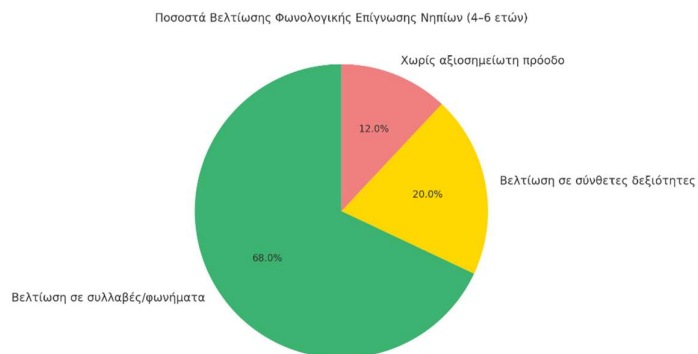
Γράφημα 3. Βελτίωση ακουστικής αντίληψης



Φωνολογική επίγνωση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων (βλ. Γράφημα 4), αναδεικνύει τη φωνολογική επίγνωση ως έναν από τους πιο κρίσιμους τομείς βελτίωσης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις ποσοτικές απαντήσεις των νηπιαγωγών, το 68% των παιδιών παρουσίασε σαφή πρόοδο στη διάκριση συλλαβών και φωνημάτων, ενώ ένα 20% εμφάνισε βελτίωση σε πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως η αντιστοίχιση ρυθμικών δομών με την εκφορά λέξεων.

Γράφημα 4. Βελτίωση φωνολογικής επίγνωσης

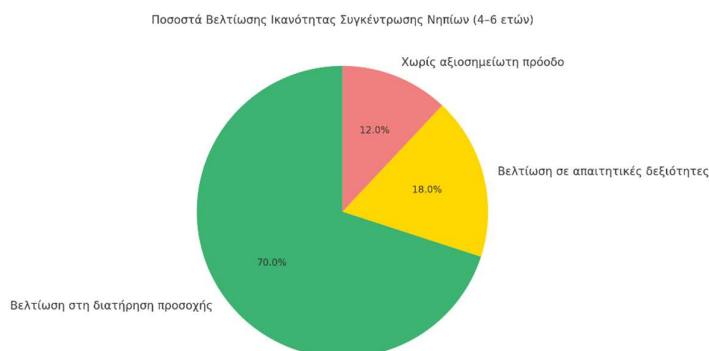


Ένα μικρότερο ποσοστό, περίπου 12%, δεν παρουσίασε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε ατομικούς γνωστικούς ρυθμούς ή σε περιορισμένη εμπλοκή σε δραστηριότητες γλωσσικής φύσης. Σε ποιοτικό επίπεδο, οι παρατηρήσεις των νηπιαγωγών τόνισαν ότι τα νήπια απέκτησαν μεγαλύτερη ευχέρεια στη σύνδεση του ρυθμού με τον προφορικό λόγο, γεγονός που διευκολύνει τη φωνολογική τους κατανόηση. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από διεθνή βιβλιογραφία: πρόσφατη μελέτη σε προσχολικά παιδιά επισημαίνει ότι η ικανότητα συγχρονισμού με ρυθμό προβλέπει υψηλότερες επιδόσεις σε τεστ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ετοιμότητας (de Hoyos et al., 2025), ενώ μετα-ανάλυση των Lu, Zhang και Chen (2025) επιβεβαιώνει ότι τα μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα με έμφαση στον ρυθμό οδηγούν σε σημαντικές βελτιώσεις τόσο στη φωνολογική διάκριση όσο και στις εκτελεστικές λειτουργίες.

Ικανότητα συγκέντρωσης

Η συστηματική συμμετοχή των νηπίων στις μουσικές και ρυθμικές δραστηριότητες συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της ικανότητας συγκέντρωσης. Σύμφωνα με τις ποσοτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο Γράφημα 5, το 70% των παιδιών παρουσίασε αισθητή βελτίωση στη διατήρηση της προσοχής για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, ενώ ένα 18% επέδειξε πρόοδο σε πιο απαιτητικές δεξιότητες, όπως η ακριβής εκτέλεση επαναλαμβανόμενων ρυθμικών μοτίβων. Ένα μικρότερο ποσοστό, περίπου 12%, δεν εμφάνισε αξιόλογη διαφοροποίηση, πιθανώς λόγω διαφορών στη γνωστική ετοιμότητα ή στη συμμετοχική διάθεση κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Γράφημα 5. Ικανότητα συγκέντρωσης



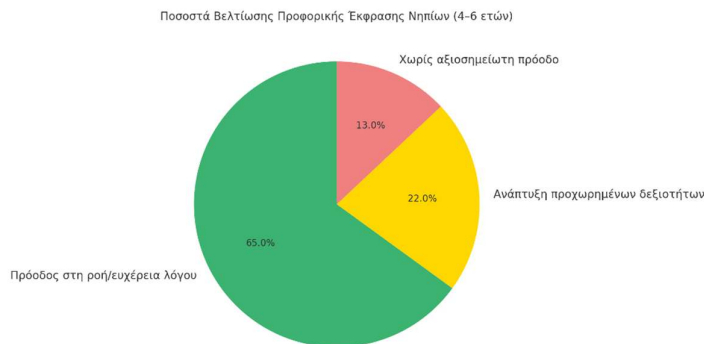
Σε ποιοτικό επίπεδο, οι παρατηρήσεις των νηπιαγωγών επισημαίνουν ότι τα παιδιά κατάφεραν να μειώσουν τους περισπασμούς και να εστιάσουν καλύτερα, γεγονός που ενισχύει την ικανότητα αυτορρύθμισης. Το εύρημα αυτό συνάδει με διεθνείς μελέτες, οι

οποίες επιβεβαιώνουν ότι η μουσική εξάσκηση και ειδικότερα η συμμετοχή σε ρυθμικά πλαίσια ενισχύει την προσοχή και την αυτορρύθμιση, καθώς οι απαιτήσεις συγχρονισμού δημιουργούν συνθήκες αυξημένης εστίασης (Martínez-Molina et al., 2022).

Προφορική έκφραση

Η συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε ρυθμικές και μουσικές δραστηριότητες συνδέθηκε με αξιοσημείωτη βελτίωση στην προφορική τους έκφραση. Σύμφωνα με τις ποσοτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο Γράφημα 6, το 65% των νηπίων παρουσίασε σημαντική πρόοδο στη ροή και ευχέρεια του λόγου, ξεπερνώντας αρχικές δυσκολίες διστακτικότητας ή περιορισμένου λεξιλογίου. Ένα 22% ανέδειξε πιο προχωρημένες δεξιότητες, όπως η αξιοποίηση του ρυθμικού υποβάθρου για την οργάνωση και προσωδιακή διαφοροποίηση της ομιλίας. Παράλληλα, ένα 13% δεν εμφάνισε αξιοσημείωτη βελτίωση, γεγονός που πιθανόν συνδέεται με ατομικές διαφορές στη γλωσσική ανάπτυξη ή με περιορισμένη συμμετοχή στις δραστηριότητες.

Γράφημα 6. Προφορική έκφραση



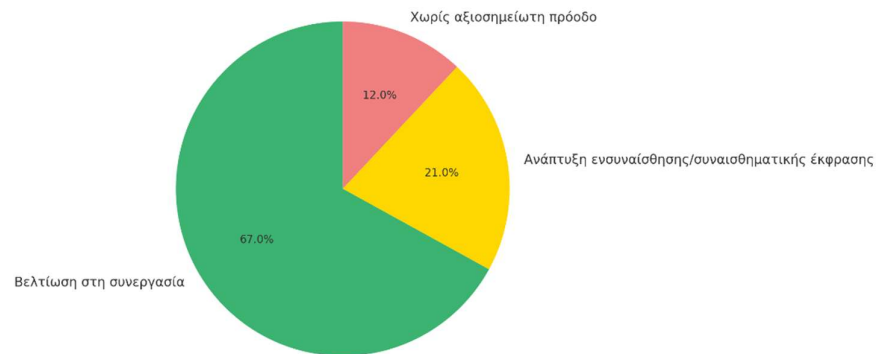
Σε ποιοτικό επίπεδο, οι παρατηρήσεις των νηπιαγωγών κατέδειξαν ότι η χρήση τραγουδιών με απλές λεκτικές φράσεις διευκόλυνε την καλύτερη εκφορά και ενίσχυσε την προσωδιακή ευελιξία, στοιχείο που συνάδει με πρόσφατη ανασκόπηση (Williams, McLeod, & Graham, 2025), η οποία επιβεβαιώνει ότι η ενσωμάτωση τραγουδιών βελτιώνει το λεξιλόγιο και τη ροή του λόγου ακόμη και σε παιδιά με γλωσσικές καθυστερήσεις. Συνολικά, τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν τον διττό ρόλο των ρυθμικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση τόσο μουσικών όσο και γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4–6 ετών.

Συναισθηματική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αποτυπώνονται στο Γράφημα 7, αναδεικνύουν τη σημαντική συμβολή των ρυθμικών δραστηριοτήτων όχι μόνο στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και στην ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νηπίων. Σύμφωνα με τις ποσοτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το 67% των παιδιών παρουσίασε αξιοσημείωτη βελτίωση στην ικανότητα συνεργασίας, συμμετέχοντας ενεργά στη δημιουργία κοινών ρυθμικών μοτίβων με τους συμμαθητές τους. Ένα 21% εμφάνισε πιο σύνθετες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η ικανότητα να εκφράζουν συναισθήματα μέσα από τη μουσική και την κίνηση, ενώ ένα 12% δεν παρουσίασε ιδιαίτερη διαφοροποίηση.

Γράφημα 7. Συναισθηματική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση

Ποσοστά Βελτίωσης Συναισθηματικής Έκφρασης και Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης Νηπίων (4-6 ετών)



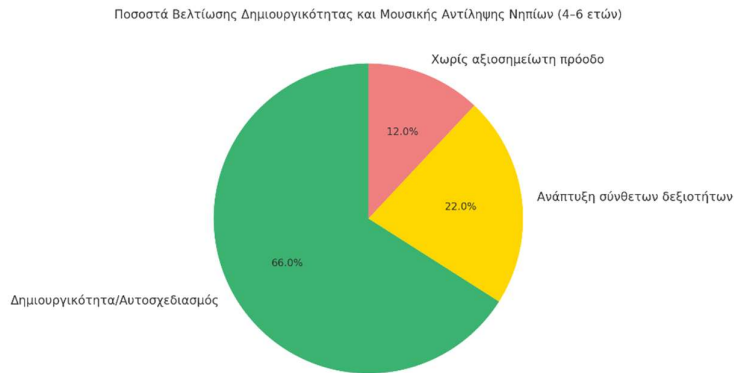
Οι ποιοτικές παρατηρήσεις των νηπιαγωγών επιβεβαιώνουν ότι οι ομαδικές ρυθμικές δραστηριότητες ενίσχυσαν τη διάθεση για συλλογικό συγχρονισμό και ενίσχυσαν την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις διαπιστώσεις των Trehub, Plantinga και Russo (2023), σύμφωνα με τις οποίες η μουσική διευκολύνει τη συναισθηματική συνρύθμιση και ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και με την έρευνα των Rabinowitch και Meltzer (2022), που καταδεικνύει ότι οι ομαδικές ρυθμικές πρακτικές καλλιεργούν συνεργατικότητα και ενσυναίσθηση. Συνολικά, οι ρυθμικές δραστηριότητες φαίνεται να λειτουργούν ως ισχυρό μέσο ενίσχυσης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4–6 ετών.

Δημιουργικότητα και μουσική αντίληψη

Η ενασχόληση των νηπίων με ρυθμικά παιχνίδια και μουσικές δραστηριότητες οδήγησε σε αξιοσημείωτη πρόοδο στη δημιουργικότητα και στη μουσική τους αντίληψη.

Σύμφωνα με τις ποσοτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο Γράφημα 8, το 66% των παιδιών παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην ικανότητα αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης απλών ρυθμικών σχημάτων, τα οποία μπορούσαν να εντάξουν σε ομαδικά μουσικά πλαίσια.

Γράφημα 8. Δημιουργικότητα και μουσική αντίληψη



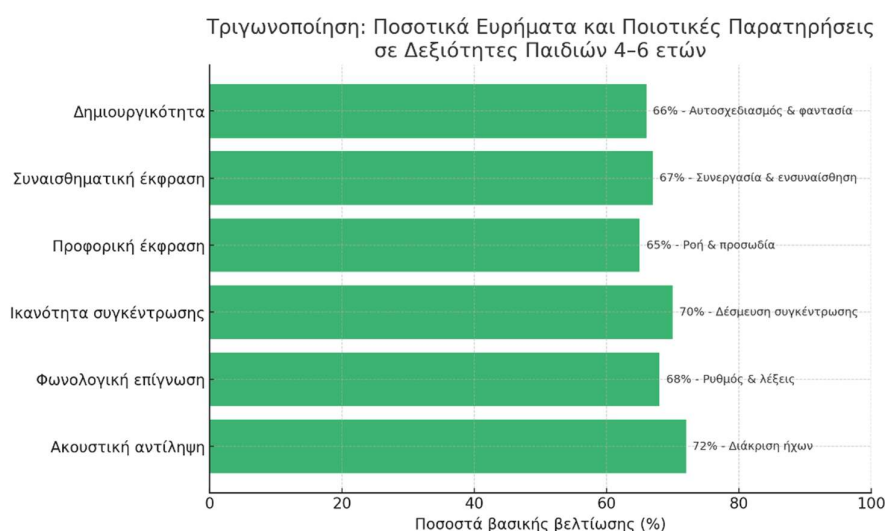
Ένα 22% ανέπτυξε πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως η πειραματική χρήση διαφορετικών διαρκειών και τονισμών με μεγαλύτερη ρυθμική ακρίβεια, ενώ ένα 12% δεν εμφάνισε αξιοσημείωτη πρόοδο. Οι ποιοτικές παρατηρήσεις των νηπιαγωγών υπογράμμισαν ότι η δημιουργικότητα αυτή συνδέθηκε στενά με τη βελτίωση της ρυθμικής ακρίβειας και με την καλλιέργεια της μουσικής φαντασίας των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη μελέτη των Gerry, Unrau και Trainor (2023), η οποία δείχνει ότι η ενεργή συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες ενισχύει τόσο τη μουσικότητα όσο και την επικοινωνιακή και κοινωνική ανάπτυξη, αναδεικνύοντας τη δημιουργικότητα ως κρίσιμη διάσταση της μουσικής εμπειρίας στην προσχολική ηλικία.

Παρατηρήσεις των παιδαγωγών και τριγωνοποίηση της έρευνας

Οι ποιοτικές καταγραφές των νηπιαγωγών αποτέλεσαν κρίσιμο συμπλήρωμα των ποσοτικών δεδομένων, ενισχύοντας την τριγωνοποίηση της έρευνας και επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, οι παρατηρήσεις τους ανέδειξαν ότι τα παιδιά επέδειξαν αυξημένο ενθουσιασμό και ενεργή συμμετοχή στις μουσικο-ρυθμικές δραστηριότητες σε σύγκριση με πιο παραδοσιακές μορφές μάθησης. Η εμπλοκή αυτή συνδέεται άμεσα με τα ποσοτικά ευρήματα που καταγράφηκαν στα Γραφήματα 1–3, όπου αποτυπώθηκαν υψηλά ποσοστά βελτίωσης στην ακουστική αντίληψη, στη φωνολογική επίγνωση και στην ικανότητα συγκέντρωσης. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί τόνισαν ότι μαθητές που συχνά δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν σε άλλες δραστηριότητες, έδειξαν αυξημένη

δέσμευση όταν εμπλέκονταν σε ρυθμικά παιχνίδια — παρατήρηση που αντιστοιχεί στα δεδομένα του Γραφήματος 3 (προσοχή και αυτορρύθμιση). Παράλληλα, κατέγραψαν τη βελτίωση της προφορικής έκφρασης (Γράφημα 4), την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συναισθηματικής έκφρασης (Γράφημα 5), καθώς και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και μουσικής αντίληψης (Γράφημα 6). Οι ποιοτικές αυτές διαπιστώσεις όχι μόνο επιβεβαιώνουν τα ποσοτικά δεδομένα, αλλά προσφέρουν και ερμηνευτική διάσταση ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι ρυθμικές δραστηριότητες κινητοποιούν τα παιδιά σε πολλαπλά επίπεδα.

Γράφημα 9. Δεξιότητες νηπίων με επαλήθευση τριγωνοποίησης



Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση (βλ. Γράφημα 9), επομένως, επιτυγχάνεται μέσω της διασταύρωσης ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων: τα ποσοτικά διαγράμματα προσφέρουν μια σαφή εικόνα της έκτασης των βελτιώσεων, ενώ οι ποιοτικές αφηγήσεις των παιδαγωγών αποδίδουν το πλαίσιο και το νόημα αυτών των αλλαγών στην καθημερινή σχολική πράξη. Όπως υποστηρίζουν οι Denzin (2012) και Flick (2018), η τριγωνοποίηση δεν αποτελεί απλώς μέσο επιβεβαίωσης, αλλά εργαλείο παραγωγής νέων ερμηνειών και πολυδιάστατων οπτικών. Στην παρούσα μελέτη, η σύγκλιση των δύο προσεγγίσεων ανέδειξε τον διττό ρόλο της μουσικής: αφενός στην ανάπτυξη μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, αφετέρου στην ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και της χαράς της μάθησης.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη τεκμηριώνει ότι οι ρυθμικές μουσικές δραστηριότητες συνιστούν ουσιαστικό εργαλείο για την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία. Τα ευρήματα εναρμονίζονται με ελληνικές έρευνες (Ζώγαλη, 2016· Αργυρίου, 2018, 2021), που έχουν δείξει τη σημασία της ρυθμικής αγωγής στη φωνολογική επίγνωση, και με διεθνείς μελέτες που τονίζουν τον ρόλο του ρυθμού ως κοινού γνωστικού μηχανισμού μουσικής και γλώσσας (Goswami, 2022). Η συμβολή της μελέτης έγκειται στο ότι αναδεικνύει τον ρυθμό όχι μόνο ως αισθητικό χαρακτηριστικό, αλλά ως αναπτυξιακό παράγοντα που επηρεάζει γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές πορείες (Magne, Gordon, & Large, 2023).

Ένα κεντρικό εύρημα αφορά τον ρόλο της χρονικής δειγματοληψίας: τα παιδιά συγχρονίζουν τις χαμηλόσυχνες νευρικές ταλαντώσεις με τα ρυθμικά μοτίβα της ομιλίας, γεγονός που διευκολύνει τη συλλαβική τμηματοποίηση και την προσωδία (Keshavarzi et al., 2024). Η αυξημένη ευαισθησία στη συλλαβική δομή και η βελτιωμένη προφορική έκφραση που καταγράφηκαν στην έρευνά μας ενισχύουν τη θέση ότι οι ρυθμικές παρεμβάσεις μπορούν να προάγουν την αναγνωστική ετοιμότητα, επιβεβαιώνοντας ευρήματα όπως αυτά των de Hoyos (2025). Η ανάλυση συνδέεται επίσης με το μοντέλο μουσικής ανάπτυξης των Swanwick και Tillman (1986), το οποίο τονίζει τη μίμηση, την επανάληψη και το δημιουργικό παιχνίδι. Οι μηχανισμοί αυτοί αναδείχθηκαν στην παρούσα παρέμβαση: η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ρυθμικά μοτίβα οδήγησε σε καλύτερη ρυθμική ακρίβεια, μείωση του γνωστικού φορτίου και διευκόλυνση της γλωσσικής επεξεργασίας (Williams, McLeod, & Graham, 2025). Ταυτόχρονα, η δημιουργικότητα καλλιεργήθηκε μέσω αυτοσχεδιασμού, επιτρέποντας στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με μεγαλύτερη ευχέρεια και παιγνιώδη διάθεση.

Η συμβολή της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης (Αργυρίου, 2021) υπήρξε καθοριστική, καθώς η συστηματική οργάνωση δραστηριοτήτων που συνδύαζαν ρυθμό, κίνηση και λόγο ενίσχυσε τη μαθησιακή εμπλοκή. Τα ποσοτικά ευρήματα για την προσοχή και την αυτορρύθμιση ενισχύθηκαν από ποιοτικές παρατηρήσεις, σύμφωνα με τις οποίες παιδιά που δυσκολεύονταν σε άλλες δραστηριότητες εμφάνισαν αυξημένη συγκέντρωση στα ρυθμικά παιχνίδια. Το εύρημα συνάδει με διεθνείς μελέτες που καταδεικνύουν τη θετική σχέση μουσικής εκπαίδευσης και εκτελεστικών λειτουργιών (Martínez-Molina et al., 2022). Τα δεδομένα έδειξαν επίσης ότι οι ρυθμικές δραστηριότητες υποστηρίζουν συναισθηματική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά ανέπτυξαν συνεργατικότητα, συλλογικό συγχρονισμό και ενσυναίσθηση, σε συμφωνία με ευρήματα που συνδέουν τη μουσική με τη

συνρύθμιση και τη διαπροσωπική σύνδεση (Trehub et al., 2023· Rabinowitch & Meltzer, 2022). Παράλληλα, η δημιουργικότητα καλλιεργήθηκε μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, επιβεβαιώνοντας τη θέση ότι η μουσική ενισχύει τόσο τη φαντασία όσο και την επικοινωνία (Gerry, Unrau, & Trainor, 2023).

Ωστόσο, η μελέτη αναγνωρίζει ορισμένους περιορισμούς. Το μικρό δείγμα και η περιορισμένη διάρκεια δεν επιτρέπουν ασφαλή γενίκευση, ενώ η βασισμένη σε αναφορές νηπιαγωγών αξιολόγηση ενδέχεται να εμπεριέχει υποκειμενικότητα. Η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να αξιοποιήσει μακροχρόνιες παρεμβάσεις με συστηματικά πρωτόκολλα, άμεσες μετρήσεις παιδιών και τυχαιοποίηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Παρά ταύτα, η μικτή μεθοδολογία αποτέλεσε πλεονέκτημα, αφού συνδύασε ποσοτικά στοιχεία με ποιοτικές αφηγήσεις, ενισχύοντας την εγκυρότητα μέσω τριγωνοποίησης (Biasutti & Concina, 2021).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών προεκτάσεων, τα ευρήματα υποστηρίζουν την ανάγκη ένταξης της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα όχι ως προαιρετικής δραστηριότητας, αλλά ως βασικού πυλώνα ανάπτυξης (Hallam, 2022). Η τεκμηρίωση ότι ο ρυθμός ενισχύει την προσοχή, τις εκτελεστικές λειτουργίες και τη συνεργατικότητα δείχνει ότι τα οφέλη ξεπερνούν τα στενά γλωσσικά αποτελέσματα, περιλαμβάνοντας κοινωνική ένταξη, δημιουργικότητα και ευημερία. Σε αυτό το πλαίσιο, η ρυθμοκεντρική παιδαγωγική μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης, ιδιαίτερα για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Aksu, 2024). Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην πρώιμη παρέμβαση. Διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι μουσικο-γλωσσικές παρεμβάσεις σε πρόωρα παιδιά ή σε παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα προσφέρουν αναπτυξιακά οφέλη (Kostilainen et al., 2024). Τα δεδομένα μας ενισχύουν αυτή τη γραμμή, υποδεικνύοντας ότι οι ρυθμικές εμπειρίες μπορούν να λειτουργήσουν ως σκαλωσιά γλωσσικής ανάπτυξης ακόμη και σε πληθυσμούς με αυξημένο κίνδυνο. Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για τη βιώσιμη εφαρμογή. Εκπαιδευτικοί με αυτοπεποίθηση στις μουσικές δεξιότητες είναι σε θέση να συνδέσουν αποτελεσματικά τις ρυθμικές δραστηριότητες με γλωσσικούς στόχους, διαφοροποιώντας παράλληλα τη διδασκαλία. Η ενσωμάτωση μικρο-στόχων (π.χ. αντιστοίχιση παλμών με συλλαβές) και η χρήση απλών οργάνων διευκολύνουν τη μετάβαση από απλά σε σύνθετα μοτίβα, ενισχύοντας τη μεταφορά δεξιοτήτων. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η συνεχιζόμενη κατάρτιση και η συν-διδασκαλία με μουσικοπαιδαγωγούς είναι απαραίτητες (Hallam, 2022· Biasutti & Concina, 2021).

Συνοψίζοντας, η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι ρυθμικές δραστηριότητες υποστηρίζουν την ακουστική αντίληψη, τη φωνολογική επίγνωση, την προσοχή, την προφορική έκφραση,

τη δημιουργικότητα και τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Παρά τους περιορισμούς, τα ευρήματα ενισχύουν ένα ισχυρό σώμα διεθνών τεκμηρίων, σύμφωνα με το οποίο ο ρυθμός αποτελεί κεντρικό μηχανισμό μάθησης. Η μελλοντική έρευνα καλείται να σχεδιάσει μακροχρόνιες, μικτές και διεπιστημονικές μελέτες, να εμπλέξει ετερογενή δείγματα και να διερευνήσει τη μεταφορά δεξιοτήτων σε αναγνωστικές και γραπτές επιδόσεις. Ως τότε, τα δεδομένα δικαιολογούν σαφείς συστάσεις: συστηματική ένταξη ρυθμικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα νηπιαγωγείου με επαρκή διάρκεια και συχνότητα, εστιασμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μουσικοπαιδαγωγικές μεθόδους, συμπεριληπτικές πρακτικές που ενσωματώνουν παιδιά με διαφορετικές ανάγκες, οργανωμένη συνεργασία σχολείου–οικογένειας με απλές ρυθμικές ρουτίνες στο σπίτι. Με βάση τα παραπάνω, η μουσικο-ρυθμική παιδαγωγική αναδεικνύεται όχι ως προαιρετική «αισθητική εμπλουτιστική» δραστηριότητα, αλλά ως θεμέλιο ενός σύγχρονου και επιστημονικά τεκμηριωμένου προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική: Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. ΔΪΣΗΓΜΑ.
- Αργυρίου, Μ. (2018). Η πράξη ως βασική συνιστώσα για τη διαμόρφωση επαγγελματικής κουλτούρας και διδακτικής για τη μουσική εκπαίδευση: Εννοιολογικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Αργυρίου & Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου EduDidactics 2015* (Β' τόμος, 2η έκδ.). ΕΕΜΑΠΕ – Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Aksu, B., Kara, H., & Atas, A. (2024). Effect of music-integrated phonological awareness program on preschool cochlear implant users. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 180, 111923. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2024.111923>
- Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (3rd ed.). SAGE.
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., & Welch, G. (2021). Music in early childhood education: International perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1834474>
- Biasutti, M., & Concina, E. (2021). The role of music in promoting children's well-being and learning: A mixed-methods study. *International Journal of Music Education*, 39(3), 256–272. <https://doi.org/10.1177/0255761421992810>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

- Cain, T., & Mills, J. (2022). Action research in music education: Current trends and future directions. *British Journal of Music Education*, 39(2), 155–172. <https://doi.org/10.1017/S0265051721000300>
- Carr, W., & Kemmis, S. (2021). *Becoming critical: Education, knowledge and action research* (Rev. ed.). Routledge.
- Chen, X., Li, P., & Sun, Y. (2025). Early childhood music training and executive functions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 11775157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.11775157>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2021). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Dees, L. (2025). Rhythm and phonics in early childhood classrooms: Enhancing phonological awareness through music. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 215–228.
- De Hoyos, L., Verhoef, E., Okbay, A., Vermeulen, J. R., Figaroa, C., Lense, M., Fisher, S. E., Gordon, R. L., & St Pourcain, B. (2025). Preschool musicality is associated with school-age communication abilities through genes related to rhythmicity. *npj Science of Learning*, 10(1), Article 39. <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00329-y>
- De Hoyos, L., Pérez, M., & Gómez, A. (2025). Preschool rhythmic ability and later phonological awareness: A longitudinal study. *Journal of Child Language*, 52(1), 33–51.
- Fernandez, E. M., Brown, K., & Lawson, J. (2025). Musical interventions for preschool children with autism: A pilot randomized study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(2), 455–470.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Ζώγαλη, Μ. (2016). *Η μουσική και η ανάπτυξη του λόγου: Η επίδραση της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Galeza, A., & Rasinski, T. (2023). Singing in preschool promotes literacy development. *The Reading Teacher*, 77(2), 256–259. <https://doi.org/10.1002/trtr.2227>
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2023). Active music classes in preschool: Impacts on communicative and social development. *Developmental Science*, 26(3), e13345.
- Goswami, U. (2022a). Speech rhythm and temporal sampling in developmental dyslexia. *Language, Cognition and Neuroscience*, 37(3), 257–272. <https://doi.org/10.1080/23273798.2021.1930218>

- Goswami, U. (2022b). Language acquisition and speech rhythm patterns. *Royal Society Open Science*, 9, 211855.
- Hallam, S. (2022). The impact of music education on children's development: A review. *British Journal of Music Education*, 39(2), 135–152.
- Hargreaves, D. (2004). *Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής*. Fagotto.
- Jamey, K., Foster, N. E. V., Hyde, K. L., & Dalla Bella, S. (2024). Does music training improve inhibition control in children? *Cognition*, 252, Article 105913. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105913>
- Li, Y., Zhao, H., & Wang, J. (2025). Rhythm-based interventions and phonological awareness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 230, 105500. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105500>
- Rabinowitch, T., & Meltzer, B. (2022). Music, rhythm and social bonding in early childhood. *Music & Science*, 5, 20592043221119004. <https://doi.org/10.1177/20592043221119004>
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000839>
- Trehub, S. E., Plantinga, J., & Russo, F. A. (2023). Musical interactions in infancy: Co-regulation and communication. *Infant Behavior and Development*, 72, 101789. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2023.101789>
- Williams, T. I., Loucas, T., Sin, J., Jeremic, M., Meyer, S., Boseley, S., Fincham-Majumdar, S., Aslett, G., Renshaw, R., & Liu, F. (2024). Using music to assist language learning in autistic children with minimal verbal language. *Autism*, 28(10), 2515–2533. <https://doi.org/10.1177/13623613241233804>

**Ενισχύοντας την αυτονομία και την επαγγελματική ταυτότητα των
προπτυχιακών φοιτητών/τριών μέσω της επιμόρφωσης και των
ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων: Μια βιβλιογραφική
προσέγγιση με έμφαση στη μουσική εκπαίδευση**

Αργυρίου Μαρία
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
m.argyriou@aegean.gr

Μπαλοθιάρη Παναγιώτα
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
pse21193@aegean.gr

Περίληψη

Η επιμόρφωση των προπτυχιακών φοιτητών/τριών συνιστά έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση μιας δυναμικής επαγγελματικής ταυτότητας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στη βελτίωση των παιδαγωγικών ικανοτήτων, αλλά επεκτείνεται στην καλλιέργεια αυτονομίας, ατομικής ευθύνης και αναστοχαστικής στάσης απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και ειδικότερα του e-learning και της πλατφόρμας Moodle αναδεικνύεται ως στρατηγική επιλογή που μετασχηματίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Η διάκριση μεταξύ e-learning και Moodle αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση του θεωρητικού και πρακτικού πλαισίου. Το e-learning εκφράζει το παιδαγωγικό μοντέλο που αξιοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για την προώθηση της μάθησης περιλαμβάνοντας ποικίλες μορφές. Αντίθετα, το Moodle συνιστά ένα συγκεκριμένο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS), το οποίο υλοποιεί πρακτικά τις αρχές του e-learning, προσφέροντας δομημένο περιβάλλον μάθησης. Όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η αποτελεσματικότητα τέτοιων πλατφορμών δεν εξαρτάται μόνο από την τεχνολογική τους επάρκεια, αλλά κυρίως από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να τις ενσωματώνουν δημιουργικά στη διδακτική πράξη. Η μελέτη επικεντρώνεται ειδικά στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, όπου η επιμόρφωση συνδυάζει θεωρητική κατάρτιση, καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική πρακτική. Μέσα από παραδείγματα επιμορφωτικών δράσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αναδεικνύεται η σημασία της σύνδεσης θεωρίας και πράξης στην επαγγελματική συγκρότηση των φοιτητών/τριών. Τα παραδείγματα δείχνουν ότι η πολυτροπικότητα και η διαπολιτισμική

διάσταση αποτελούν βασικούς μοχλούς ανανέωσης της μουσικής εκπαίδευσης, προάγοντας τη δημιουργικότητα, την κοινωνική ένταξη και την ενσυναίσθηση. Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η επιμόρφωση μέσω ψηφιακών τεχνολογιών ενισχύει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, λειτουργώντας ως μέσο καλλιέργειας αυτονομίας, υπευθυνότητας και καινοτόμου παιδαγωγικής ταυτότητας. Στη μουσική εκπαίδευση οι τεχνολογίες δεν αντικαθιστούν αλλά εμπλουτίζουν τη βιωματική εμπειρία, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συνεχή, ερευνητικά τεκμηριωμένη και παιδαγωγικά στοχευμένη επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση προπτυχιακών φοιτητών/τριών, *e-learning*, moodle, μουσική παιδαγωγική, επαγγελματική ταυτότητα

Abstract

The professional training of undergraduate students constitutes a critical factor for enhancing the quality of education and shaping a dynamic professional identity for future educators. Continuous professional development is not limited to the improvement of pedagogical skills but extends to fostering autonomy, individual responsibility, and a reflective stance towards teaching and learning. Within this framework, the use of digital technologies -particularly e-learning and the Moodle platform- emerges as a strategic choice that transforms the learning process. The distinction between e-learning and Moodle is essential for both theoretical clarity and practical application. E-learning represents a broad pedagogical model that employs Information and Communication Technologies (ICT) to enhance learning, encompassing multiple forms. Moodle, by contrast, is a specific Learning Management System (LMS) that operationalises e-learning principles, providing a structured environment. As the international literature highlights, the effectiveness of such platforms depends not only on their technological affordances but primarily on pedagogical design and educators' ability to creatively integrate them into teaching practice. This study places particular emphasis on the field of music pedagogy, where training combines theoretical grounding, artistic creativity, and experiential practice. Drawing on examples of professional training initiatives at the University of the Aegean -including experiential workshops, international seminars, and programs for developing musical skills- the analysis underscores the significance of linking theory and practice in the professional formation of students. These examples reveal that multimodality and intercultural perspectives are crucial drivers of renewal in music education, fostering creativity, social inclusion, and cultural empathy. Overall, the findings demonstrate that professional training through e-learning and Moodle contributes decisively to both professional and personal development by cultivating autonomy, responsibility, and an

innovative pedagogical identity. In music education, technologies do not replace but enrich experiential practice, highlighting the necessity for continuous, research-informed, and pedagogically meaningful professional development.

Keywords: Undergraduate training, e-learning, moodle, music pedagogy, professional identity

Εισαγωγή στην επιμόρφωση προπτυχιακών φοιτητών/τριών

Γενικά χαρακτηριστικά

Ο όρος *επιμόρφωση* δύσκολα μπορεί να αποδοθεί με έναν ενιαίο και κοινά αποδεκτό ορισμό, γεγονός που αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της έννοιας και τις ποικίλες προσεγγίσεις που υιοθετούνται ανάλογα με το παιδαγωγικό και κοινωνικό πλαίσιο (Day, 1999· Orfer & Pedder, 2011). Σύμφωνα με τους Αργυρίου και Ταψή (2023), η επιμόρφωση περιλαμβάνει το σύνολο δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων, με στόχο τον εμπλουτισμό γνώσεων, την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η επιμόρφωση προεκτείνεται σε τομείς όπως η επιστημονική εξειδίκευση, η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση, προσδίδοντάς της έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Η συμβολή της επιμόρφωσης στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου έχει αναδειχθεί τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι Καψάλης και Ραμπίδης (2006) επισημαίνουν ότι αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ διεθνείς μελέτες τονίζουν ότι η συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Borko, 2004· Desimone, 2009). Οι Αργυρίου και Ταψής (2023) προσεγγίζουν την επιμόρφωση ως μια δυναμική διαδικασία εμπλουτισμού, βελτίωσης και ανανέωσης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει ακόμη και συμπληρωματικά ή αντικαταστατικά. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την εμβάθυνση εξειδικευμένων γνώσεων σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία, την αξιοποίηση της ερευνητικής δραστηριότητας και τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Σε διεθνές επίπεδο, η επιμόρφωση συνδέεται στενά με την έννοια της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (continuous professional development – CPD), η οποία ορίζεται ως μια διαρκής, επαναλαμβανόμενη και ενταγμένη στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης διαδικασία (Avalos, 2011· Kennedy, 2014). Η προϋπόθεση αυτής της διαδικασίας είναι να εμπλουτίζει και να ανανεώνει τη βασική εκπαίδευση με νέες γνώσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί

να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και της εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η ταχύτατη και αδιάκοπη πρόοδος των επιστημών και της τεχνολογίας δημιουργεί μια διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο τομέας της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως και κάθε άλλος επιστημονικός κλάδος, δεν αποτελεί εξαίρεση· αντίθετα, βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της εξέλιξης, καθώς καλείται να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις ενός πολυσύνθετου και μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2022). Όπως επισημαίνει ο Κούγκας (2022), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποκτά διαρκώς νέα χαρακτηριστικά, εστιάζοντας όχι μόνο στη μεταφορά γνώσης, αλλά κυρίως στην ουσιαστική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η επιμόρφωση ορίζεται ως μια συνεχής διαδικασία που ξεκινά με την είσοδο στο επάγγελμα και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, συνδέοντας τη δια βίου μάθηση με την εκπαιδευτική πράξη.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η επιμόρφωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας για την ενίσχυση της διδασκαλίας, της ερευνητικής δραστηριότητας και της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών/τριών που προετοιμάζονται να διδάξουν (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2021). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη δημιουργία οικοσυστημάτων μάθησης που ενσωματώνουν τεχνολογίες, διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και παιδαγωγική καινοτομία (Bond et al., 2021· Teräs et al., 2020). Η επιμόρφωση δεν περιορίζεται πλέον σε σεμινάρια ή μεμονωμένα μαθήματα, αλλά αναδιαμορφώνεται ως διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων προσαρμογής, αυτονομίας και συνεργασίας, που ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης και της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας της γνώσης (Zhu & Liu, 2020· Carvalho & Yeoman, 2021).

Στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής, η επιμόρφωση αποκτά ιδιαίτερη αξία, καθώς συνδέεται με την αναβάθμιση της ποιότητας της μουσικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μουσική, όπως και η ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μουσικά προγράμματα, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της αρχικής και της συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους (Burnard & Murphy, 2021· Biasutti, 2022). Ωστόσο, ελλείψεις σε γνώσεις σχετικά με τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της μουσικής, αλλά και περιορισμένες ευκαιρίες για στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη, εξακολουθούν να αποτελούν βασικές δυσκολίες που εμποδίζουν την αποτελεσματική

εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής αγωγής (Welch et al., 2020· Koops & Kuebel, 2021).

Ηλεκτρονική μάθηση και πλατφόρμα moodle: Συμπληρωματικοί ρόλοι στην επιμόρφωση προπτυχιακών φοιτητών/τριών

Η ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει επηρεάσει καθοριστικά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μεταμορφώνοντας τόσο τις διδακτικές πρακτικές όσο και τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση. Στο νέο αυτό περιβάλλον, η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) και οι πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης, όπως το Moodle, αποτελούν βασικά εργαλεία για την ενίσχυση της επιμόρφωσης των προπτυχιακών φοιτητών/τριών. Ωστόσο, η ακαδημαϊκή συζήτηση συχνά συγχέει τις δύο έννοιες, παρουσιάζοντας το Moodle ως συνώνυμο του e-learning, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για διαφορετικά αλλά αλληλένδετα επίπεδα της ψηφιακής εκπαίδευσης. Θα αποπειραθούμε να αποσαφηνίσουμε τη διάκριση και τη συμπληρωματικότητα των δύο εννοιών, παρορουσιάζοντας αρχικά το e-learning ως παιδαγωγικό πλαίσιο και μεθοδολογία και στη συνέχεια, θα επιχειρηματολογίσουμε για το Moodle ως συγκεκριμένο τεχνολογικό εργαλείο που υλοποιεί το e-learning. Τέλος, θα εξετάσουμε συνιπτικά τις συνέργειες των δύο στην επιμόρφωση φοιτητών/τριών παιδαγωγικών και μουσικοπαιδαγωγικών σπουδών.

Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) ορίζεται ως κάθε μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξιοποιεί τις ΤΠΕ προκειμένου να διευκολύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση (Σοφός & Κώστας, 2015). Δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο εργαλείο ή πλατφόρμα· αντίθετα, συνιστά μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο. Περιλαμβάνει ποικίλες προσεγγίσεις, όπως: Ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Blended learning (μικτή μάθηση), Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), Mobile learning και μάθηση μέσω εφαρμογών, Συνεργατικές διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι το e-learning συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της προσβασιμότητας και της συμπερίληψης, καθώς αίρει γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς (UNESCO, 2021). Παράλληλα, ενισχύει την αυτονομία των φοιτητών/τριών, καθώς τους/τις επιτρέπει να ορίζουν τον δικό τους ρυθμό μελέτης και να διαμορφώνουν εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές (Carvalho & Yeoman, 2021). Σύμφωνα με τον Πάτσιο (2021), το e-learning δεν αποτελεί απλώς τεχνικό εργαλείο αλλά νέο παιδαγωγικό μοντέλο, που υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Ο Τσιλιπρίδης (2010) τονίζει ότι η καινοτομία του έγκειται στη δυνατότητα δημιουργίας περιβαλλόντων μάθησης βασισμένων

στη διασύνδεση, στην αλληλεπίδραση και στη δυναμική καθοδήγηση του εκπαιδευτή, που διαφοροποιεί το e-learning από παλαιότερες μορφές αυτοδιδασκαλίας. Στη μουσική εκπαίδευση, το e-learning δίνει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης πολυτροπικών εργαλείων (ηχητικά αποσπάσματα, βίντεο, διαδραστικές εφαρμογές) και προάγει νέες μορφές δημιουργικότητας και συνεργατικής καλλιτεχνικής παραγωγής (Biasutti, 2022· Burnard & Murphy, 2021). Έτσι, ξεπερνά τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας, αναδεικνύοντας νέες μορφές βιωματικής και ενεργητικής μάθησης.

Διαφοροποίηση και συμπληρωματικότητα e-learning και moodle

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται συχνά η ταύτιση του όρου e-learning με επιμέρους τεχνολογικές πλατφόρμες, όπως το Moodle, γεγονός που οδηγεί σε θεωρητική και πρακτική ασάφεια. Ωστόσο, πρόκειται για δύο έννοιες που διαφοροποιούνται ουσιαστικά. Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) αναφέρεται σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία αξιοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προκειμένου να υποστηρίξει και να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία. Η έννοια αυτή δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο τεχνολογικό εργαλείο, αλλά εμπεριέχει ένα φάσμα διαφορετικών μορφών μάθησης, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η μικτή μάθηση (blended learning), τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), καθώς και η μάθηση μέσω κινητών συσκευών (mobile learning) (Hrastinski, 2019· UNESCO, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, το e-learning ορίζεται πρωτίστως ως παιδαγωγικό μοντέλο και όχι ως συγκεκριμένο λογισμικό.

Αντίθετα, το Moodle αποτελεί μια συγκεκριμένη πλατφόρμα διαχείρισης μάθησης (Learning Management System – LMS), δηλαδή ένα λογισμικό εργαλείο που υλοποιεί στην πράξη τις αρχές του e-learning. Μέσω των λειτουργιών του παρέχει ένα δομημένο περιβάλλον μάθησης με συγκεκριμένα εργαλεία για την οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και φοιτητών/τριών, καθώς και την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου (Kopp et al., 2019· Αργυρίου & Ταψής, 2023). Σε αντίθεση με το e-learning, το Moodle δεν συνιστά παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά τεχνολογικό μέσο, του οποίου η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το πλαίσιο και τον σχεδιασμό μέσα στον οποίο αξιοποιείται. Όπως επισημαίνουν οι Σοφός και Κώστας (2015), τα LMS λειτουργούν ως «υποδοχείς και οργανωτές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο η παιδαγωγική τους αξία δεν προκύπτει από τις τεχνικές δυνατότητες αυτές καθαυτές, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται σε ευρύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα και πλαισιώνονται από στρατηγικές διδασκαλίας. Συνεπώς, χωρίς ένα καλά σχεδιασμένο πλαίσιο

e-learning, το Moodle παραμένει απλώς ένα τεχνικό εργαλείο, χωρίς να μπορεί να διασφαλίσει αυτόνομα την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Η διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή ακρίβεια και τη σωστή κατανόηση της συμβολής των ψηφιακών τεχνολογιών στην ανώτατη εκπαίδευση. Το e-learning αποτελεί το παιδαγωγικό μοντέλο που καθορίζει τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις στρατηγικές της ηλεκτρονικής μάθησης, ενώ το Moodle συνιστά το μέσο υλοποίησης αυτής της φιλοσοφίας σε πρακτικό επίπεδο. Η συμπληρωματικότητά τους είναι εμφανής: το e-learning προσφέρει το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο, ενώ το Moodle παρέχει την τεχνολογική υποδομή που καθιστά δυνατή την εφαρμογή του στην πράξη (Carvalho & Yeoman, 2021). Η ενότητα που ακολουθεί αναλύει τη συμπληρωματικότητα e-learning και Moodle στη μουσική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας παραδείγματα από την ελληνική και διεθνή πραγματικότητα, με έμφαση στην εφαρμογή τους σε παιδαγωγικά τμήματα και προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης.

Η συμβολή του e-learning και του moodle στη μουσική παιδαγωγική: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις

Η μουσική παιδαγωγική, ως διεπιστημονικό πεδίο που συνδυάζει την καλλιτεχνική δημιουργία με τις επιστήμες της αγωγής, παρουσιάζει ιδιαίτερες απαιτήσεις στη διδακτική πράξη. Η διδασκαλία της μουσικής δεν αφορά μόνο τη μετάδοση θεωρητικών γνώσεων, αλλά προϋποθέτει βιωματική εμπλοκή, ανάπτυξη δημιουργικότητας και καλλιέργεια εκτελεστικών και ακουστικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση του e-learning και των συστημάτων διαχείρισης μάθησης όπως το Moodle προσφέρει νέες δυνατότητες, οι οποίες εμπλουτίζουν την επιμόρφωση προπτυχιακών φοιτητών/τριών και ενισχύουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) προσφέρει στους φοιτητές πρόσβαση σε πολυτροπικό και διαδραστικό υλικό. Μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες, μπορούν να μελετούν παρτιτούρες σε ψηφιακή μορφή, να παρακολουθούν βιντεοσκοπημένα μαθήματα, να ακούν ηχογραφήσεις υψηλής ποιότητας και να χρησιμοποιούν εφαρμογές που προσομοιώνουν τη λειτουργία μουσικών οργάνων. Αυτές οι πρακτικές ενισχύουν την κατανόηση πολύπλοκων μουσικών εννοιών και δημιουργούν νέες μορφές συμμετοχικής μάθησης (Burnard & Murphy, 2021).

Η συμβολή του e-learning είναι ιδιαίτερα εμφανής στην ανάπτυξη πολυτροπικών μαθησιακών εμπειριών, όπου ο ήχος, η εικόνα και η κίνηση αλληλεπιδρούν δημιουργώντας πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα (Kress, 2010). Για παράδειγμα, ένας/μία φοιτητής/τρια μπορεί να μελετήσει τα ρυθμικά μοτίβα της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής μέσα από

βίντεο με χορευτικά δρώμενα, συνοδευόμενα από παρτιτούρες και αναλυτικές επεξηγήσεις. Αυτή η εμπειρία υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας, καθώς ενεργοποιεί πολλαπλές αισθητηριακές και γνωστικές δεξιότητες. Διεθνείς μελέτες καταδεικνύουν ότι το e-learning στη μουσική εκπαίδευση μπορεί να προάγει τη συνεργατική δημιουργία, παρέχοντας εργαλεία για συλλογική σύνθεση, ερμηνεία και ανάλυση μουσικών έργων σε διαδικτυακό περιβάλλον (Biasutti, 2022). Ειδικά σε συνθήκες πανδημίας, οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις μουσικές σπουδές τους διαδικτυακά, με την αξιοποίηση πλατφορμών συνεργασίας και συγχρονισμένων εφαρμογών για ζωντανές πρόβες, παρά τις τεχνικές δυσκολίες της καθυστέρησης ήχου.

Το Moodle, ως Learning Management System (LMS), λειτουργεί ως η τεχνολογική υποδομή που οργανώνει και δομεί την εμπειρία του e-learning. Στη μουσική παιδαγωγική, το Moodle μπορεί να φιλοξενήσει ολόκληρες διδακτικές ενότητες: από θεωρητικά κείμενα για τη διδακτική της μουσικής έως πολυμεσικά αρχεία με ηχογραφήσεις και βίντεο. Οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν δομημένα μαθήματα, να αναρτήσουν φύλλα εργασίας, να δημιουργήσουν φόρουμ για συζητήσεις και να αξιολογήσουν την πρόοδο των φοιτητών/τριών μέσα από κουίζ ή αναθέσεις εργασιών (Αργυρίου & Ταψής, 2023).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου αφορά σε σεμινάρια μουσικής παιδαγωγικής, όπου το Moodle χρησιμοποιήθηκε για την οργάνωση θεματικών ενοτήτων σχετικών με τη ρυθμική αγωγή, τη διδασκαλία τραγουδιού και τη δημιουργική μουσική έκφραση. Οι φοιτητές κλήθηκαν να ανεβάσουν δικές τους ηχογραφήσεις παιδικών τραγουδιών, να συμμετάσχουν σε συζητήσεις γύρω από διαφορετικές διδακτικές μεθόδους (π.χ. Orff, Dalcroze, Kodály) και να συνεργαστούν σε ομαδικές εργασίες που αφορούσαν τον σχεδιασμό μουσικών δραστηριοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε τη βιωματική μάθηση, καθώς οι φοιτητές απέκτησαν ανατροφοδότηση τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από τους/τις συμφοιτητές/τριες τους, δημιουργώντας μια κοινότητα πρακτικής (Lebler, 2008).

Σε διεθνές επίπεδο, πανεπιστήμια όπως το Berklee College of Music και το Open University αξιοποιούν το Moodle για τη διδασκαλία μαθημάτων μουσικής θεωρίας, ανάλυσης, ηχοτεχνικής και παιδαγωγικής. Εκεί, η πλατφόρμα δεν λειτουργεί απλώς ως αποθήκη υλικού, αλλά ως διαδραστικός χώρος όπου οι φοιτητές συνθέτουν, εκτελούν και ανταλλάσσουν ιδέες σε πραγματικό χρόνο (Kopp et al., 2019).

Στην ελληνική πραγματικότητα, αρκετά παιδαγωγικά τμήματα έχουν ενσωματώσει το Moodle στη διδασκαλία της μουσικής παιδαγωγικής. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο

Μακεδονίας, φοιτητές του τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης συμμετείχαν σε πρόγραμμα e-learning για τη μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Το Moodle χρησιμοποιήθηκε για την ανάρτηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, την ανάλυση ηχογραφήσεων παιδικών τραγουδιών και την ανάπτυξη σχεδίων μαθημάτων που οι φοιτητές δοκίμασαν κατά την πρακτική τους άσκηση. Οι αναστοχαστικές ασκήσεις που ενσωματώθηκαν στο Moodle βοήθησαν τους φοιτητές να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εμπειρία (Πάτσιος, 2021).

Στη Φινλανδία, όπου η μουσική εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με την καινοτομία και την τεχνολογία, το Moodle έχει χρησιμοποιηθεί σε πανεπιστημιακά προγράμματα για να υποστηρίξει την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων. Οι φοιτητές δημιουργούν πολυμεσικά portfolios, καταγράφοντας τόσο τις μουσικές τους εκτελέσεις όσο και τις παιδαγωγικές τους παρεμβάσεις σε σχολικές αίθουσες. Η διαδικασία αυτή έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην καλλιέργεια επαγγελματικής ταυτότητας και στην ενίσχυση της αυτονομίας (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2021).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το e-learning στη μουσική παιδαγωγική έχει πάρει τη μορφή MOOCs (Massive Open Online Courses), τα οποία προσφέρουν εισαγωγικά μαθήματα μουσικής θεωρίας, ιστορίας και παιδαγωγικής σε χιλιάδες φοιτητές παγκοσμίως. Παρότι τα MOOCs δεν χρησιμοποιούν πάντα το Moodle, βασίζονται σε παρόμοιες αρχές οργάνωσης της μάθησης και προάγουν την εξ αποστάσεως συνεργατική δημιουργία (UNESCO, 2021).

Από την παραπάνω ανάλυση καθίσταται σαφές ότι το e-learning και το Moodle επιτελούν διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς ρόλους. Το e-learning παρέχει το παιδαγωγικό πλαίσιο και τη φιλοσοφία της ψηφιακής μάθησης, διευρύνοντας τις δυνατότητες βιωματικής και πολυτροπικής προσέγγισης της μουσικής. Το Moodle, με τη σειρά του, προσφέρει την τεχνολογική υποδομή που καθιστά δυνατή την εφαρμογή αυτών των αρχών στην πράξη, οργανώνοντας τη μαθησιακή εμπειρία με δομημένο και συστηματικό τρόπο (Σοφός & Κώστας, 2015). Η συμπληρωματικότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιμόρφωση των προπτυχιακών φοιτητών/τριών, καθώς τους επιτρέπει να αναπτύσσουν δεξιότητες όχι μόνο στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, αλλά και στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση. Μέσα από την πρακτική εφαρμογή, οι φοιτητές αποκτούν εμπειρίες που ενδυναμώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους και τους προετοιμάζουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση του e-learning και του Moodle στη μουσική παιδαγωγική δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά μια στρατηγική επιλογή με

βαθιές παιδαγωγικές προεκτάσεις. Τα δύο εργαλεία, αν και διακριτά, λειτουργούν συμπληρωματικά, συνδυάζοντας θεωρητικές αρχές και πρακτική εφαρμογή. Μέσα από ελληνικές και διεθνείς μελέτες περίπτωσης αναδεικνύεται ότι η αξιοποίησή τους εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει την επαγγελματική κατάρτιση και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης μουσικής παιδαγωγικής που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του 21ου αιώνα.

Η επιμόρφωση ως μέσο ανάπτυξης αυτονομίας, ατομικής ευθύνης και επαγγελματικής ταυτότητας στη μουσική παιδαγωγική

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως βασικός μοχλός βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Darling-Hammond & Hylar, 2020). Στην περίπτωση της μουσικής παιδαγωγικής, ο ρόλος της επιμόρφωσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς το αντικείμενο συνδυάζει θεωρητική γνώση, καλλιτεχνική δημιουργικότητα και βιωματική εμπλοκή, στοιχεία που καθιστούν απαραίτητη τη συνεχή επαναδιαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών.

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι στατική, αλλά ένα δυναμικό και μεταβαλλόμενο οικοδόμημα που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση προσωπικών, κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Όπως τονίζει ο Κούγκας (2022), η ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας προϋποθέτει τη δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος, το οποίο καλλιεργεί την αίσθηση ασφάλειας και ελευθερίας δράσης. Η Ευθυμίου (2018) συμπληρώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αφού επηρεάζεται από αξίες, στάσεις και προσωπικά βιώματα. Η έρευνα των Κοτρέτσου και Χατζηλεοντιάδου (2020) δείχνει ότι η συμμετοχή σε συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα διαδικτυακά, συνεισφέρει στη συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας μέσω ανταλλαγής εμπειριών και αναστοχασμού. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει αυτές τις θέσεις. Σύμφωνα με τους Xu, Jiang και Shen (2023b), η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα δέσμευσης, καινοτομίας και μακροχρόνιας επαγγελματικής ικανοποίησης. Η ταυτότητα αυτή διαμορφώνεται όχι μόνο μέσα από την αρχική εκπαίδευση, αλλά κυρίως μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης που καλλιεργούν την αίσθηση ατομικής ευθύνης και επαγγελματικής αυτονομίας. Η επιμόρφωση, όταν σχεδιάζεται με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, συντελεί στην ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Knowles et al., 2015). Αυτή η αυτονομία δεν αφορά μόνο τη δυνατότητα

λήψης παιδαγωγικών αποφάσεων, αλλά και την ικανότητα κριτικού στοχασμού, διαχείρισης της μάθησης και ανάληψης προσωπικής ευθύνης για τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση. Η προσωπική ευθύνη, επομένως, αναδύεται ως συνιστώσα της ταυτότητας, που συνδέει τον εκπαιδευτικό με το κοινωνικό του ρόλο και τις αξίες του επαγγέλματος.

Οι Αργυρίου και Ταψής (2025) εισάγουν την έννοια της προσωπικής και λανθάνουσας θεωρίας ως δομικά στοιχεία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η προσωπική θεωρία περιγράφει τις συνειδητές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση, ενώ η λανθάνουσα αφορά τις βαθύτερες αξίες και πεποιθήσεις που καθορίζουν έμμεσα την παιδαγωγική πράξη. Η επιμόρφωση, συνεπώς, οφείλει να δημιουργεί συνθήκες αναστοχασμού και διαλόγου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν, να επανεξετάζουν και να αναδιαμορφώνουν τις θεωρίες αυτές.

Η μουσική παιδαγωγική, λόγω της φύσης της, αποτελεί προνομιακό πεδίο για τη μελέτη της σχέσης επιμόρφωσης, αυτονομίας και επαγγελματικής ταυτότητας. Η πραξιακή φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης, που τονίζουν οι Αργυρίου και Ταψής (2023), βασίζεται στη βιωματική εμπλοκή και στις συμμετοχικές διαδικασίες, όπως η ακρόαση, ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση και η εκτέλεση. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μουσικές δεξιότητες αλλά και κριτική στάση απέναντι στη γνώση, καλλιεργώντας την αυτονομία και την προσωπική τους ευθύνη. Η μελέτη της Αργυρίου (2025a) για τη μουσική γραμματισμό ως πολυτροπική και πολυπολιτισμική πρακτική επισημαίνει ότι η αυτονομία στη μουσική μάθηση συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδυάζει πολλαπλούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Η πολυτροπικότητα, μέσω της ενσωμάτωσης ακουστικών, οπτικών και σωματικών διαστάσεων, καθιστά τη μουσική εκπαίδευση χώρο καλλιέργειας δεξιοτήτων που ενισχύουν τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική ταυτότητα. Παράλληλα, η εργασία της Αργυρίου και του Ταψή (2025) για την επαναπλαισίωση της πολυτροπικότητας τονίζει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες και οι διαδικτυακές πλατφόρμες, όπως το Moodle, δημιουργούν νέες μορφές κοινότητας μάθησης. Σε αυτές τις κοινότητες, η ατομική ευθύνη συνυπάρχει με τη συλλογική δημιουργία γνώσης, προσφέροντας ένα πλαίσιο όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν τόσο τη δική τους αυτονομία όσο και τη συνεργατικότητα. Τέλος, η εμπειρική μελέτη της Αργυρίου (2025b) για τη μουσική, τον πολιτισμό και την ταυτότητα στην προσχολική εκπαίδευση αναδεικνύει τη σημασία της πολιτισμικής διάστασης στην επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσα από την επαφή με διαφορετικά μουσικά ρεπερτόρια, οι φοιτητές μουσικής παιδαγωγικής αποκτούν όχι μόνο

καλλιτεχνικές δεξιότητες, αλλά και κοινωνική ευαισθησία, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Η επιμόρφωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στη μουσική παιδαγωγική υπερβαίνει τη στενή έννοια της κατάρτισης και αναδεικνύεται σε διαδικασία ολοκληρωμένης επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη αυτονομίας και ατομικής ευθύνης συνδέεται με την καλλιέργεια μιας δυναμικής επαγγελματικής ταυτότητας, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις. Η μουσική παιδαγωγική, με τον πολυτροπικό και συμμετοχικό της χαρακτήρα, παρέχει γόνιμο έδαφος για τη μετουσίωση της επιμόρφωσης σε πράξη που συνδυάζει γνώση, καλλιτεχνική δημιουργία και κοινωνική υπευθυνότητα.

Παραδειγματικές επιμορφωτικές δράσεις στη μουσική παιδαγωγική (2022–2025):

Από τη βιωματική μάθηση στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας

Η επιμόρφωση των μελλοντικών νηπιαγωγών στη μουσική παιδαγωγική δεν αποτελεί απλώς συμπληρωματικό στοιχείο της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, αλλά βασικό άξονα επαγγελματικής συγκρότησης και προσωπικής ανάπτυξης. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις επιτρέπει στους φοιτητές/-τριες να συνδέσουν θεωρητικές γνώσεις με βιωματικές εμπειρίες, καλλιεργώντας δεξιότητες αυτονομίας, ατομικής ευθύνης και επαγγελματικής ταυτότητας. Όπως αναδεικνύουν οι Darling-Hammond και Hylar (2020), τα αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης χαρακτηρίζονται από διαρκή συμμετοχή, ενεργό εμπλοκή, συνεργατική μάθηση και άμεση σύνδεση με την εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το πλαίσιο DigCompEdu υπογραμμίζει τη σημασία της ψηφιακής παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, τονίζοντας την ανάγκη ένταξης βιωματικών και τεχνολογικά υποστηριζόμενων μαθησιακών εμπειριών στην εκπαίδευσή τους (Redecker, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, την περίοδο 2022–2025 το Πανεπιστήμιο Αιγαίου υλοποίησε μια σειρά από καινοτόμες δράσεις στη μουσική παιδαγωγική, που συνιστούν χαρακτηριστικά παραδείγματα σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Οι δράσεις αυτές, πέρα από την άμεση συνεισφορά τους στη μουσική εκπαίδευση, αντανakλούν διεθνείς τάσεις, όπως η έμφαση στη διαπολιτισμικότητα, η πολυτροπικότητα στη διδασκαλία, και η βιωματική μάθηση (Argyriou, 2025a· Argyriou & Tapsis, 2025).

Επιμορφωτικές δράσεις με βιωματικό και διαθεματικό χαρακτήρα

Μια από τις πρώτες πρωτοβουλίες ήταν το επιμορφωτικό σεμινάριο «Εικόνα, Μουσική, Κίνηση: Εργαστηριακές Εφαρμογές στην Πράξη και την Τάξη», που πραγματοποιήθηκε στο Νεστορίδειο Μέγαθρο (Νοέμβριος 2022). Το σεμινάριο ανέδειξε την αξία της διαθεματικής μάθησης και του πολυτροπικού γραμματισμού, συνδυάζοντας μουσική, εικαστικές τέχνες και κίνηση. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν πώς η ενεργοποίηση διαφορετικών αισθητηριακών καναλιών συμβάλλει στη βαθύτερη εμπλοκή των παιδιών, προάγοντας τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Argyriou, 2025a). Παράλληλα, οι διαλέξεις και workshops με τη συμμετοχή της καθηγήτριας Νόπης Νικολάου (Πανεπιστήμιο Κύπρου) εστίασαν στη μουσική παιδεία και παιδαγωγική πράξη σε συγκριτική προοπτική. Η δράση ανέδειξε τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα Ελλάδας και Κύπρου, εμπλουτίζοντας την κατανόηση των φοιτητών/τριών για το πώς η θεσμική και πολιτισμική διάσταση επηρεάζει την εφαρμογή μουσικών προγραμμάτων. Τέτοιες συγκριτικές εμπειρίες ενισχύουν την επαγγελματική ταυτότητα, καθώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατανοούν τον διεθνή χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προκλήσεων (Xu et al., 2023c).

Σύνδεση με την παράδοση και την πολιτιστική μνήμη

Η διδασκαλία και εκμάθηση παραδοσιακών οργάνων αποτέλεσε επίσης κεντρικό άξονα των επιμορφωτικών δράσεων. Ο Βασικός Κύκλος Εκμάθησης Φλογέρας (2022–2023) επέτρεψε στους φοιτητές να γνωρίσουν τη θεωρία και πρακτική ενός παραδοσιακού οργάνου, συνδέοντας τη μουσική παιδαγωγική με την άυλη πολιτιστική κληρονομιά. Η ενσωμάτωση παραδοσιακών στοιχείων στην πανεπιστημιακή επιμόρφωση συνάδει με την UNESCO (2006), που υπογραμμίζει τη σημασία της διατήρησης και μετάδοσης της πολιτιστικής ποικιλίας μέσα από την εκπαίδευση. Παράλληλα, δράσεις όπως το εργαστήριο αφήγησης λαϊκών παραμυθιών (Μάρτιος 2023) ανέδειξαν τον ρόλο του προφορικού λόγου και της αφήγησης ως εργαλείων μουσικής και παιδαγωγικής πράξης, σε πλήρη συνάρτηση με την πολυτροπική διάσταση της μάθησης (Argyriou & Tapsis, 2025).

Καλλιέργεια δεξιοτήτων παιδαγωγικού σχεδιασμού

Σημαντική θέση είχαν και οι δράσεις που στόχευαν στην ανάπτυξη παιδαγωγικού σχεδιασμού. Τα φροντιστηριακά μαθήματα «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Μουσικών Δραστηριοτήτων για Νήπια 3–4 ετών» (Νοέμβριος 2022) επέτρεψαν στους φοιτητές να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μικρο-διδασκαλίες, να αξιολογήσουν την

αποτελεσματικότητά τους και να αναστοχαστούν πάνω στη διδασκαλία. Η εμπλοκή αυτή, σύμφωνα με τον Lebler (2008), ενισχύει την αίσθηση συμμετοχικής μάθησης, όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά ως δημιουργοί γνώσης και όχι ως παθητικοί δέκτες.

Διαπολιτισμική διάσταση και κοινωνική ένταξη

Η διεθνής συνεργασία αποτυπώθηκε στον θεσμό του ERUA Traveling Seminar «Every Child Music Matters» (ECMM), που πραγματοποιήθηκε στη Σόφια (Νοέμβριος 2024). Το σεμινάριο επικεντρώθηκε στη μουσική ως μέσο κοινωνικής ένταξης για παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά. Οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να δουν πώς η μουσική παιδαγωγική συμβάλλει στην ενδυνάμωση των παιδιών, καλλιεργεί την αίσθηση κοινότητας και προάγει τη δημιουργικότητα. Η δράση αυτή συνδέεται με τη διεθνή συζήτηση γύρω από τον ρόλο της μουσικής στην κοινωνική δικαιοσύνη και την εκπαίδευση για την αειφορία (UNESCO, 2021).

Ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας μέσω portfolio

Η επιμορφωτική δράση με θέμα «Προετοιμασία Portfolio παιδαγωγού προσχολικής αγωγής» (Φεβρουάριος 2025) ανέδειξε τη σημασία της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού για την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας. Η χρήση του portfolio ως εργαλείου καταγραφής και ανάλυσης της επαγγελματικής πορείας υποστηρίζει την αυτονομία και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, συνάδοντας με τις θέσεις του Kember και Leung (2005) για τον ρόλο της ενεργητικής μάθησης στην καλλιέργεια αποφοίτων με ανεπτυγμένες δεξιότητες αναστοχασμού και επαγγελματικής επίγνωσης.

Οι παραπάνω δράσεις αποδεικνύουν ότι η επιμόρφωση στη μουσική παιδαγωγική δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά ένας δυναμικός και πολυδιάστατος μηχανισμός που ενσωματώνει βιωματική μάθηση, πολιτιστική μνήμη, κοινωνική διάσταση και επαγγελματικό αναστοχασμό. Η συμμετοχή φοιτητών/τριών σε δράσεις που συνδέουν θεωρία και πράξη ενισχύει όχι μόνο τις μουσικές και παιδαγωγικές δεξιότητές τους, αλλά και την ικανότητά τους να αναπτύσσουν αυτονομία, υπευθυνότητα και δημιουργικότητα. Η ενσωμάτωση διεθνών πλαισίων όπως το DigCompEdu και οι κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO αναδεικνύει τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, συνδέοντας τις τοπικές πρακτικές με τις διεθνείς εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η μουσική παιδαγωγική, μέσω τέτοιων επιμορφωτικών δράσεων, γίνεται όχι μόνο εργαλείο εκμάθησης, αλλά και μέσο κοινωνικής αλλαγής, καλλιέργειας ταυτότητας και προώθησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η περίοδος 2022–2025 ανέδειξε ένα πλούσιο φάσμα δράσεων στη μουσική

παιδαγωγική, που λειτουργούν παραδειγματικά για την επιμόρφωση προπτυχιακών φοιτητών/τριών. Η πολυτροπικότητα, η διαπολιτισμικότητα, η βιωματική διάσταση και η ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας αναδείχθηκαν ως βασικοί άξονες. Συνεπώς, η επιμόρφωση, όταν συνδέεται με την πράξη και εντάσσεται σε διεθνές πλαίσιο, συμβάλλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια εκπαιδευτικών ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός μεταβαλλόμενου κόσμου.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο της επιμόρφωσης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των προπτυχιακών φοιτητών/τριών, με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση δεν αποτελεί απλώς ένα συμπληρωματικό στοιχείο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά μια συνεχόμενη και πολυδιάστατη διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η αξία της έγκειται στην καλλιέργεια αυτονομίας, στην ανάπτυξη αίσθησης ατομικής ευθύνης και στην ικανότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών να δρουν αναστοχαστικά και δημιουργικά μέσα σε πολύπλοκα και διαρκώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Αργυρίου & Ταψής, 2023· Xu et al., 2023c).

Ένα βασικό συμπέρασμα που προκύπτει αφορά στη διάκριση ανάμεσα στο e-learning ως παιδαγωγικό παράδειγμα και στο Moodle ως τεχνολογικό περιβάλλον διαχείρισης μάθησης. Το e-learning περιλαμβάνει ένα ευρύτερο σύνολο πρακτικών και στρατηγικών που καθίστανται δυνατές με τη χρήση των ΤΠΕ, ενώ το Moodle προσφέρει την οργανωμένη δομή μέσα στην οποία υλοποιούνται αυτές οι πρακτικές. Όπως υπογραμμίζουν οι Σοφός και Κώστας (2015), οι πλατφόρμες LMS λειτουργούν ως «υποδοχείς και οργανωτές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αποτελεσματικότητά τους ωστόσο εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τις διδακτικές στρατηγικές που τις πλαισιώνουν. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς αναδεικνύει ότι η τεχνολογία δεν αρκεί από μόνη της για να εξασφαλίσει μετασχηματιστικές μαθησιακές εμπειρίες· απαιτείται η ενσωμάτωσή της σε αναστοχαστικά και παιδαγωγικά τεκμηριωμένα πλαίσια (Redecker, 2017· UNESCO, 2021).

Η περίπτωση της μουσικής παιδαγωγικής προσφέρει ιδιαίτερα γόνιμο παράδειγμα. Σε αντίθεση με άλλα επιστημονικά πεδία, η μουσική εκπαίδευση συνδυάζει θεωρητική γνώση με ενσώματη και δημιουργική πράξη. Η χρήση του Moodle για τη δομή μαθημάτων και την υποστήριξη της ασύγχρονης μάθησης επιτρέπει στους φοιτητές να έχουν πρόσβαση σε πηγές, να μοιράζονται ιδέες και να συνεργάζονται πέρα από τα όρια του παραδοσιακού μαθήματος (Αργυρίου & Ταψής, 2023). Ωστόσο, είναι οι μεθοδολογίες του e-learning —όπως

η συνεργατική σύνθεση, η συμμετοχική μάθηση και οι εικονικές μουσικές εκτελέσεις— που καθιστούν τις εμπειρίες αυτές πραγματικά μετασχηματιστικές. Η διεθνής βιβλιογραφία στη μουσική εκπαίδευση δείχνει ότι οι συμμετοχικές και συνεργατικές προσεγγίσεις προάγουν την αυτονομία, την υπευθυνότητα και τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας (Lebler, 2008). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι ενεργητικές μαθησιακές εμπειρίες ενισχύουν όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και τις δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των φοιτητών/τριών (Kember & Leung, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των μουσικών παιδαγωγών περιλαμβάνει επίσης την καλλιέργεια του αναστοχασμού και της προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας. Όπως επισημαίνουν οι Αργυρίου (2025a) και Αργυρίου & Ταψής (2023), η αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικής κατάρτισης και άρρητων προσωπικών θεωριών καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την παιδαγωγική, την ταυτότητα και την ατομική ευθύνη. Συνεπώς, η επιμόρφωση οφείλει να παρέχει όχι μόνο τεχνικές δεξιότητες αλλά και πεδία αναστοχασμού, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επεξεργαστούν τις προσωπικές τους παραδοχές και αξίες. Στη μουσική παιδαγωγική, η προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες όπως η ακρόαση, η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός επηρεάζει ουσιαστικά τη διδασκαλία του (Αργυρίου, 2025b).

Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών και πολυτροπικών προσεγγίσεων στην επιμόρφωση. Οι δράσεις που παρουσιάστηκαν —όπως το σεμινάριο *Every Child Music Matters* στο πλαίσιο του ERUA— δείχνουν ότι οι διαπολιτισμικές εμπειρίες εμπλουτίζουν την επαγγελματική ταυτότητα, ενθαρρύνοντας τους φοιτητές να αντιληφθούν τη μουσική τόσο ως πολιτιστική κληρονομιά όσο και ως μέσο κοινωνικής ένταξης. Η διεθνής έρευνα έχει καταδείξει ότι η μουσική εκπαίδευση προάγει την πολιτισμική ενσυναίσθηση και τη συλλογική ταυτότητα, ιδιαίτερα όταν εντάσσει παραδοσιακά ρεπερτόρια, κοινοτικές πρακτικές και ψηφιακούς πόρους (UNESCO, 2006· Αργυρίου, 2025a). Η πολυτροπικότητα, ως εκπαιδευτική προσέγγιση, ενισχύει τη συμμετοχή όλων των φοιτητών/τριών και επεκτείνει το εύρος της επιμόρφωσης, προσφέροντας δεξιότητες επικοινωνίας, δημιουργικότητας και ταυτότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Αργυρίου, 2025b).

Ωστόσο, ανακύπτουν και προκλήσεις. Η ενσωμάτωση ψηφιακών πλατφορμών στη μουσική εκπαίδευση διευρύνει την πρόσβαση και τη συμμετοχή, αλλά υπάρχει ο κίνδυνος να υποβαθμιστούν σε απλές «αποθήκες πληροφοριών» εάν δεν συνοδεύονται από επαρκή παιδαγωγικό σχεδιασμό. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η απουσία θεσμικής στήριξης και συνεχούς επιμόρφωσης περιορίζει τον μετασχηματιστικό ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών

(Darling-Hammond & Hylar, 2020). Παράλληλα, η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται υπό την επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Xu et al., 2023). Συνεπώς, βραχυπρόθεσμες ή αποσπασματικές επιμορφώσεις δεν αρκούν για να διαμορφώσουν βιώσιμη επαγγελματική ταυτότητα· απαιτούνται μακροπρόθεσμες, συστηματικές και ερευνητικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις.

Η μελέτη αναδεικνύει επίσης τον καθοριστικό ρόλο της επιμόρφωσης στην καλλιέργεια αυτονομίας. Η αυτονομία στη μουσική παιδαγωγική δεν περιορίζεται στη δυνατότητα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, αλλά αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν τεκμηριωμένες, δημιουργικές και ηθικά θεμελιωμένες αποφάσεις σε ποικίλα πλαίσια. Η επιμόρφωση που περιλαμβάνει τεχνικές όπως το ημερολόγιο αναστοχασμού, τα συνεργατικά εργαστήρια και τις βιωματικές δράσεις ενισχύει την αυτονομία, καθώς συνδέει τη θεωρία με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Αργυρίου, 2021). Τα στοιχεία αυτά εναρμονίζονται με τις εποικοδομιστικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία ανώτατης εκπαίδευσης, οι οποίες δίνουν έμφαση στη συμμετοχική και ενεργητική μάθηση (Kember & Leung, 2005).

Η συζήτηση οδηγεί σε ευρύτερες παιδαγωγικές και πολιτικές προεκτάσεις. Όπως τονίζει η UNESCO (2021), η επανεξέταση του μέλλοντος της εκπαίδευσης απαιτεί ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο, το οποίο βασίζεται στην ισότητα, τη συμπερίληψη και τη δημιουργικότητα. Η μουσική παιδαγωγική, όταν ενσωματώνει τις αρχές του e-learning, της πολυτροπικότητας και της διαπολιτισμικότητας, υλοποιεί στην πράξη αυτό το όραμα, προσφέροντας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εργαλεία για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Στο ίδιο πλαίσιο, το Ευρωπαϊκό πλαίσιο ψηφιακών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών (Redecker, 2017) προσδιορίζει τις ικανότητες που απαιτούνται για την παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την ενίσχυση της αυτονομίας, της υπευθυνότητας και της επαγγελματικής ταυτότητας. Συνοψίζοντας, η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η επιμόρφωση αποτελεί αναντικατάστατο παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των προπτυχιακών φοιτητών/τριών. Στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής η συμβολή της είναι ακόμη σημαντικότερη, καθώς συνδυάζει γνωστικές, δημιουργικές και διαπολιτισμικές διαστάσεις. Η συμπληρωματικότητα του e-learning ως παιδαγωγικού μοντέλου και του Moodle ως τεχνικού εργαλείου αναδεικνύει την ανάγκη για ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που γεφυρώνουν την τεχνολογία, την παιδαγωγική και τον πολιτισμό. Η πρόκληση για τη μελλοντική έρευνα και πράξη είναι η διατήρηση της επιμόρφωσης ως μιας συνεχούς διαδικασίας διαμόρφωσης ταυτότητας, αναστοχασμού και παιδαγωγικής καινοτομίας, που

θα προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός πολυδιάστατου και μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού και πολιτισμικού τοπίου.

Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική: Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός διδασκαλίας για την προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. Εκδόσεις ΔΪΣΙΓΜΑ.
- Αργυρίου, Μ., & Ταψής, Ν. (2023). *Ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης και πρακτικές: Η συνεισφορά τους στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις ΔΪΣΙΓΜΑ.
- Argyriou, M. (2025a). Musical literacy as multimodal and multicultural practice: Reimagining education, identity, and social inclusion in a globalised context. *International Journal of Humanities and Arts Studies*, 1(5), 25–49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14246922>
- Argyriou, M. (2025b). Music, culture and identity in early childhood: An empirical approach to intercultural learning. *International Journal of Humanities and Arts Studies*, 1(5), 5–24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14246384>
- Argyriou, M., & Tapsis, N. (2025). Reframing multimodality in contemporary education: A critical review of research patterns and pedagogical shifts. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 10(3), 16–32. <https://doi.org/10.46827/ejoe.v10i3.6106>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Biasutti, M. (2022). Teacher education in music: Recent trends and future directions. *Music Education Research*, 24(2), 135–148.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 50.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Burnard, P., & Murphy, R. (2021). *Teaching music musically in higher education*. Routledge.
- Carvalho, L., & Yeoman, P. (2021). Learning beyond the classroom: Engaging with global transformations. Routledge.

- Δάρρα, Χ. (2020, Οκτώβριος). E-learning στην τριτοβάθμια εκπαίδευση [Διπλωματική εργασία, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιά]. Ανάκτηση από https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13079/e_learning%20cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd%20%cf%84%cf%81%ce%b9%cf%84%ce%bf%ce%b2%ce%ac%ce%b8%ce%bc%ce%b9%ce%b1%20%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing educators for the future*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020b). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. Jossey-Bass.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Ευθυμίου, Σ. (2018). *Η μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων αποφοίτων των ελληνικών Α.Τ.Ε.Ι. στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. <http://195.251.111.89:8555/bitstream/handle/123456789/2332/45033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after COVID-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 695–699.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257–273. http://journal.primedu.uoa.gr/english/issue_3/pdf/kapsalis.pdf
- Κοτρέτσου, Π., & Χατζηλεοντιάδου, Σ. (2020). Ανιχνεύοντας τη συμβολή της συμμετοχής σε ηλεκτρονική κοινότητα στη συγκρότηση διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας: Η ανακατασκευή της εμπειρίας εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 13(1–2), 97–115. <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete>

- Κούγκας, Ν. Δ. (2022). *Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μουσικής* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/27476/1/KougkasNikolaosPhD2022.pdf>
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2), 155–170. <https://doi.org/10.1080/03075070500043127>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2), 155–170. <https://doi.org/10.1080/03075070500043127>
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Koops, L. H., & Kuebel, C. R. (2021). Perceptions of preservice music teachers' preparedness to integrate technology. *Journal of Music Teacher Education*, 30(3), 11–23.
- Kopp, M., Gröblinger, O., & Adams, S. (2019). Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions. *INTED2019 Proceedings*, 1448–1457. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0430>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer learning and participatory culture in formal music education. *International Journal of Music Education*, 26(3), 183–198. <https://doi.org/10.1177/0255761408094133>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Πάτσιος, Η. (2021). *Διερεύνηση απόψεων και στάσεων Ελλήνων ενηλίκων εκπαιδευομένων σε τυπικές και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης για τη μέθοδο e-learning στην Ελλάδα* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25236/1/PatsiosIraklisMsc2021.pdf>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2021). Developing teachers in higher education: Lessons from teacher training programmes. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1202–1215.

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2022). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης: Στην προσχολική και σχολική αγωγή*. Εκδόσεις Κατάγραμμα.
- Σοφός, Α., & Κώστας, Α. (2015). *Ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα και πρακτικές: Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογές*. Κλειδάριθμος.
- Τσιλπιρίδης, Μ. (2010). *Περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning): Δυνατότητες και παραδείγματα συνεργατικής μάθησης, αυτενέργειας των μαθητών/τριών και εξατομίκευσης γνώσης. Στο Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση (Πρακτικά συνεδρίου)*. <https://www.ekped.gr/praktika10/posters/035.pdf>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-COVID-19 education and the new normal in higher education. *Postdigital Science and Education*, 2, 562–569.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2006). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. UNESCO Publishing.
- Χαλκίδου, Ε. (2019, Σεπτέμβριος). *Εκπαίδευση από απόσταση και μουσική παιδεία – Συγκριτική μελέτη σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών – Mobile learning [Αδημοσίετη πτυχιακή εργασία]*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Xu, L., Duan, P., Ma, L., & Dou, S. (2023). Professional Identity and Self-Regulated Learning: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and the Moderating Role of Sense of School Belonging. *SAGE Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>
- Xu, H., Jiang, L., & Shen, X. (2023b). Teacher professional identity: A systematic review of the last two decades. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104011>
- Xu, H., Guo, Y., & Leung, F. K. S. (2023c). Understanding teacher professional identity: A systematic review of empirical studies (2001–2021). *Teaching and Teacher Education*, 121, 103929. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103929>
- Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2020). *Singing and wellbeing: Development and applications in music education*. Routledge.

Συντονισμός και ενίσχυση της ισορροπίας νηπίων μέσα από μουσικές ρυθμικές δραστηριότητες αξιοποιώντας το σύστημα Dalcroze σε μαθήματα χορού. Μια εμπειρία ροής

Μαρία Αργυρίου
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
m.argyriou@aegean.gr

Ελπίδα Κυπριώτη
Προπτυχιακή φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
pse22132@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή των μουσικών ρυθμικών δραστηριοτήτων, εμπνευσμένων από το παιδαγωγικό σύστημα Dalcroze, στην ενίσχυση του κινητικού συντονισμού και της ισορροπίας νηπίων ηλικίας 4–5 ετών, εστιάζοντας παράλληλα στην εμπειρία ροής (flow experience) που προκύπτει μέσα από την καλλιτεχνική και σωματική εμπλοκή. Το ερευνητικό πρόβλημα εντοπίζεται στην ανάγκη ανάπτυξης αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών για την ψυχοκινητική καλλιέργεια στην προσχολική ηλικία, όπου ο συντονισμός και η ισορροπία αποτελούν θεμελιώδεις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τις παιδαγωγικές και αναπτυξιακές προεκτάσεις της μεθόδου Dalcroze, καθώς και να προσδιορίσει τις συνθήκες που ενισχύουν την αυθεντική βιωματική εμπλοκή των παιδιών μέσω της μουσικής και της κίνησης. Η μεθοδολογία βασίστηκε στη «έρευνα ροής» (flow research design), με τη χρήση δραστηριοτήτων ευρυθμικής σε πλαίσιο μαθήματος χορού. Στη μελέτη συμμετείχαν εννέα νήπια σε δύο διδακτικές ώρες, όπου αξιοποιήθηκε η αφήγηση παραμυθιού και η μουσική ακρόαση για την πρόκληση παιγνιώδους συμμετοχής και κινητικής εμπλοκής. Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν σε δύο άξονες: (α) την ενίσχυση της ισορροπίας και του συντονισμού μέσω ρυθμικού βαδίσματος και σωματικών ασκήσεων, και (β) την ανάπτυξη μουσικής αντίληψης και ρυθμικής ανταπόκρισης μέσα από την εναλλαγή αργών και γρήγορων ρυθμών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μέθοδος Dalcroze συνέβαλε στη βελτίωση της ισορροπίας, της κινητικής σταθερότητας και της ρυθμικής ανταπόκρισης των νηπίων, ενώ παράλληλα ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή, την αυτορρύθμιση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η συστηματική επανάληψη ρυθμικών μοτίβων αποδείχθηκε καθοριστική για την κατανόηση και ενσωμάτωση των κινητικών δεξιοτήτων, ενώ η χρήση

αφηγηματικού πλαισίου ενδυνάμωσε την παιγνιώδη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα. Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη υποστηρίζει την παιδαγωγική αξία της μεθόδου Dalcroze στην προσχολική αγωγή, αναδεικνύοντας τη σημασία της σύνδεσης μουσικής και κίνησης για την ανάπτυξη βασικών ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Προτείνεται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και διαφοροποιημένα πλαίσια εφαρμογής, ώστε να διερευνηθούν οι δυνατότητες ένταξης της ευρυθμικής σε ευρύτερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: Μέθοδος Dalcroze, κινητικός συντονισμός, ισορροπία νηπίων, μουσικοκινητικές δραστηριότητες, εμπειρία ροής

Abstract

The present study investigates the contribution of musical rhythmic activities, inspired by the Dalcroze pedagogical system, to the enhancement of motor coordination and balance in preschool children aged 4–5, while also focusing on the flow experience that emerges through artistic and bodily engagement. The research problem lies in the need to develop effective pedagogical practices for psychomotor cultivation in early childhood, where coordination and balance constitute fundamental bases for children’s holistic development. The aim of the study is to highlight the pedagogical and developmental implications of the Dalcroze method and to identify the conditions that foster children’s authentic experiential engagement through music and movement. The methodology was based on a flow research design, employing eurhythmic activities within the context of dance lessons. The study involved nine preschool children over two sessions, where storytelling and music listening were utilised to stimulate playful participation and motor involvement. The activities focused on two main axes: (a) strengthening balance and coordination through rhythmic walking and body exercises, and (b) developing musical perception and rhythmic responsiveness through the alternation of slow and fast tempi. The findings indicated that the Dalcroze method contributed to the improvement of children’s balance, motor stability and rhythmic responsiveness, while simultaneously enhancing emotional involvement, self-regulation and social interaction. The systematic repetition of rhythmic patterns proved decisive for the understanding and internalisation of motor skills, while the use of a narrative framework reinforced playful engagement and creativity. In conclusion, the present study supports the pedagogical value of the Dalcroze method in early childhood education, emphasising the significance of linking music and movement for the development of core psychomotor skills.

Further research with larger samples and diversified contexts of application is recommended, in order to explore the potential integration of eurhythmics into broader educational settings.

Keywords: *Dalcroze method, motor coordination, preschool balance, music–movement activities, flow experience*

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος ραγδαίας ανάπτυξης, όπου το παιδί αποκτά βασικές κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα καθορίσουν την πορεία του στη σχολική ζωή και την καθημερινή του λειτουργικότητα. Ανάμεσα στις σημαντικότερες ψυχοκινητικές δεξιότητες συγκαταλέγονται ο κινητικός συντονισμός και η ισορροπία, που αποτελούν θεμέλια για την εκτέλεση ποικίλων δραστηριοτήτων, από το βάδισμα και το τρέξιμο μέχρι τη συμμετοχή σε παιχνίδια και οργανωμένες μαθησιακές διαδικασίες (Ζάραγκας & Πανταζής, 2014). Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ελλιπής ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις κινητικής αδεξιότητας, με συνέπειες στην αυτοεκτίμηση, στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική αποδοχή του παιδιού (Henderson & Sugden, 1992· Gallahue, 1996). Η έγκαιρη ενίσχυση του συντονισμού και της ισορροπίας είναι συνεπώς κρίσιμη, καθώς συμβάλλει στην πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών και προάγει τη συνολική ευημερία.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν τη μουσική και την κίνηση αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Η μουσικοκινητική αγωγή, ως μέσο μάθησης που εμπλέκει το σώμα, το συναίσθημα και τη φαντασία, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη γνωστική και κινητική ανάπτυξη, παρέχοντας στα παιδιά ευκαιρίες για βιωματική εμπειρία και δημιουργική έκφραση (Findlay, 1995· Juntunen, 2002). Ανάμεσα στα διεθνή αναγνωρισμένα συστήματα μουσικοκινητικής αγωγής ξεχωρίζει η μέθοδος Dalcroze, η οποία από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα εφαρμόζεται σε ποικίλα εκπαιδευτικά και καλλιτεχνικά πλαίσια, επηρεάζοντας βαθιά την εξέλιξη της μουσικής παιδαγωγικής (Anderson, 2012).

Ο Ελβετός παιδαγωγός Émile Jaques-Dalcroze ανέπτυξε τη μέθοδό του παρατηρώντας ότι οι σπουδαστές του στο Ωδείο της Γενεύης κατανοούσαν θεωρητικά τη μουσική αλλά αδυνατούσαν να την εκφράσουν σωματικά ή φωνητικά (Anderson, 2012). Για τον λόγο αυτόν, συνέδεσε τη μουσική εκπαίδευση με την κίνηση, δημιουργώντας ένα παιδαγωγικό σύστημα που στηρίζεται σε τρεις βασικούς άξονες: την ευρυθμική (eurhythmics), το σολφέζ (solfège) και τον αυτοσχεδιασμό (improvisation). Η ευρυθμική

αποτελέσσε την πιο καινοτόμο διάσταση του συστήματος, καθώς μέσα από ασκήσεις ρυθμικού βαδίσματος, κίνησης και ανταπόκρισης στη μουσική, οι μαθητές/τριες εσωτερίκευαν τις έννοιες του χρόνου, του χώρου και της ενέργειας (Jaques-Dalcroze, 1930/1980).

Η φιλοσοφία του Dalcroze στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η μουσική δεν μπορεί να διδαχθεί μόνο γνωστικά· χρειάζεται να βιωθεί σωματικά, ώστε ο μαθητής να εσωτερικεύσει ρυθμούς και μελωδίες με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Όπως τονίζει η Juntunen (2002), η μέθοδος Dalcroze προωθεί την «ενσώματη μάθηση» (*embodied learning*), όπου το σώμα λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην ακουστική εμπειρία και τη μουσική κατανόηση. Αυτή η προσέγγιση διαφοροποιείται από πιο παραδοσιακά συστήματα διδασκαλίας, τα οποία περιορίζονται στη θεωρητική γνώση και την τεχνική εξάσκηση.

Η μέθοδος Dalcroze αναπτύχθηκε σε μια εποχή όπου η παιδαγωγική της μουσικής γνώριζε έντονη ανανέωση. Συγγενείς προσεγγίσεις, όπως το Orff-Schulwerk του Carl Orff και η κινησιολογία του Rudolf von Laban, ανέδειξαν τη σημασία της κίνησης και του παιχνιδιού στη μουσική μάθηση (Deliali, 2003· Husson-Pasquer, 1991). Παρόλο που οι τρεις μέθοδοι έχουν διαφορετικά σημεία εστίασης, μοιράζονται κοινές αρχές: τη σημασία του ρυθμού, την ενεργή συμμετοχή του σώματος, την αυτοσχεδιαστική διάσταση και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, η συμβολή του Dalcroze εντοπίζεται στο γεγονός ότι συνέδεσε τη μουσική εκπαίδευση με την καθημερινή κινητική εμπειρία του παιδιού. Ενώ ο Orff έδωσε έμφαση στη χρήση οργάνων και στον συνδυασμό λόγου-μουσικής, και ο Laban στην ανάλυση της κίνησης και της χωρικής διάστασης, ο Dalcroze ανέδειξε τον ρυθμό ως ζωντανή σωματική εμπειρία που μετατρέπει τη μάθηση σε παιγνιώδη διαδικασία (Anderson, 2012· Juntunen, 2016).

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει την αξία της ευρυθμικής για τα μικρά παιδιά. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες Dalcroze συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας, στη βελτίωση της ισορροπίας και στη γενικότερη κινητική απόδοση των νηπίων (Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos, & Ellinoudis, 2003· Venetsanou, Donti, & Koutsouba, 2014). Ο Jais (2017) τεκμηρίωσε ότι η εφαρμογή της μεθόδου σε παιδιά Δημοτικού βελτίωσε σημαντικά τον μουσικοκινητικό συντονισμό τους, ενώ ο Crumpler (1982) κατέδειξε την επίδρασή της στη μελωδική ανάπτυξη μαθητών/τριών της Α' τάξης. Στο ελληνικό πλαίσιο, η μέθοδος Dalcroze έχει αξιοποιηθεί τόσο σε σχολεία χορού όσο και σε νηπιαγωγεία, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητά της στη σύνδεση μουσικής, κίνησης και παιχνιδιού (Δελιάλη, 2003). Η ρυθμική, όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1920 με την Κούλα Πράτσικα και αργότερα με την ίδρυση της Κρατικής Σχολής

Ορχηστρικής Τέχνης, αποτέλεσε σημαντικό θεμέλιο για την εδραίωση της μουσικοκινητικής εκπαίδευσης (Μπαρμπούση & Βιδάλη, 2003).

Μια σημαντική διάσταση της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της εμπειρίας ροής (flow experience), όπως ορίστηκε από τον Csikszentmihalyi (1990). Η ροή περιγράφει μια κατάσταση πλήρους απορρόφησης σε μια δραστηριότητα, όπου το άτομο βιώνει ισορροπία ανάμεσα στις προκλήσεις και τις δεξιότητές του, χάνοντας την αίσθηση του χρόνου και βιώνοντας έντονη χαρά και δημιουργικότητα. Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι η μουσική και η κίνηση αποτελούν ισχυρά μέσα πρόκλησης της εμπειρίας ροής σε παιδιά και ενήλικες (Clementson, 2019). Στην προσχολική αγωγή, η εμπειρία ροής ενισχύεται όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι παιγνιώδεις, πολυαισθητηριακές και ανοιχτές στη δημιουργικότητα. Οι δραστηριότητες Dalcroze, που συνδυάζουν αφήγηση, μουσική ακρόαση, κίνηση και αυτοσχεδιασμό, αποτελούν ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη αυτής της εμπειρίας (Juntunen, 2002). Ως εκ τούτου, το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης συνδυάζει την ποιοτική ανάλυση, την έρευνα δράσης και τη θεωρία της ροής, προκειμένου να εξετάσει σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο η μέθοδος Dalcroze μπορεί να συμβάλει στην ψυχοκινητική ανάπτυξη και στην ενίσχυση της δημιουργικής μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η ερευνητική μελέτη στοχεύει στην ανάδειξη της συμβολής της μεθόδου Dalcroze στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού και της ισορροπίας νηπίων μέσω μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μαθημάτων χορού. Παράλληλα, επιδιώκει να προσδιορίσει τις συνθήκες που ενισχύουν την εμπειρία ροής στα παιδιά, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η μουσική και η κίνηση μπορούν να συνδυαστούν για να καλλιεργήσουν δεξιότητες, συναισθήματα και κοινωνικές συμπεριφορές. Η έρευνα διαρθρώνεται γύρω από τρία βασικά ερωτήματα:

- 1. Ποια είναι η επίδραση της μεθόδου Dalcroze στον κινητικό συντονισμό και την ισορροπία νηπίων;*
- 2. Ποιες συνθήκες μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων ενισχύουν την εμπειρία ροής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;*
- 3. Με ποιους τρόπους η μουσική και ο ρυθμός συμβάλλουν στη συνολική ψυχοκινητική ανάπτυξη και στη δημιουργική έκφραση των παιδιών;*

Εν κατακλείδι, η μέθοδος Dalcroze συγκροτεί ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο που συνδέει την ψυχοκινητική ανάπτυξη με την αισθητική και βιωματική διάσταση της μάθησης, παρέχοντας γόνιμο έδαφος για ερευνητική διερεύνηση. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη προχωρά στη διαμόρφωση του θεωρητικού υποβάθρου και της

μεθοδολογικής προσέγγισης που θα επιτρέψουν την τεκμηριωμένη αποτίμηση της συμβολής της στη νηπιακή ηλικία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ψυχοκινητική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία συνιστά μια περίοδο έντονης και πολυδιάστατης ανάπτυξης, στην οποία θεμελιώνονται οι βάσεις της σωματικής, γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού. Στο κρίσιμο αυτό αναπτυξιακό στάδιο, οι βασικές κινητικές δεξιότητες, όπως ο κινητικός συντονισμός και η ισορροπία, διαμορφώνονται και εδραιώνονται, προετοιμάζοντας το παιδί για την περαιτέρω μαθησιακή του πορεία και για την ομαλή ένταξή του σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια (Gallahue & Ozmun, 2006· Payne & Isaacs, 2017).

Ο κινητικός συντονισμός ορίζεται ως η ικανότητα ενοποίησης αισθητηριακών πληροφοριών με κινητικές αντιδράσεις ώστε να εκτελούνται σύνθετες κινήσεις με ακρίβεια και οικονομία (Riek & Woolley, 2005). Η ισορροπία, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην ικανότητα διατήρησης της στάσης και του ελέγχου του σώματος σε στατικές ή δυναμικές συνθήκες, στοιχείο θεμελιώδες για την εκτέλεση όλων σχεδόν των κινητικών δεξιοτήτων (Winter, 1995). Οι δύο αυτοί παράγοντες συνδέονται στενά, καθώς η διατήρηση της ισορροπίας απαιτεί συντονισμό αισθητηριακών, κινητικών και νευρολογικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Gillberg & Gillberg (1989), η έλλειψη συντονισμού –γνωστή διεθνώς και ως Developmental Coordination Disorder– μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς επηρεάζει την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική ένταξη. Αντίστοιχα, ο Henderson & Sugden (1992) κατέδειξαν με το Movement Assessment Battery for Children ότι τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά μειωμένη συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν ισορροπία, ευστοχία ή συγχρονισμό, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι ευκαιρίες τους για μάθηση και συνεργασία.

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη δεν αφορά μόνο τη σωματική διάσταση αλλά συνδέεται στενά με τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Παιδιά με φτωχό κινητικό συντονισμό τείνουν να αποφεύγουν δραστηριότητες που απαιτούν κινητικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η κοινωνική απομόνωση και να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος μειωμένης συμμετοχής, χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυξημένου άγχους (Pless et al., 2001). Επιπλέον, οι Gillberg & Gillberg (1989) επισημαίνουν ότι η κινητική αδεξιότητα συχνά συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που επιβαρύνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Η σχέση ανάμεσα στο σώμα και στη μάθηση έχει αναδειχθεί από πολλές παιδαγωγικές

θεωρίες, από τον Piaget μέχρι τον Vygotsky, οι οποίοι τόνισαν τη σημασία της δράσης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον ως μέσου οικοδόμησης της γνώσης (Piaget, 1962· Vygotsky, 1978). Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η κινητική εμπειρία συνδέεται με την ανάπτυξη της γλώσσας, της μνήμης και της προσοχής, υπογραμμίζοντας τον ρόλο της κίνησης ως καταλύτη γνωστικής ανάπτυξης (Adolph & Robinson, 2015).

Η έγκαιρη ενίσχυση του κινητικού συντονισμού και της ισορροπίας στην προσχολική ηλικία θεωρείται κρίσιμη για την αποφυγή μελλοντικών δυσκολιών. Όπως επισημαίνει ο Wall (1982), η συστηματική κινητική αγωγή προσφέρει στα παιδιά τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθηση σε όλους τους τομείς, ενώ δημιουργεί θετικές στάσεις απέναντι στη φυσική δραστηριότητα. Επίσης, ο Gallahue & Ozmun (2006) υπογραμμίζουν ότι οι κινητικές δεξιότητες που αποκτώνται στα πρώτα χρόνια αποτελούν τη βάση για πιο σύνθετες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες στη μετέπειτα ζωή. Στην Ελλάδα, οι Ζάραγκας & Πανταζής (2014) ανέδειξαν την ανάγκη για συστηματική αξιολόγηση και υποστήριξη των παιδιών με κινητικές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία. Η μελέτη τους επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να εντοπίζει τις ανάγκες των παιδιών αλλά και να δημιουργεί ευκαιρίες για βελτίωση μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων. Αυτό συνδέεται με τη γενικότερη αρχή ότι η κινητική αγωγή πρέπει να είναι ενταγμένη στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, με έμφαση στο παιχνίδι, στη μουσική και στην κίνηση.

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες συνιστούν αποτελεσματικό μέσο για την ενίσχυση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σύνδεση μουσικής και κίνησης, όπως εφαρμόζεται στη μέθοδο Dalcroze, οδηγεί σε βελτίωση της ισορροπίας, της ρυθμικής ικανότητας και του συντονισμού (Zachoroulou et al., 2003· Venetsanou, Donti, & Koutsouba, 2014). Η παιγνιώδης φύση αυτών των δραστηριοτήτων ενισχύει την αυθεντική εμπλοκή των παιδιών, παρέχοντας ένα περιβάλλον όπου η μάθηση συμβαίνει μέσα από τη χαρά και τη δημιουργία. Πιο πρόσφατα, έρευνες μετά το 2020 (π.χ. Williams et al., 2023· Juntunen, 2023) κατέδειξαν ότι τα μουσικοκινητικά προγράμματα στην προσχολική ηλικία υποστηρίζουν όχι μόνο την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων αλλά και την αυτορρύθμιση, την προσοχή και την κοινωνική συνεργασία. Η ενσωμάτωση της κίνησης και του ρυθμού σε καθημερινές δραστηριότητες φαίνεται να ενισχύει την εμπειρία ροής (flow experience), συμβάλλοντας σε μια ολιστική μορφή μάθησης (Csikszentmihalyi, 1990· Clementson, 2019).

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής εξέλιξης του παιδιού. Ο κινητικός συντονισμός και η ισορροπία δεν είναι απλώς σωματικές δεξιότητες· αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται η αυτοεκτίμηση,

η κοινωνική αποδοχή και η γνωστική πρόοδος. Η έγκαιρη παρέμβαση και η αξιοποίηση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές που εμπνέονται από τη μέθοδο Dalcroze, συνιστούν αναγκαίες στρατηγικές για την ενίσχυση της μάθησης και της ολόπλευρης ανάπτυξης στην προσχολική αγωγή.

Η μέθοδος Dalcroze: Ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις

Ο Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) αποτελεί μία από τις πλέον εμβληματικές μορφές της μουσικής παιδαγωγικής του 20ού αιώνα. Η προσφορά του δεν περιορίστηκε στην ανάπτυξη ενός ακόμη διδακτικού μεθοδολογικού εργαλείου, αλλά άνοιξε νέους δρόμους στη σκέψη για τη σχέση μουσικής και κίνησης, σώματος και πνεύματος, παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ο Dalcroze υπήρξε καθηγητής στο Ωδείο της Γενεύης, όπου διέκρινε ότι πολλοί μαθητές του κατανοούσαν θεωρητικά τους μουσικούς κανόνες αλλά δυσκολεύονταν να τους εκφράσουν εκτελεστικά και σωματικά. Η παρατήρηση αυτή τον οδήγησε στη διαμόρφωση μιας νέας παιδαγωγικής μεθόδου, η οποία στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι «η μουσική πρέπει πρώτα να βιώνεται και να αισθάνεται, και ύστερα να κατανοείται» (Jaques-Dalcroze, 1930/1980· Anderson, 2012). Η μέθοδος Dalcroze θεμελιώθηκε σε τρεις αλληλοσυμπληρούμενους άξονες: την ευρυθμική (eurhythmics), το σολφέζ (solfège) και τον αυτοσχεδιασμό (improvisation).

- Ευρυθμική (Eurhythmics): Πρόκειται για την πλέον πρωτοποριακή διάσταση της μεθόδου, όπου οι μαθητές/τριες βιώνουν τις έννοιες του ρυθμού, του μέτρου, του τέμπε και της δυναμικής μέσα από το ίδιο τους το σώμα. Μέσω του ρυθμικού βαδίσματος, των ηχηρών κτυπημάτων των χεριών, της κίνησης στον χώρο και της ανταπόκρισης σε μουσικά ερεθίσματα, το σώμα γίνεται όργανο κατανόησης και εσωτερίκευσης της μουσικής (Juntunen, 2002).
- Σολφέζ (Solfège): Ο δεύτερος άξονας στοχεύει στην καλλιέργεια της εσωτερικής ακοής και στην ακρίβεια της φωνητικής απόδοσης. Μέσα από ασκήσεις ακουστικής μνήμης, φωνητικής αναπαραγωγής και μουσικής ανάγνωσης, οι μαθητές/τριες ενισχύουν την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να αποδίδουν μελωδικά και ρυθμικά πρότυπα (Jaques-Dalcroze, 1930/1980).
- Αυτοσχεδιασμός (Improvisation): Ο τρίτος άξονας καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την ευελιξία, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικά νοήματα μέσω της μουσικής και της κίνησης. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να λάβει τη μορφή φωνητικών, ρυθμικών ή κινητικών

πειραματισμών και λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη μουσική κατανόηση και τη δημιουργική έκφραση (Findlay, 1995).

- Οι τρεις αυτοί άξονες δεν λειτουργούν απομονωμένα· αντίθετα, αλληλεπιδρούν δημιουργικά, συγκροτώντας ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Όπως σημειώνει η Juntunen (2016), η δύναμη της μεθόδου έγκειται ακριβώς στην ενοποίηση της εμπειρίας της μουσικής μέσα από το σώμα, τη φωνή και τη δημιουργικότητα.

Φιλοσοφική και παιδαγωγική βάση

Η μέθοδος Dalcroze δεν είναι απλώς ένα σύνολο μουσικοκινητικών τεχνικών αλλά ένα ολοκληρωμένο φιλοσοφικό και παιδαγωγικό σύστημα που θεμελιώνεται στην αρχή της ενσώματης μάθησης (embodied learning). Ο Émile Jaques-Dalcroze θεωρούσε ότι η μουσική γνώση δεν μπορεί να περιορίζεται στη θεωρητική κατανόηση ή στη μηχανική εξάσκηση αλλά πρέπει να βιώνεται με ολόκληρο το είναι του ανθρώπου — σώμα, πνεύμα και συναίσθημα. Η μάθηση, κατά τον ίδιο, είναι πρωτίστως βιωματική και προκύπτει μέσα από την κίνηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο μαθητής «αισθάνεται» τη μουσική στο σώμα του προτού προχωρήσει στη λογική ανάλυσή της (Anderson, 2012· Jaques-Dalcroze, 1930/1980).

Η ενσώματη μάθηση, που σήμερα αναγνωρίζεται ως βασική παιδαγωγική αρχή σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, βρίσκει στη μέθοδο Dalcroze μια από τις πρώτες και πιο συστηματικές εφαρμογές της. Όπως επισημαίνει η Juntunen (2002), η μέθοδος συνδέει τη μουσική αντίληψη με τη σωματική εμπειρία, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σώματος ως «οργάνου μάθησης». Η προσέγγιση αυτή έρχεται σε αντίθεση με παραδοσιακές μορφές μουσικής εκπαίδευσης που εστίαζαν αποκλειστικά στη νοητική επεξεργασία ή στη μηχανική αναπαραγωγή μουσικών μοτίβων. Η μουσική, στη φιλοσοφία του Dalcroze, δεν είναι απλώς ήχοι και σημειογραφία· είναι μια ζωντανή εμπειρία που αποκτά νόημα όταν βιώνεται σωματικά. Μέσω της κίνησης, το παιδί δεν «μαθαίνει» μόνο τη μουσική αλλά «ζει» τον ρυθμό, τη μελωδία και την αρμονία, αποκτώντας μια βαθύτερη και ολιστική κατανόηση.

Η μέθοδος Dalcroze μπορεί να ιδωθεί ως προδρομική έκφραση της θεωρίας του embodied music cognition, η οποία αναπτύχθηκε μεταγενέστερα από ερευνητές όπως οι Leman (2007), Cox (2016) και Jensenius (2017). Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή κατεύθυνση, η μουσική αντίληψη και νόηση δεν είναι αποκομμένες από το σώμα· αντίθετα, θεμελιώνονται στη σωματική δράση, στις αισθητηριακές εμπειρίες και στη φυσική αλληλεπίδραση με τον ήχο και τον ρυθμό. Ο Leman (2007) στο έργο του *Embodied Music Cognition and Mediation Technology* υποστηρίζει ότι η μουσική κατανόηση «μεσολαβείται»

από κιναισθητικές και σωματικές διεργασίες: όταν ακούμε μουσική, το σώμα μας παράγει μικροκινήσεις, προσομοιώσεις και ενσώματες αντιδράσεις που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κατανόησης. Αντίστοιχα, ο Cox (2016) περιγράφει τη μουσική εμπειρία ως μια διαδικασία «ενσώματης προσομοίωσης», όπου ο ακροατής «συμμετέχει» στη μουσική μέσα από κινητικές και συναισθηματικές προδιαθέσεις. Αυτές οι προσεγγίσεις βρίσκουν άμεση εφαρμογή στη μέθοδο Dalcroze. Στην ευρυθμική, η μουσική δεν παρουσιάζεται ως αφηρημένη δομή αλλά ως βιωματικό γεγονός, όπου ο ρυθμός και η μελωδία γίνονται αισθητά μέσω του βαδίσματος, της στάσης και της χειρονομίας. Η μαθησιακή διαδικασία εδράζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ακουστική εμπειρία και τη σωματική κίνηση, στοιχείο που αποτελεί κεντρική παραδοχή του embodied music cognition (Maes, Leman, & Palmer, 2014). Επιπλέον, οι ερευνητές του embodied cognition τονίζουν ότι η μουσική μάθηση έχει κοινωνικο-συμμετοχική διάσταση. Η εμπειρία της μουσικής συχνά πραγματώνεται σε συλλογικά πλαίσια, όπου οι κινήσεις των συμμετεχόντων συγχρονίζονται, δημιουργώντας συνθήκες συνεργασίας και κοινωνικής συνοχής (Jensenius et al., 2017). Αυτό το στοιχείο συνδέεται άμεσα με τις ομαδικές ασκήσεις της μεθόδου Dalcroze, όπου η μουσική εμπειρία αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα, ενισχύοντας τη συλλογική μάθηση και την ενσώματη επικοινωνία.

Σύγχρονες έρευνες όπως εκείνες του Luc Nijs, αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στη μέθοδο Dalcroze και στο θεωρητικό πεδίο του embodied music cognition, το οποίο υποστηρίζει ότι η μουσική κατανόηση δεν μπορεί να περιοριστεί σε γνωστικές ή ακουστικές διεργασίες αλλά είναι άρρηκτα δεμένη με την κίνηση, το σώμα και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Με δημοσιεύσεις όπως το Embodiment in Early Childhood Music Education (Nijs & Bremmer, 2019) και το Developing Musical Creativity Through Movement (Nijs, Grinspun, & Fortuna, 2024), ο Nijs αναδεικνύει πώς η μέθοδος Dalcroze συνιστά προδρομική μορφή ενσώματης μουσικής νόησης, αφού τοποθετεί την κίνηση και τη βιωματική εμπειρία στο επίκεντρο της μουσικής μάθησης. Σε συνεργασία με ερευνητές όπως οι Bremmer, van der Schyff και Schiavio (Embodying Dynamical Systems in Music Performance, 2023), προτείνει ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί ως ένα δυναμικό σύστημα όπου το σώμα, η αντίληψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση συνυφαίνονται, στοιχείο που επαναφέρει τη Dalcroze στο επίκεντρο των σύγχρονων μουσικοπαιδαγωγικών συζητήσεων. Παράλληλα, σε μελέτες όπως το Dalcroze Meets Technology: Integrating Music, Movement and Visuals with the Music Paint Machine (2017), διερευνά την ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ευρυθμικής, δείχνοντας ότι η μέθοδος μπορεί να λειτουργήσει ως γόνιμο πεδίο συνάντησης παραδοσιακής μουσικοκινητικής παιδαγωγικής και ψηφιακής

καινοτομίας. Η συνολική του συνεισφορά βρίσκεται στη δημιουργία μιας γέφυρας ανάμεσα στη θεωρητική συζήτηση για την ενσώματη μουσική νόηση και στις πρακτικές εφαρμογές της μεθόδου Dalcroze στην εκπαίδευση, αποδεικνύοντας ότι πρόκειται για ένα εργαλείο με διαχρονική επικαιρότητα και με ισχυρό δυναμικό για τη μουσικοπαιδαγωγική πράξη του 21ου αιώνα.

Καταληκτικά, προσέγγιση του embodied music cognition εμπλουτίζει έτσι τη φιλοσοφική και παιδαγωγική βάση της μεθόδου Dalcroze, επιβεβαιώνοντας την επικαιρότητα των αρχών της. Σε μια εποχή όπου η εκπαιδευτική έρευνα στρέφεται όλο και περισσότερο στη σημασία της βιωματικής, πολυαισθητηριακής και συμμετοχικής μάθησης, η μέθοδος Dalcroze αποκτά νέα ερμηνευτική δύναμη ως πρακτική ενσώματης μουσικής νόησης.

Σχέση με τις θεωρίες μάθησης

Η παιδαγωγική βάση της μεθόδου Dalcroze συνάδει με μεταγενέστερες θεωρίες μάθησης. Ο Piaget (1962) υπογράμμισε τη σημασία της δράσης και του αισθησιοκινητικού σταδίου στην ανάπτυξη της σκέψης· μέσα από τη σωματική δραστηριότητα το παιδί οικοδομεί γνωστικά σχήματα και εσωτερικεύει νέες γνώσεις. Ο Vygotsky (1978), από την πλευρά του, ανέδειξε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση, τονίζοντας τον ρόλο της συνεργασίας, του διαλόγου και της καθοδήγησης από τον «πιο ικανό άλλο» (more knowledgeable other). Στη μέθοδο Dalcroze, οι ομαδικές δραστηριότητες ευρυθμικής αποτελούν πεδίο άμεσης εφαρμογής αυτών των αρχών: το παιδί μαθαίνει μέσα από την πράξη και ταυτόχρονα μέσα από τη συνεργασία με συνομηλίκους και τον δάσκαλο. Επιπλέον, η μέθοδος προοιωνίζεται σύγχρονες νευροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ κίνησης, μουσικής και εγκεφαλικής ανάπτυξης. Η έρευνα στον χώρο της γνωστικής νευροεπιστήμης έχει δείξει ότι η κίνηση σε συνδυασμό με τον ρυθμό ενισχύει τη μνήμη, την προσοχή και τη γλωσσική ανάπτυξη (Zatorre, Chen, & Penhune, 2007· Paratzikis, 2021). Έτσι, η φιλοσοφία του Dalcroze μπορεί να ιδωθεί ως προδρομική μορφή διεπιστημονικής παιδαγωγικής που συνδέει τέχνη, σώμα και μάθηση.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η μέθοδος Dalcroze διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο όπου η μουσική μάθηση συμβαδίζει με την ανάπτυξη κινητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αυτορρυθμίζουν την προσοχή τους, να συνεργάζονται, να εκφράζουν συναισθήματα και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη μέσα από

τη βιωματική επαφή με τη μουσική (Juntunen, 2016). Η παιδαγωγική αξία της μεθόδου δεν έγκειται μόνο στην απόκτηση μουσικών γνώσεων αλλά στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου καλλιεργείται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Dalcroze απέδιδε ιδιαίτερη σημασία στη χαρά της μάθησης. Στα κείμενά του τονίζει ότι η μάθηση πρέπει να είναι συνυφασμένη με τη χαρά και τη δημιουργικότητα· η ευρυθμική, ως παιγνιώδης εμπειρία, εξυπηρετεί ακριβώς αυτόν τον σκοπό (Jaques-Dalcroze, 1930/1980). Σε αυτό το σημείο, η μέθοδος συναντά τις σύγχρονες θεωρίες για τη «θετική παιδαγωγική» (positive pedagogy), οι οποίες εστιάζουν στη δημιουργία θετικών εμπειριών μάθησης που ενισχύουν το κίνητρο και την ψυχολογική ευεξία των μαθητών/τριών (Seligman, 2011).

Η συμβολή της μεθόδου Dalcroze εκτείνεται πέρα από τη μουσική εκπαίδευση. Οι ρυθμικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, της πειθαρχίας, της προσοχής και της συγκέντρωσης (Juntunen, 2002). Παράλληλα, ενισχύουν την κοινωνικότητα και την αλληλεπίδραση, καθώς οι ομαδικές ασκήσεις απαιτούν συνεργασία, συγχρονισμό και σεβασμό στους κανόνες. Σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι η μέθοδος Dalcroze έχει θετικές επιδράσεις και σε θεραπευτικά περιβάλλοντα. Έρευνα των van der Merwe & Habron (2019) εισήγαγε το «Διαμάντι του Dalcroze» (Dalcroze diamond), ένα θεωρητικό μοντέλο που εξηγεί πώς οι εμπειρίες ευρυθμικής μπορούν να λάβουν πνευματική και υπαρξιακή διάσταση, ενισχύοντας την ευημερία και την ψυχική υγεία. Επιπλέον, πρόσφατες εφαρμογές σε ηλικιωμένους με άνοια ή σε άτομα με ειδικές ανάγκες επιβεβαιώνουν την αξία της μεθόδου για τη βελτίωση της μνήμης, της κινητικότητας και της ποιότητας ζωής (Juntunen, 2023).

Συνολικά, η φιλοσοφική και παιδαγωγική βάση της μεθόδου Dalcroze συνδυάζει στοιχεία μουσικής, κινητικής και κοινωνικής μάθησης, δημιουργώντας ένα σύστημα που υπερβαίνει τα όρια της μουσικής εκπαίδευσης με τη στενή έννοια. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη, καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη και προάγει τη σωματική έκφραση. Αυτή η ολιστική διάσταση είναι και η αιτία για τη διαχρονική απήχηση της μεθόδου διεθνώς, αλλά και για τη δυνατότητά της να προσαρμόζεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Η μέθοδος Dalcroze στην Ελλάδα

Η διάδοση της Dalcroze στην Ελλάδα έχει βαθιές ρίζες και σαφές αποτύπωμα τόσο στον χώρο του χορού όσο και της προσχολικής/σχολικής αγωγής. Σημείο εκκίνησης θεωρείται η άφιξη της Marguerite (Μαργαρίτας) Jordan στην Αθήνα, το 1926, ήδη

διπλωματούχου του Institut Jaques-Dalcroze. Η Jordan εγκαινίασε ομαδικά μαθήματα ρυθμικής στο Ελληνικό Ωδείο και δίδαξε σε διάφορα ιδρύματα έως τον θάνατό της (1981), ανοίγοντας τον δρόμο για την ενσωμάτωση της ευρυθμικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο (Μπαρμπούση & Βιδάλη, 2003). Λίγα χρόνια αργότερα, η Κούλα Πράτσικα —πρωτεργάτης του ελληνικού χορού— φοίτησε (1927–1930) στο Ινστιτούτο Jaques-Dalcroze στο Laxenburg (Βιέννη) και, επιστρέφοντας, θεμελίωσε την επαγγελματική εκπαίδευση χορού στην Ελλάδα. Η σύνδεσή της με την ευρυθμική διαμόρφωσε ισχυρή γέφυρα ανάμεσα στη μουσικοκινητική αγωγή και τη σωματική παιδεία, επιδρώντας στην εκπαίδευση γενεών παιδαγωγών και χορευτών και διαμορφώνοντας θεσμικά τη μετέπειτα Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης (ΚΣΟΤ). Στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, καθοριστική υπήρξε η Λίλη Αρζιμάνογλου-Μαντζαρλή, μουσικοπαιδαγωγός με πολυσχιδή δράση: συγγραφική/αρθρογραφική συμβολή για τη ρυθμική (π.χ. «Η ρυθμική Dalcroze μέσα από τα μάτια της Λίλης»), μεταφράσεις/επιμέλειες κειμένων (π.χ. επιστολή του Adolphe Appia για τη μέθοδο), αλλά και διδακτικό έργο σε ιδρύματα της η ΚΣΟΤ, όπου παρουσίαζε εργασίες ευρυθμικής με σπουδαστές (ενδεικτικά το έργο «Πιατύπανα»). Με άρθρα και δημόσιες παρεμβάσεις της τεκμηρίωσε την αξία της ενσώματης μάθησης, ενώ αναφέρεται ως πρόσωπο αναφοράς στην ελληνική βιβλιογραφία της μουσικοκινητικής.

Η Σχολή Μωραΐτη αποτέλεσε κομβικό χώρο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διάδοσης της μουσικοκινητικής, με προγράμματα Orff-Dalcroze από τη δεκαετία του 1980. Το 1985 οργανώθηκε Μονοετής Κύκλος Σπουδών C. Orff και J. Dalcroze, ενώ το 1986 λειτούργησε Διετής Επαγγελματικός Κύκλος Μουσικοκινητικής Αγωγής C. Orff σε συνεργασία με το διεθνές δίκτυο· η διασταύρωση Orff-Dalcroze στο συγκεκριμένο πλαίσιο ενίσχυσε την κουλτούρα ενσώματης, παιγνιώδους μουσικής μάθησης στο ελληνικό σχολείο. Η επιρροή της Σχολής Μωραΐτη φαίνεται της από το ότι εκπαιδευτικοί και μουσικοπαιδαγωγοί αναφέρουν την εξειδίκευσή της στη Ρυθμική Dalcroze στο πλαίσιο επιμορφώσεων της Σχολής (ενδεικτικά: σεμινάρια με M. Petit, L. De Smet, C. Smet κ.ά.), καθώς και από βιογραφικά που μνημονεύουν σπουδές στη Μωραΐτη σε Orff-Dalcroze. Η θεσμική αυτή «συγκατοίκηση» των δύο συστημάτων στο ίδιο εκπαιδευτικό οικοσύστημα συνέβαλε στη διάχυση πρακτικών βιωματικής μουσικής-κίνησης σε νηπιαγωγεία, δημοτικά και ωδεία. Παράλληλα, στο νηπιαγωγείο της Σχολής Μωραΐτη η μουσική και η κίνηση έχουν σταθερή παρουσία στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και σε διαθεματικές δράσεις (π.χ. «Αστρονομία και Μουσικοκινητική Αγωγή»), στοιχείο που αποτυπώνει μια κουλτούρα ενσωμάτωσης μουσικής-κίνησης στη σχολική ζωή, σε συνέχεια των παλαιότερων επιμορφώσεων Orff-Dalcroze. Αν και οι επίσημες σελίδες δεν ονοματίζουν πάντα τη Dalcroze, ο τρόπος

σχεδιασμού (τακτικά μαθήματα μουσικής, οργανωμένη ρυθμική/ενόργανη, διαθεματικά projects) εναρμονίζεται με τα παιδαγωγικά προτάγματα της ευρυθμικής. Συνολικά, η ελληνική διαδρομή της μεθόδου Dalcroze μπορεί να ιδωθεί σε τρεις περιόδους:

- Ιστορική διαδρομή: η Jordan φέρνει την ευρυθμική στο ωδειακό/εκπαιδευτικό περιβάλλον (1926), ενώ η Πράτσικα την ενσωματώνει στην επαγγελματική εκπαίδευση χορού και στη σωματική κουλτούρα της χώρας· έτσι, η ευρυθμική αποκτά θεσμικό αποτύπωμα και κύρος.
- Παιδαγωγική-επιστημονική συγκρότηση: με σχήματα της της Λίλης Αρζιμάνογλου, η Dalcroze ερμηνεύεται, τεκμηριώνεται και διδάσκεται με όρους σύγχρονης μουσικοπαιδαγωγικής (άρθρα, βιβλία, μεταφράσεις, επιμέλειες, παραστάσεις/εργαστήρια). Αυτό ενισχύει τον ελληνικό λόγο γύρω από την ενσώματη μάθηση και τον μουσικό αυτοσχεδιασμό.
- Θεσμική-επιμορφωτική περίοδος: φορείς της η Σχολή Μωραΐτη αναλαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση (κύκλοι Orff–Dalcroze από το 1985), δημιουργώντας κοινότητες πρακτικής: εκπαιδευτικοί που μετέφεραν της αρχές της ευρυθμικής σε τάξεις νηπιαγωγείου/δημοτικού και σε ωδεία, διαμορφώνοντας βιώσιμη μουσικοπαιδαγωγική κουλτούρα.

Από αυτήν την αλληλουχία προκύπτουν ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά της «ελληνικής» Dalcroze:

- Διαθεματικότητα και συνέργεια με άλλα συστήματα (ιδίως Orff), που επιτρέπει προσαρμογή στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και της σχολικές ανάγκες.
- Έμφαση στην επιμόρφωση δασκάλων/νηπιαγωγών και στη διάχυση τεχνικών ευρυθμικής σε σχολικά πλαίσια (σεμινάρια, κύκλοι σπουδών, εργαστήρια), με αποτέλεσμα τη συστηματική ενσωμάτωση μουσικής-κίνησης στο ωρολόγιο πρόγραμμα.
- Καλλιτεχνική-παιδαγωγική διασύνδεση: η κληρονομιά της Πράτσικα και η πράξη φορέων της η ΚΣΟΤ διατηρούν τη γείωση της ευρυθμικής στον χώρο του χορού, ενώ η σχολική πράξη (π.χ. Μωραΐτη) την καθιστά εργαλείο γενικής παιδείας.

Η συμβολή της Λίλης Αρζιμάνογλου υπήρξε ειδικά κρίσιμη για τη γεφύρωση λόγου-πράξης: με κείμενα προσβάσιμα σε εκπαιδευτικούς, με μεταφράσεις κλασικών πηγών και με διδακτική παρουσία σε ιδρύματα, υποστήριξε ένα σύγχρονο αφήγημα για την Dalcroze που συντονίζεται με τη διεθνή στροφή στην ενσώματη μάθηση και τον μουσικό αυτοσχεδιασμό. Η αναφορά της σε επιστημονικές/επαγγελματικές εκδόσεις και συλλογές δείχνει το αναγνωρισμένο αποτύπωμά της στη διαμόρφωση της ελληνικής μουσικοπαιδαγωγικής. Η

ελληνική ιστορία της Dalcroze συνιστά συνεχή γραμμή από τη Jordan και την Πράτσια έως την Αρζιμάνογλου και τα επιμορφωτικά δίκτυα της Σχολής Μωραΐτη: μια γραμμή που μετατρέπει την ευρυθμική από «ειδικό μάθημα» σε κουλτούρα μάθησης — ενσώματα, παιγνιώδη, συνεργατική — με απτό αντίκτυπο στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή στην Ελλάδα.

Η μέθοδος Dalcroze υπήρξε ιστορικά και παιδαγωγικά καινοτόμος, καθώς συνέδεσε τη μουσική με τη σωματική εμπειρία και ανέδειξε τον ρυθμό ως θεμέλιο της μάθησης. Οι τρεις βασικοί της άξονες —ευρυθμική, σολφέζ και αυτοσχεδιασμός— συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα που καλλιεργεί όχι μόνο τη μουσική αντίληψη αλλά και την ψυχοκινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η διάδοσή της διεθνώς και η ενσωμάτωσή της στην Ελλάδα αποδεικνύουν την ανθεκτικότητα και την επικαιρότητά της. Στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, η μέθοδος Dalcroze προσφέρει ένα μοναδικό υπόβαθρο για την ενίσχυση του κινητικού συντονισμού, της ισορροπίας και της δημιουργικής έκφρασης, καθιστώντας τη πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική πράξη του 21ου αιώνα.

Συμβολή της μεθόδου Dalcroze στην ψυχοκινητική ανάπτυξη

Η εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze στην προσχολική ηλικία έχει τεκμηριωθεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ενίσχυση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι βασικές αρχές της μεθόδου, που συνδυάζουν τη μουσική με τη σωματική εμπειρία, δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η κινητικότητα, η μουσικότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση αναπτύσσονται ταυτόχρονα (Juntunen, 2002).

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη αφορά την ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού. Μέσα από ρυθμικές ασκήσεις βάδισης, με παλαμάκια και ηχηρές κινήσεις, τα παιδιά εκπαιδεύονται να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με μουσικά ερεθίσματα, γεγονός που συμβάλλει στην κατανόηση και εσωτερίκευση ρυθμικών μοτίβων (Zachoroulou, Derri, Chatzopoulos, & Ellinoudis, 2003). Η συστηματική επανάληψη τέτοιων δραστηριοτήτων ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται κινητικά ερεθίσματα με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα. Η μέθοδος Dalcroze συμβάλλει επίσης στην ενίσχυση της ισορροπίας, τόσο στατικής όσο και δυναμικής. Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αλλαγές κατευθύνσεων, μεταβάσεις από διαφορετικά επίπεδα κίνησης και διαφοροποιήσεις στην ταχύτητα βοηθούν τα παιδιά να ελέγχουν το σώμα τους και να διατηρούν την ισορροπία τους ακόμη και σε σύνθετες κινητικές συνθήκες (Venetsanou, Donti, & Koutsouba, 2014). Η συστηματική συμμετοχή σε τέτοιες ασκήσεις επιδρά θετικά στη γενικότερη αδρή κινητικότητα, στοιχείο καθοριστικό για τη σωματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία.

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της μεθόδου στην καλλιέργεια της ρυθμικής αντίληψης. Η εναλλαγή αργών και γρήγορων ρυθμών, η διαφοροποίηση δυναμικών και η ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν την ικανότητα ακουστικής διάκρισης και κινητικής ανταπόκρισης. Ο Md Jais (2017) κατέδειξε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Dalcroze βελτιώνει αισθητά την ακουστική προσοχή και την κινητική ευελιξία, ενισχύοντας την προσαρμοστικότητα των παιδιών σε διαφορετικά ρυθμικά περιβάλλοντα. Πέρα από τις κινητικές δεξιότητες, η μέθοδος Dalcroze προάγει και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Οι ομαδικές δραστηριότητες ρυθμικής καλλιέργειας τη συνεργασία, τη συλλογικότητα και την υπευθυνότητα. Τα παιδιά μαθαίνουν να συγχρονίζονται με τους συνομηλίκους τους, να εκφράζονται δημιουργικά και να βιώνουν την επιτυχία μέσα από τη συλλογική προσπάθεια. Αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθηση και την αίσθηση του ανήκειν (Merwe & Habron, 2019). Επιπλέον, το παιγνιώδες πλαίσιο των δραστηριοτήτων επιτρέπει στα παιδιά να πειραματίζονται ελεύθερα, να ανακαλύπτουν τις δυνατότητές τους και να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση.

Συνολικά, η μέθοδος Dalcroze αποδεικνύεται ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τόσο τις κινητικές όσο και τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Η σύνδεση μουσικής και κίνησης δημιουργεί ένα δυναμικό πλαίσιο μάθησης, όπου η ψυχοκινητική ανάπτυξη συμβαδίζει με την αισθητική καλλιέργεια και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, η Dalcroze αποτελεί έτσι ένα ανεκτίμητο μέσο για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών και για τη διαμόρφωση μιας θετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας που συνδυάζει χαρά, δημιουργικότητα και μάθηση.

Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις

Η ερευνητική παραγωγή των τελευταίων ετών δείχνει ότι η μέθοδος Dalcroze διατηρεί αμείωτη τη σημασία της στο πεδίο της μουσικής παιδαγωγικής και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο συστηματικής μελέτης σε διεθνές επίπεδο. Οι πρόσφατες δημοσιεύσεις καταδεικνύουν ότι η συμβολή της μεθόδου αναπτύσσεται σε τρεις βασικούς άξονες: μουσικοκινητική ανάπτυξη, κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση και εκπαιδευτική πράξη.

Η μέθοδος Dalcroze αναγνωρίζεται διεθνώς ως μία από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της μουσικοκινητικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύγχρονες συστηματικές ανασκοπήσεις (Juntunen, 2023) καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή της συμβάλλει στη βελτίωση της ρυθμικής ικανότητας, της κινητικής ακρίβειας και της μουσικής έκφρασης.

Η σύνδεση μουσικής και κίνησης ενεργοποιεί πολλαπλά αισθητηριακά κανάλια, γεγονός που οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση και σε εσωτερίκευση μουσικών εννοιών (Leman, 2007· Maes, Leman, & Palmer, 2014). Επιπλέον, έρευνες σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας δείχνουν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες Dalcroze ενισχύει την ικανότητα συγχρονισμού, την ακουστική διάκριση και την κινητική ανταπόκριση σε διαφορετικά ρυθμικά περιβάλλοντα (Md Jais, 2017· Zachoroulou, Derri, Chatzopoulos, & Ellinoudis, 2003). Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με πρόσφατες μελέτες στη γνωστική νευροεπιστήμη που υποστηρίζουν ότι η μουσικοκινητική μάθηση βασίζεται στην αρχή της ενσώματης νόησης, όπου η κίνηση διευκολύνει την αντίληψη και την αποθήκευση μουσικών πληροφοριών στον εγκέφαλο (Zatorre, Chen, & Penhune, 2007· Papatzikis, 2021).

Πέρα από τη μουσικοκινητική ανάπτυξη, η μέθοδος Dalcroze έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει σημαντικά την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της μάθησης. Η ομαδική συμμετοχή σε δραστηριότητες ευρυθμικής ενθαρρύνει την κοινωνική συνοχή, την αλληλοϋποστήριξη και τη συνεργατικότητα. Οι van der Merwe (2025) και Merwe & Habron (2019) υπογραμμίζουν ότι οι εμπειρίες Dalcroze προσφέρουν στα παιδιά στιγμές «χαράς στη μάθηση» (joyful learning) και δημιουργούν ευκαιρίες για έκφραση συναισθημάτων μέσα από τη μουσική και την κίνηση. Η συλλογική κίνηση σε μουσικά ερεθίσματα παράγει συνθήκες συγχρονισμού που οδηγούν σε αυξημένο αίσθημα κοινωνικής ταύτισης, ενσυναίσθησης και κοινής ταυτότητας (Jensenius et al., 2017). Αυτός ο κοινωνικός χαρακτήρας της μεθόδου έχει ιδιαίτερη σημασία σε πολυπολιτισμικά και συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου η μουσική λειτουργεί ως κοινός κώδικας επικοινωνίας και ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής. Η τρίτη κατηγορία ερευνών αφορά την άμεση εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze στο σχολικό πλαίσιο. Πρόσφατες μελέτες σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία επιβεβαιώνουν ότι η ενσωμάτωση της ευρυθμικής στο πρόγραμμα σπουδών βελτιώνει δεξιότητες όπως η προσοχή, η αυτορρύθμιση και η συγκέντρωση των παιδιών (Williams, Nicholson, Walker, & Berthelsen, 2023). Παράλληλα, το πρόγραμμα RAMSR (Rhythm and Movement for Self-Regulation), που αξιοποιεί αρχές Dalcroze, απέδειξε τη συμβολή της μουσικοκινητικής μάθησης στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Bentley et al., 2023). Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με την αυξανόμενη έμφαση που δίνεται διεθνώς στη νευροπαιδαγωγική της μουσικής, όπου η μουσική και η κίνηση θεωρούνται κρίσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη εκτελεστικών λειτουργιών, την προσοχή και τον έλεγχο παρορμήσεων (Papatzikis, 2021). Η μέθοδος Dalcroze, με την παιγνιώδη και συμμετοχική της φύση, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις, προωθώντας τη βιωματική μάθηση, την ένταξη και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις αναδεικνύουν τη μέθοδο Dalcroze ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο μάθησης, το οποίο ενισχύει την ψυχοκινητική, τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η συμβολή της δεν περιορίζεται στη μουσική εκπαίδευση· εκτείνεται στη γενικότερη παιδαγωγική πράξη, ενδυναμώνοντας την κοινωνικότητα, την προσοχή και την αυτορρύθμιση. Η επικαιρότητα των ευρημάτων υποδεικνύει ότι η Dalcroze παραμένει ένας από τους πλέον επίκαιρους και αποτελεσματικούς τρόπους ενσωμάτωσης της μουσικής στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα εδράζεται στην εφαρμογή μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη μέθοδο Dalcroze, με κεντρικό στόχο τη διερεύνηση της συμβολής τους στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού, της ισορροπίας και της εμπειρίας ροής (flow experience) παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η επιλογή της μεθόδου Dalcroze ως ερευνητικού εργαλείου δεν είναι τυχαία· πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που συνδέει άμεσα τη μουσική με την κίνηση, δημιουργώντας ένα βιωματικό περιβάλλον μάθησης όπου η κινητική και η γνωστική ανάπτυξη συνυφαίνονται (Juntunen, 2002· Anderson, 2012). Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας διαμορφώνεται σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας με στοιχεία έρευνας δράσης. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι το αντικείμενο της μελέτης -η εμπλοκή των παιδιών σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες- δεν μπορεί να αποτυπωθεί αποκλειστικά με μετρήσιμα μεγέθη, αλλά απαιτεί άμεση παρατήρηση, ερμηνεία και αναστοχασμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Η μία εκ των δύο ερευνητριών (2^η ερευνήτρια, με την διπλή ιδιότητα της δασκάλας χορού και της νηπιαγωγού), λειτούργησε ταυτόχρονα ως εμψυχώτρια και παρατηρήτρια, καταγράφοντας τη συμμετοχή των παιδιών, την ποιότητα της κινητικής τους ανταπόκρισης και την ψυχολογική τους εμπλοκή σε πραγματικό χρόνο.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης εντάσσεται η θεωρία της ροής του Csikszentmihalyi (1990), η οποία παρέχει ένα ισχυρό ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση της εμπειρίας των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Η ροή περιγράφει μια ψυχολογική κατάσταση κατά την οποία το άτομο βιώνει ισορροπία ανάμεσα στις δεξιότητές του και στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, με αποτέλεσμα να απορροφάται πλήρως από αυτήν, χάνοντας την αίσθηση του χρόνου και βιώνοντας έντονη χαρά και δημιουργικότητα. Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η μέθοδος Dalcroze δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επίτευξη ροής, καθώς συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση, το παιχνίδι και την αφήγηση σε ένα πολυσυναισθησιακό μαθησιακό περιβάλλον

(Juntunen, 2016). Πρόσφατες μελέτες επιβεβαιώνουν την αξία αυτής της προσέγγισης. Οι Williams et al. (2023) έδειξαν ότι τα προγράμματα μουσικοκινητικής που ενσωματώνουν ρυθμικές και κινητικές δραστηριότητες βελτιώνουν σημαντικά την προσοχή και την αυτορρύθμιση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αντίστοιχα, η συστηματική ανασκόπηση της Juntunen (2023) ανέδειξε ότι η ενσωμάτωση της μουσικής και της κίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει την ευημερία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ο Sutela et al. (2024) υπογράμμισαν ακόμη ότι η ευρυθμική Dalcroze ενισχύει τη συναισθηματική εμπλοκή και την αυθεντική συμμετοχή των παιδιών, αναδεικνύοντάς τη σε πρακτική με ισχυρό ψυχοπαιδαγωγικό αντίκτυπο.

Για τη συλλογή δεδομένων, η μελέτη υιοθέτησε τη λογική της έρευνας ροής (flow research design), η οποία εστιάζει στην ανάλυση των συνθηκών συμμετοχής, συγκέντρωσης και ψυχολογικής απορρόφησης των παιδιών (Csikszentmihalyi, 1990· Clementson, 2019). Η επιλογή αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης κρίθηκε κατάλληλη από τις ερευνήτριες καθώς η μουσικοκινητική μάθηση προϋποθέτει ενεργή συμμετοχή και ενσώματη εμπειρία, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη γένεση και διατήρηση της εμπειρίας ροής.

Δείγμα και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε στις 28 και 30 Ιανουαρίου 2025 στη σχολή χορού «Βάλια – Χριστίνα Καρβέλη» στη Ρόδο. Στο πλαίσιο της μελέτης συμμετείχαν εννέα νήπια κορίτσια, εκ των οποίων τρία ήταν ηλικίας τεσσάρων ετών και έξι ηλικίας πέντε ετών. Η συγκεκριμένη σύνθεση του δείγματος παρείχε τη δυνατότητα για μια πιο εις βάθος ανάλυση τόσο των συναισθηματικών αντιδράσεων όσο και των επιτευγμάτων των παιδιών κατά τη διάρκεια των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, επιτρέποντας την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τη συμβολή της μεθόδου Dalcroze στην προσχολική αγωγή. Το δείγμα επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposeful sampling) (Henderson & Sugden, 1992· Ζάραγκας & Πανταζής, 2014).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων και διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνδυασμό ποιοτικών εργαλείων, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μέσω τριγωνποίησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

- Άμεση παρατήρηση: Η 2η ερευνήτρια παρακολούθησε και κατέγραψε συστηματικά τη συμμετοχή των παιδιών, την κινητική τους ανταπόκριση, την ικανότητα συγκέντρωσης και τα σημεία αυθεντικής εμπλοκής. Η παρατήρηση

προσέφερε πολύτιμα δεδομένα για τη στιγμή προς στιγμή εξέλιξη της δραστηριότητας, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάδυση εμπειριών «ροής».

- Ομαδική συνέντευξη: Στο τέλος κάθε διδακτικής συνάντησης, τα παιδιά συμμετείχαν σε σύντομη ημι-δομημένη ομαδική συζήτηση, με ερωτήσεις κατάλληλες για την ηλικία τους (π.χ. «Τι σας άρεσε περισσότερο;», «Πώς νιώσατε όταν κινηθήκατε με τη μουσική;»). Με τον τρόπο αυτόν συλλέχθηκαν στοιχεία για τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις προτιμήσεις και τη βιωμένη εμπειρία τους.
- Ερευνητικό ημερολόγιο: Η 2η ερευνήτρια τήρησε ημερολόγιο με αναλυτικές σημειώσεις σχετικά με την προετοιμασία, την εφαρμογή και τον αναστοχασμό πάνω στη διαδικασία. Το ημερολόγιο περιλάμβανε τόσο αντικειμενικές καταγραφές όσο και ερμηνευτικά σχόλια, διευκολύνοντας τη σύνθεση των παρατηρήσεων και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εξελίχθηκε η παρέμβαση.
- Ανάλυση στιγμών ροής: Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, εντοπίστηκαν συγκεκριμένες στιγμές στις οποίες τα παιδιά έδειξαν πλήρη απορρόφηση και συγκέντρωση. Αυτές οι στιγμές λειτούργησαν ως δείκτες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και για την κατανόηση των παραμέτρων που ευνοούν την εμφάνιση της εμπειρίας ροής στην προσχολική εκπαίδευση.

Η χρήση αυτών των εργαλείων επέτρεψε την ολιστική αποτύπωση των εμπειριών των παιδιών, συνδυάζοντας αντικειμενικές παρατηρήσεις, αυτοαναφορικές περιγραφές και ερευνητικό αναστοχασμό. Έτσι, κατέστη δυνατή η σε βάθος κατανόηση της συμβολής της μεθόδου Dalcroze τόσο στην ψυχοκινητική ανάπτυξη όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση των παιδιών.

Μέθοδος ανάλυσης

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), η οποία επιτρέπει την εντοπισμό, την οργάνωση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα στο ερευνητικό υλικό (Braun & Clarke, 2006). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς στόχος της έρευνας ήταν η εις βάθος κατανόηση της εμπειρίας των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε

μουσικοκινητικές δραστηριότητες βασισμένες στη μέθοδο Dalcroze. Η θεματική ανάλυση οργανώθηκε γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες, οι οποίοι αντανakλούν τις ερευνητικές προτεραιότητες της μελέτης:

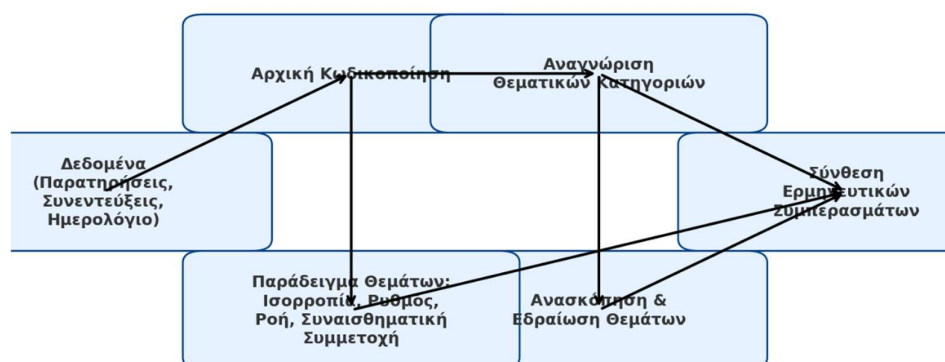
- Ανάπτυξη ισορροπίας και συντονισμού: Εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι δραστηριότητες συνέβαλαν στη βελτίωση της κινητικής οργάνωσης και της ισορροπίας των παιδιών.
- Ρυθμική ανταπόκριση: Αξιολογήθηκε η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, να συγχρονίζουν και να αναπαράγουν ρυθμικά μοτίβα μέσα από την κίνηση και την ακρόαση.
- Εμπειρία ροής: Αναλύθηκαν οι στιγμές αυθεντικής εμπλοκής, συγκέντρωσης και χαράς, οι οποίες αντανakλούν την κατάσταση ροής όπως περιγράφεται στη θεωρία του Csikszentmihalyi (1990).
- Κοινωνική και συναισθηματική συμμετοχή: Δόθηκε έμφαση στην αλληλεπίδραση των παιδιών, στη συνεργατικότητα και στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων μέσα από την ομαδική μουσικοκινητική εμπειρία.

Η διαδικασία της ανάλυσης ακολούθησε τα προτεινόμενα από τους Braun & Clarke (2006) βήματα:

- Εξοικείωση με τα δεδομένα μέσα από επαναλαμβανόμενη ανάγνωση σημειώσεων, συνεντεύξεων και παρατηρήσεων.
- Αρχική κωδικοποίηση με την κατηγοριοποίηση αποσπασμάτων που συνδέονταν με τη μουσικοκινητική εμπλοκή, την ψυχοκινητική ανάπτυξη και τη συναισθηματική ανταπόκριση.
- Αναγνώριση θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν από τη σύνδεση των κωδικών και την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων.
- Ανασκόπηση και εδραίωση θεμάτων ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή και η εσωτερική εγκυρότητα κάθε θεματικής ενότητας.
- Σύνθεση ερμηνευτικών συμπερασμάτων, με στόχο την κατανόηση της συμβολής της μεθόδου Dalcroze στην ψυχοκινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Η θεματική ανάλυση επέτρεψε έτσι τη δημιουργία ενός πολυδιάστατου ερμηνευτικού πλαισίου (βλ.σχετ. **Σχήμα 1**), το οποίο δεν περιορίστηκε σε μια περιγραφική αποτύπωση, αλλά προχώρησε σε ουσιαστική κατανόηση της εμπειρίας των παιδιών, ενσωματώνοντας τόσο κινητικές όσο και συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους.

Σχήμα 1. Διάγραμμα Ροής Θεματικής Ανάλυσης



Η χρήση της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) επέτρεψε την ταξινόμηση των δεδομένων σε άξονες που αντανακλούν τη θεωρητική κατεύθυνση της έρευνας (βλ. Πίνακας 1). Οι θεματικές κατηγορίες συνδέονται με βασικά στοιχεία της μεθόδου Dalcroze: ο ρυθμός και η κίνηση λειτουργούν ως καταλύτες για τον συντονισμό και την ισορροπία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη ρυθμική αντίληψη και την εμπειρία ροής (Juntunen, 2016). Επιπλέον, το κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο αναδεικνύει την αξία της ομαδικής μάθησης και της παιγνιώδους διάστασης που χαρακτηρίζουν τη μέθοδο (Anderson, 2012). Η εμπειρία ροής, όπως έχει περιγραφεί από τον Csikszentmihalyi (1990), προσφέρει ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση της απορρόφησης των παιδιών στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι παρεμβάσεις βασισμένες στη μέθοδο Dalcroze μπορούν να υποστηρίξουν την αυτορρύθμιση, τη συγκέντρωση και την ευημερία των παιδιών (Williams et al., 2023· Juntunen, 2023). Έτσι, η ανάλυση των δεδομένων επιτρέπει μια σφαιρική κατανόηση που ενσωματώνει τόσο ψυχοκινητικές όσο και κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις.

Πίνακας 1. Θεματικές κατηγορίες, δείκτες και παραδείγματα δεδομένων

Θεματική Κατηγορία	Δείκτες / Κριτήρια Ανάλυσης	Παραδείγματα Δεδομένων
Ισορροπία και Συντονισμός	Σταθερότητα στάσης, συγχρονισμός κινήσεων, ικανότητα ελέγχου	«Το παιδί περπάτησε στη γραμμή χωρίς να χάσει την ισορροπία του», «Συγχρονισμένα παλαμάκια»
Ρυθμική Ανταπόκριση	Προσαρμογή σε τέμπο, ακρίβεια σε ρυθμικά μοτίβα, αλλαγές ρυθμού	«Αντέδρασε άμεσα στη μετάβαση από Adagio σε Allegro», «Ακολούθησε με ακρίβεια τον ρυθμό»
Εμπειρία Ροής	Συγκέντρωση, χαρά, απώλεια αίσθησης χρόνου, αφοσίωση	«Φάνηκε απορροφημένο στην κίνηση χωρίς να προσέχει το περιβάλλον», «Γέλαγε και συμμετείχε με ενθουσιασμό»
Κοινωνική και Συναισθηματική Συμμετοχή	Συνεργασία, ενσυναίσθηση, έκφραση συναισθημάτων	«Έδωσε το στεφάνι σε άλλο παιδί χαμογελώντας», «Αγκαλιάστηκαν στο τέλος της δραστηριότητας»

Ηθικές παράμετροι

Η συμμετοχή των παιδιών στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν έγγραφης συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκαν πλήρως η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, ενώ εφαρμόστηκαν όλες οι αρχές που διέπουν την ηθική διεξαγωγή ερευνών με ανήλικους συμμετέχοντες, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες της British Educational Research Association – BERA (2018).

Ευρήματα

Η παρούσα ερευνητική παρέμβαση ανέδειξε σημαντικές παραμέτρους σχετικά με τη συμβολή της μεθόδου Dalcroze στην ψυχοκινητική, κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ανάλυση οργανώθηκε σε τέσσερις θεματικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων: (α) ισορροπία και κινητικός συντονισμός, (β) ρυθμική αντίληψη και ανταπόκριση, (γ) εμπειρία ροής, και (δ) κοινωνικοσυναισθηματική συμμετοχή.

Ενεργοποίηση και αρχική εμπλοκή των παιδιών

Η αφήγηση του παραμυθιού «Ο χορός των νεραϊδών και οι μαγεμένοι σταθμοί» λειτούργησε ως ένα ισχυρό παιγνιώδες πλαίσιο κινητοποίησης, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας θετικής μαθησιακής ατμόσφαιρας. Τα παιδιά επέδειξαν ενθουσιασμό, προσήλωση και άμεση διάθεση συμμετοχής, γεγονός που υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της αφήγησης στη μουσικοκινητική μάθηση. Η εμπλοκή αυτή συμφωνεί με τα πορίσματα των Deliali (2003) και Juntunen (2016), σύμφωνα με τα οποία η βιωματική και νοηματοδοτημένη εμπειρία ενισχύει την απορρόφηση και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ισορροπία και κινητικός συντονισμός

Κατά τον πρώτο άξονα της παρέμβασης («ισορροπία και συντονισμός»), οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι αρκετά παιδιά δυσκολεύονταν αρχικά να διατηρήσουν τη σταθερότητά τους κατά το βάδισμα σε γραμμές ή κύκλους. Η εισαγωγή με ρυθμικά παλαμάκια και η χρήση απλών αντικειμένων (ραβδιά, στεφάνια) διευκόλυναν σταδιακά τη διαδικασία. Στο δεύτερο μάθημα καταγράφηκε αισθητή βελτίωση: τα παιδιά κατόρθωσαν να συγχρονίσουν τις



κινήσεις τους με το μουσικό ρυθμό, παρουσιάζοντας αυξημένη ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Zachoroulou et al., 2003· Venetsanou et al., 2014), οι οποίες καταδεικνύουν ότι τα προγράμματα Dalcroze συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη βασικών ψυχοκινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, ενισχύεται η άποψη ότι η ισορροπία και ο συντονισμός αποτελούν προϋποθέσεις για την περαιτέρω κινητική και γνωστική ανάπτυξη (Riek & Woolley, 2005

Ρυθμική αντίληψη και διαφοροποίηση



Στον δεύτερο άξονα («ρυθμική διαφοροποίηση και μουσική αντίληψη»), τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν ελεύθερη κίνηση σε αποσπάσματα με διαφορετικό τέμπο, όπως το Adagio από την Giselle και το Can Can του Offenbach. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονταν με ευκολία στις εναλλαγές αργών–γρήγορων ρυθμών, διαφοροποιώντας τις κινήσεις τους σε αντιστοιχία με τον χαρακτήρα της μουσικής. Η ικανότητα αυτή αποτυπώνει την ανάπτυξη της ακουστικοκινητικής αντίληψης, στοιχείο που έχει αναδειχθεί σε διεθνή βιβλιογραφία ως κρίσιμο για τη μουσική μάθηση (Md Jais, 2017· Juntunen, 2023). Η εναλλαγή των ρυθμικών μοτίβων όχι μόνο ενίσχυσε την ικανότητα διάκρισης του ρυθμού αλλά και καλλιέργησε τη δημιουργικότητα μέσα από αυτοσχεδιαστικές κινήσεις.

Εμπειρία ροής



Ιδιαίτερη σημασία είχε η παρατήρηση στιγμών «ροής» (flow), κατά τις οποίες τα παιδιά εμφάνισαν πλήρη απορρόφηση στη δραστηριότητα, αυξημένη συγκέντρωση και έντονα θετικά συναισθήματα. Ενδεικτικά, καταγράφηκαν περιστατικά όπου τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό χωρίς να αποσπώνται από το περιβάλλον, γελώντας και εκδηλώνοντας χαρά κατά την ελεύθερη κίνηση. Η εμπειρία ροής, όπως περιγράφεται από τον Csikszentmihalyi (1990), εκδηλώθηκε όταν οι προκλήσεις της

δραστηριότητας ήταν ανάλογες με τις δεξιότητες των παιδιών, επιτρέποντάς τους να βιώσουν μια κατάσταση ισορροπίας ανάμεσα στην προσπάθεια και την ικανότητα. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη μελέτη του Clementson (2019), ο οποίος τόνισε τη σημασία των μουσικοκινητικών εμπειριών για την ενίσχυση της συγκέντρωσης και της ευχαρίστησης στη μουσική μάθηση.

Κοινωνικοσυναισθηματική συμμετοχή

Η ανάλυση των ομαδικών συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων ανέδειξε ότι οι δραστηριότητες Dalcroze προώθησαν την κοινωνική συνοχή και τη συνεργατικότητα. Τα παιδιά ανταλλάξαν αντικείμενα, υποστήριξαν τους συμμαθητές τους και εξέφρασαν με λόγια και πράξεις τον ενθουσιασμό τους. Η κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση των δραστηριοτήτων συνάδει με τις θέσεις των Merwe & Habron (2019), που αναγνωρίζουν την Dalcroze ως μέθοδο ικανή να καλλιεργεί όχι μόνο κινητικές και μουσικές δεξιότητες αλλά και ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση. Επίσης, σύγχρονες μελέτες (Williams et al., 2023· Sutela et al., 2024) επιβεβαιώνουν ότι η ενσωμάτωση της μεθόδου Dalcroze σε προγράμματα σπουδών ενισχύει την αυτορρύθμιση και τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών.

Συνολική αποτίμηση

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων (παρατήρηση, ερευνητικό ημερολόγιο, ομαδικές συνεντεύξεις) ενίσχυσε την εγκυρότητα των ευρημάτων και κατέστησε δυνατή μια σφαιρική ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Συνολικά, η εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze: βελτίωσε την ισορροπία και τον κινητικό συντονισμό, ενίσχυσε την ικανότητα ρυθμικής διάκρισης, καλλιέργησε την εμπειρία ροής, προώθησε την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται άμεσα με τη διεθνή βιβλιογραφία που αναδεικνύει τη συμβολή της μεθόδου Dalcroze στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Juntunen, 2016· Anderson, 2012· Nijss et al., 2023). Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι παιδαγωγικές αρχές της μεθόδου, όταν συνδυάζονται με παιγνιώδεις αφηγήσεις και βιωματικά πλαίσια, δημιουργούν συνθήκες που ενισχύουν τόσο τις κινητικές δεξιότητες όσο και τη συναισθηματική ευεξία.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τη συμβολή της μεθόδου Dalcroze στην ψυχοκινητική, ρυθμική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και να καταγράψει την εμπειρία ροής (flow experience) που ανέκυψε από τη

συμμετοχή τους σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και τη συνάφειά της με σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι δραστηριότητες της μεθόδου Dalcroze συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση του κινητικού συντονισμού και της ισορροπίας των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με προηγούμενες ελληνικές και διεθνείς έρευνες που έχουν δείξει ότι η έγκαιρη ενίσχυση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη μετέπειτα γνωστική και κοινωνική εξέλιξη (Ζάραγκας & Πανταζής, 2014· Pless et al., 2001). Οι Zachoroulou et al. (2003) απέδειξαν ότι οι μουσικοκινητικές παρεμβάσεις Orff και Dalcroze ενισχύουν τη ρυθμική ικανότητα και την αδρή κινητικότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ομοίως, οι Venetsanou, Donti & Koutsouba (2014) έδειξαν ότι τα προγράμματα μουσικοκινητικής ενισχύουν τη δυναμική ισορροπία και την κινητική ακρίβεια. Στην παρούσα μελέτη, οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι ακόμη και παιδιά που αρχικά δυσκολεύονταν να συγχρονιστούν με τον ρυθμό ή να διατηρήσουν σταθερότητα στη στάση, παρουσίασαν εμφανή πρόοδο μέσω της συστηματικής πρακτικής και της υποστηρικτικής καθοδήγησης.

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη δεν αφορά μόνο το σωματικό κομμάτι, αλλά συνδέεται στενά με τη γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη. Η εναρμόνιση μουσικής και κίνησης, όπως εφαρμόστηκε στη μέθοδο Dalcroze, δημιούργησε συνθήκες βιωματικής μάθησης, όπου το σώμα λειτούργησε ως εργαλείο κατανόησης, όπως επισημαίνει και η θεωρία του embodied learning (Leman, 2007· Juntunen, 2016).

Ένα ακόμη βασικό εύρημα της μελέτης αφορά την ανάπτυξη της ρυθμικής διάκρισης και ανταπόκρισης. Οι δραστηριότητες που περιλάμβαναν εναλλαγές αργών–γρήγορων tempo (Adagio–Allegro), καθώς και η ακρόαση έργων όπως το Can Can και το Sleeping Beauty Waltz, συνέβαλαν στη βελτίωση της ακουστικής προσοχής και της ικανότητας συγχρονισμού των παιδιών. Αντίστοιχα ευρήματα συναντώνται στη μελέτη του Md Jais (2017), η οποία έδειξε ότι η μέθοδος Dalcroze βελτιώνει την ακρίβεια στην αναγνώριση και αναπαραγωγή ρυθμικών μοτίβων. Η έρευνα αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει ότι η μουσικοκινητική εκπαίδευση δεν λειτουργεί μόνο ως ψυχαγωγία, αλλά ως δομημένη παιδαγωγική πρακτική που αναπτύσσει κρίσιμες μουσικές και κινητικές δεξιότητες. Συγχρόνως, η ανάπτυξη της ρυθμικής αντίληψης φαίνεται να λειτουργεί ως γέφυρα για άλλες γνωστικές λειτουργίες. Σύγχρονες μελέτες έχουν δείξει ότι η ικανότητα ρυθμικής διάκρισης συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη και την εκτελεστική λειτουργία (Williams et al., 2023). Αυτό το εύρημα ενισχύει τη σημασία της Dalcroze στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς μπορεί να προσφέρει στέρεες βάσεις για την ολόπλευρη γνωστική πρόοδο των παιδιών.

Η παρατήρηση κατέγραψε πολλαπλές στιγμές ροής (flow), όπου τα παιδιά βίωσαν έντονη συγκέντρωση, χαρά και απορρόφηση στη δραστηριότητα. Αυτό επιβεβαιώνει την κεντρική υπόθεση της έρευνας ότι η μέθοδος Dalcroze δημιουργεί προϋποθέσεις για την επίτευξη εμπειριών ροής στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990), η ροή προκύπτει όταν οι προκλήσεις μιας δραστηριότητας ισορροπούν με τις δεξιότητες του συμμετέχοντος, προκαλώντας θετικά συναισθήματα, δημιουργικότητα και απώλεια της αίσθησης του χρόνου. Στην παρούσα έρευνα, αυτό εκδηλώθηκε κυρίως κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιαστικών δραστηριοτήτων, όπου τα παιδιά φάνηκαν πλήρως βυθισμένα στη μουσικοκινητική εμπειρία. Η μελέτη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα του Clementson (2019), ο οποίος περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες βιώνουν καταστάσεις ροής στην τάξη της μουσικής, υπογραμμίζοντας τον ρόλο της βιωματικής μάθησης. Εξίσου, οι Juntunen (2023) και Sutela et al. (2024) επιβεβαιώνουν ότι οι παρεμβάσεις με βάση τη Dalcroze συμβάλλουν στην ενίσχυση της συγκέντρωσης και της ευημερίας των παιδιών.

Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της μελέτης είναι η παρατήρηση της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και συνεργασίας. Οι ομαδικές δραστηριότητες ευνόησαν τη συλλογικότητα και έδωσαν στα παιδιά ευκαιρίες να μοιραστούν, να συνεργαστούν και να εκφράσουν θετικά συναισθήματα. Οι Merwe & Habron (2019) εισήγαγαν το θεωρητικό μοντέλο του Dalcroze diamond, που περιγράφει πώς η μέθοδος μπορεί να προκαλέσει όχι μόνο αισθητική και κινητική εμπλοκή αλλά και βαθύτερες κοινωνικές και πνευματικές εμπειρίες. Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι δραστηριότητες Dalcroze προωθούν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την αυτοπεποίθηση. Η κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της μάθησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο. Η μουσική, μέσα από τη μέθοδο Dalcroze, λειτουργεί ως κοινός κώδικας επικοινωνίας, διευκολύνοντας την ένταξη και ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν. Αυτό συνάδει με τη σύγχρονη βιβλιογραφία που τονίζει τη σημασία της μουσικοκινητικής αγωγής για την κοινωνική συνοχή και τη συμπερίληψη (Williams et al., 2023).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης εναρμονίζονται με μια σειρά διεθνών ερευνών που επιβεβαιώνουν την αξία της μεθόδου Dalcroze στην εκπαίδευση. Η Juntunen (2016) περιγράφει τη μέθοδο ως ενσώματη διερεύνηση της μουσικής, όπου η εμπειρία προηγείται της θεωρητικής κατανόησης. Αυτό ακριβώς παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα: τα παιδιά πρώτα «έζησαν» τη μουσική μέσα από το σώμα τους και στη συνέχεια ανέπτυξαν ικανότητες διάκρισης και κατανόησης. Ο Nijis και οι συνεργάτες του (2023)

επεκτείνουν τη συζήτηση, συνδέοντας τη μέθοδο με τη θεωρία της embodied music cognition, υποστηρίζοντας ότι η μουσική κατανόηση είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με τη σωματική εμπειρία. Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει αυτή τη θέση, καθώς οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες ενίσχυσαν τόσο τις ψυχοκινητικές όσο και τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς επιβεβαιώνουν την αξία της ενσωμάτωσης μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα, όχι μόνο ως μέσου καλλιέργειας ψυχοκινητικών δεξιοτήτων αλλά και ως εργαλείου ολιστικής ανάπτυξης. Η παιγνιώδης και αφηγηματική διάσταση της μάθησης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το παραμύθι που αξιοποιήθηκε ως παιδαγωγικό πλαίσιο, λειτούργησε ως καταλύτης για την ενεργό εμπλοκή των παιδιών, ενισχύοντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την εσωτερική τους ακοή. Παράλληλα, η εφαρμογή της μεθόδου Dalcroze υπογραμμίζει τη συμβολή της στη συμπερίληψη, δημιουργώντας συνθήκες συνεργασίας και κοινωνικής συνοχής και ενδυναμώνοντας βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η αυτοπεποίθηση, που είναι θεμελιώδεις για την ομαλή κοινωνική ένταξη και την ψυχοσυναισθηματική ευημερία των νηπίων.

Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τη σημασία της μεθόδου Dalcroze ως ενός ολοκληρωμένου παιδαγωγικού εργαλείου που συμβάλλει πολυδιάστατα στην ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από τις δύο παρεμβάσεις διαπιστώθηκε ότι οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την ισορροπία, τον κινητικό συντονισμό και τη ρυθμική αντίληψη, στοιχεία κρίσιμα για την ψυχοκινητική ωρίμανση. Επιπλέον, καταγράφηκαν πολλαπλές στιγμές εμπειρίας ροής, οι οποίες συνδέθηκαν με την αίσθηση χαράς, συγκέντρωσης και δημιουργικότητας, επιβεβαιώνοντας τη συμβολή της μεθόδου στη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν επίσης τη σημασία της παιγνιώδους και αφηγηματικής διάστασης στη μαθησιακή διαδικασία, με το παραμύθι να λειτουργεί ως καταλύτης για την ενεργοποίηση της φαντασίας και την κινητοποίηση των παιδιών. Παράλληλα, η κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση αναδείχθηκε ως εξίσου καθοριστική, καθώς οι δραστηριότητες ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, την αυτοπεποίθηση και τη συνεργασία, στοιχεία που θεμελιώνουν μια κουλτούρα συμπερίληψης και θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συνολικά, η μελέτη τεκμηριώνει ότι η μέθοδος Dalcroze δεν περιορίζεται στη διδασκαλία μουσικών εννοιών, αλλά συνιστά μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που ενοποιεί τη μουσική, την κίνηση, το παιχνίδι και τη δημιουργική έκφραση.

Ως εκ τούτου, προτείνεται η συστηματική ενσωμάτωσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου να υποστηριχθεί η ισόρροπη ψυχοκινητική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σε πρώιμο στάδιο.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το δείγμα ήταν σχετικά μικρό (εννέα παιδιά) και αφορούσε αποκλειστικά κορίτσια, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Επιπλέον, η διάρκεια της παρέμβασης ήταν σύντομη (δύο συναντήσεις), κάτι που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη μακροπρόθεσμη επίδραση της μεθόδου στην ανάπτυξη των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν: μεγαλύτερα και πιο διαφοροποιημένα δείγματα (ως προς το φύλο, την ηλικία και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο), παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας, ώστε να αξιολογηθούν οι μακροχρόνιες επιδράσεις της μεθόδου Dalcroze, συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, διαθεματικές προσεγγίσεις, διερευνώντας πώς η Dalcroze μπορεί να υποστηρίξει και άλλους τομείς μάθησης, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η μαθηματική σκέψη και η κοινωνική αγωγή. Η περαιτέρω έρευνα σε αυτά τα πεδία θα μπορούσε να προσφέρει πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση των δυνατοτήτων της μεθόδου Dalcroze και να ενισχύσει τη διεκδίκηση της ένταξής της σε θεσμοθετημένα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη προσφέρει ισχυρές ενδείξεις ότι η μέθοδος Dalcroze μπορεί να αποτελέσει πολυδιάστατο εργαλείο μάθησης στην προσχολική αγωγή, καθώς ενισχύει την ψυχοκινητική ανάπτυξη, τη μουσική αντίληψη, την κοινωνικοσυναισθηματική ευημερία και δημιουργεί συνθήκες ροής. Τα αποτελέσματα συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία και επιβεβαιώνουν ότι η μέθοδος παραμένει επίκαιρη και αποτελεσματική στην εκπαιδευτική πράξη του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη μουσική παιδαγωγική: Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός διδασκαλίας για την προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή* (2η ανανεωμένη έκδ.). Εκδόσεις ΔίΣΗΓΜΑ.
- Αρζιμάνογλου, Λ. (2005). *Η ρυθμική Dalcroze και οι εφαρμογές της στην εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Αρζιμάνογλου, Λ. (2010). *Ρυθμική αγωγή και μουσική παιδαγωγική: Μελέτες και άρθρα*. Νήσος.

- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2015). The road to walking: What learning to walk tells us about development. *Oxford Handbooks Online*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.008>
- Alliance for American Music Education. (n.d.). *The approach of Emile Dalcroze*. Retrieved November 24, 2024, from <https://www.allianceamm.org/resources/dalcroze/>
- Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze approach to music education: Theory and applications. *General Music Today*, 26(1), 27–33. <https://doi.org/10.1177/1048371311428979>
- Bentley, L. A., Williams, K. E., Nicholson, J. M., & Berthelsen, D. (2023). A translational application of music for preschool cognitive enhancement: The RAMSR intervention. *Developmental Science*, 26(3), e13358. <https://doi.org/10.1111/desc.13358>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butera, K. (2012). *What is the Dalcroze teaching method?* Retrieved November 24, 2024, from <https://www.sfcv.org/articles/music-news/what-dalcroze-teaching-method>
- Clementson, C. J. (2019). A mixed methods investigation of flow experience in the middle school instrumental music classroom. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 43–60. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773093>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cox, A. (2016). *Music and embodied cognition: Listening, moving, feeling, and thinking*. Indiana University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Δελιάλη, Ε. (2003). *Η ρυθμική αγωγή με στοιχεία από τη μέθοδο Dalcroze και η συμβολή της στην κατανόηση των εννοιών του χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Del Barrio, L., & Arús, M. E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1403745. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1403745>
- Ζάραγκας, Χ., & Πανταζής, Σ. (2014). Αξιολόγηση κινητικού συντονισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 85–104.
- Findlay, E. (1995). *Rhythm and movement: Applications of Dalcroze Eurhythmics*. Alfred Music.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's children* (3rd ed.). Brown & Benchmark.

- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (1989). Children with developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 31(3), 307–319. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1989.tb04002.x>
- Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. The Psychological Corporation.
- Husson-Pasquer, M. (1991). *La rythmique Jaques-Dalcroze: Une pédagogie de l'action musicale*. L'Harmattan.
- Jaques-Dalcroze, É. (1980). *Rhythm, music and education* (H. F. Rubinstein, Trans.). Dalcroze Society. (Original work published 1930)
- Jensenius, A. R., Wanderley, M. M., Godøy, R. I., & Leman, M. (2017). Musical gestures: Concepts and methods in research. In R. Timmers & R. I. Godøy (Eds.), *Routledge companion to embodied music interaction* (pp. 19–36). Routledge.
- Juntunen, M. L. (2016). The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Approaches to teaching general music* (pp. 141–166). Oxford University Press.
- Juntunen, M. L. (2023). Integrating music and movement in early childhood education: A systematic review (2000–2022). *Frontiers in Psychology*, 14, 10513045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.10513045>
- Leman, M. (2007). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT Press.
- Μπαρμπούση, Β., & Βιδάλη, Α. (2003). *Η ρυθμική αγωγή και η εισαγωγή της στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Maes, P.-J., Leman, M., & Palmer, C. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, 4, 1008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01008>
- Merwe, V. D. L., & Habron, J. (2019). The Dalcroze diamond: A theory of spiritual experiences in Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Research*, 21(4), 426–440. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1632277>
- Nijs, L., & Bremmer, M. (2019). *Embodiment in early childhood music education*. <https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/58764/>
- Papatzikis, E. (2021). Music, the brain, and child development. *Frontiers in Psychology*, 12, 678685. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678685>
- Σχολή Μωραΐτη. (1985/1986). *Κύκλοι σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής Orff–Dalcroze*. Εκπαιδευτικά Προγράμματα. [Αρχειακή πηγή]

- Σχολή Μωραΐτη. (2020). *Νηπιαγωγείο: Πρόγραμμα μουσικής και μουσικοκινητικής*. Εκπαιδευτικά Προγράμματα. [Πρωτογενής πηγή]
- Venetsanou, F., Donti, O., & Koutsouba, M. (2014). The effect of a music/movement program on preschoolers' motor rhythmic ability. *European Psychomotricity Journal*, 6(1), 60–73.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: Auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547–558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>

Από το παραμύθι στα μιμίδια: Η κοκκινোসκουφίτσα στη σύγχρονη κοινωνία

Χαραλάμπους Μαρία
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
pre23815@aegean.gr

Κατσαδώρας Γεώργιος
Καθηγητής Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε.
katsadoros@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας μετασχηματίζεται στο πλαίσιο της ψηφιακής λαογραφίας, μέσα από τη μορφή των διαδικτυακών μιμιδίων. Βασισμένη στη θεωρία της σύγχρονης λαογραφίας και στην έννοια της συμμετοχικής αφήγησης, η μελέτη προσεγγίζει τα μιμίδια ως νέους, εικονικούς μετασχηματισμούς της λαϊκής κουλτούρας. Σκοπός είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι χρήστες του διαδικτύου αναδιατυπώνουν νέο ρόλο στη φιγούρα της Κοκκινোসκουφίτσας, μετατρέποντάς την από παθητική ηρωίδα σε δυναμικό σύμβολο σχολιασμού, ειρωνείας και πολιτικής Κριτικής. Το ερευνητικό δείγμα περιλαμβάνει δεκατρία μιμίδια με θεματικές όπως η διατροφή, τα κοινωνικά στερεότυπα, το body shaming και η αστικοποίηση. Η ανάλυση βασίζεται σε ποιοτική, ερμηνευτική προσέγγιση και δείχνει τον τρόπο που οι ψηφιακοί δημιουργοί «ξαναγράφουν» το παραμύθι με όρους χιούμορ και κοινωνικού διαλόγου. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη λειτουργία των μιμιδίων ως ζωντανής λαϊκής αφήγησης, η οποία επιτρέπει στις παραδοσιακές αφηγήσεις να επιβιώνουν και να συνομιλούν με τα σύγχρονα κοινωνικά συμφραζόμενα.

Λέξεις κλειδιά: Κοκκινোসκουφίτσα, μιμίδια, ψηφιακή λαογραφία, λαϊκός πολιτισμός, κοινωνικός σχολιασμός

Abstract

This paper examines the transformation of the Little Red Riding Hood fairy tale within the context of digital folklore, through the lens of internet memes. Grounded in contemporary folklore theory and the concept of participatory storytelling, the study approaches memes as new, virtual reconfigurations of folk culture. The aim is to highlight how internet users reframe the character of Little Red Riding Hood, turning her from a passive heroine into a dynamic

symbol of commentary, irony, and political critique. The research sample includes thirteen memes addressing themes such as nutrition, social stereotypes, body shaming, and urbanization. The analysis follows a qualitative, interpretive approach, revealing how digital creators “rewrite” the tale using humor and social discourse. The findings underscore the function of memes as a form of living folk narrative, allowing traditional stories to survive and engage with contemporary social contexts.

Keywords: *Little red riding hood, memes, digital folklore, folk culture, social dcommentary*

Εισαγωγή

Τα παραμύθια, ως θεμελιώδης μορφή αφήγησης, έχουν αποτελέσει διαχρονικά μέσο μετάδοσης αξιών, φόβων, προσδοκιών και συλλογικής σοφίας. Ανάμεσά τους, τα παραμύθια των αδελφών Grimm κατέχουν εξέχουσα θέση στην ευρωπαϊκή πολιτισμική παράδοση, όχι μόνο λόγω της λογοτεχνικής τους δύναμης, αλλά και εξαιτίας της διαχρονικής τους ικανότητας να αναπλάθονται, να επανερμηνεύονται και να επιβιώνουν σε νέες μορφές. Σήμερα, στην εποχή του διαδικτύου και της ψηφιακής κουλτούρας, τα παραμύθια δεν έχουν εξαφανιστεί, απλώς έχουν μετακινηθεί σε άλλα πεδία αφήγησης, ένα από τα οποία είναι τα μιμίδια.

Τα διαδικτυακά μιμίδια, μικρές εικονιστικές ή πολυτροπικές αφηγήσεις, αναπαράγονται και διαμοιράζονται με ταχύτητα, αναδεικνύοντας μοτίβα και σύμβολα που συχνά αντλούνται από τον παραδοσιακό πολιτισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη των μιμιδίων ως σύγχρονη μορφή λαϊκής κουλτούρας συνδέεται άμεσα με τη λαογραφική έρευνα, ιδίως όταν η ψηφιακή δημιουργία εμπλέκει εμβληματικές παραμυθιακές μορφές, όπως η Κοκκινোসκουφίτσα.

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στον τρόπο που η φιγούρα της Κοκκινোসκουφίτσας, ως πολιτισμικό αρχέτυπο, αναπαρίσταται και επανανοηματοδοτείται μέσα από επιλεγμένα μιμίδια. Η επιλογή αυτής της μορφής δεν είναι τυχαία, καθώς η Κοκκινোসκουφίτσα αποτελεί μία από τις πιο ευέλικτες και παγκοσμίως αναγνωρίσιμες παραμυθιακές ηρωίδες, που ενσωματώνει πτυχές αθωότητας, κινδύνου, φύλου και εξουσίας. Στο νέο περιβάλλον της ψηφιακής κουλτούρας, η ηρωίδα αυτή παύει να είναι απλώς αποδέκτης της αφήγησης, και μετατρέπεται σε φορέα κοινωνικής ειρωνείας, σάτιρας και πολιτισμικού σχολιασμού.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η λειτουργία των μιμιδίων ως διακειμενικών διασκευών του παραμυθιού των αδελφών Grimm, μέσα από ποιοτική ανάλυση δώδεκα επιλεγμένων μιμιδίων που έχουν ως κεντρικό πρόσωπο την

Κοκκινοσκουφίτσα. Η ανάλυση στηρίζεται σε θεματική κατηγοριοποίηση και επιδιώκει να καταδείξει πώς η αφήγηση μετασχηματίζεται, πώς οι κοινωνικές αξίες ανακλώνται στα νέα αυτά μέσα, και πώς ο λαϊκός πολιτισμός δεν χάνεται, αλλά αναδημιουργείται στα νέα ψηφιακά συμφραζόμενα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα μίμια ως σύγχρονος λαϊκός πολιτισμός

Τα διαδικτυακά μίμια αποτελούν ένα από τα πιο χαρακτηριστικά μέσα ψηφιακής επικοινωνίας και έκφρασης της σύγχρονης κοινωνίας. Εντάσσονται στη συλλογική λαϊκή κουλτούρα, λειτουργώντας ως σύμβολα που μεταφέρουν ιδέες, αξίες και συναισθήματα. Όπως επισημαίνει και ο Highfield (2017), τα μίμια αποτελούν βασικό εργαλείο της σύγχρονης συμμετοχικής κουλτούρας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, καθώς επιτρέπουν τη γρήγορη διάδοση, την αναδιαμόρφωση και τον σχολιασμό κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων από το ευρύ κοινό. Ο όρος «meme» εισήχθη από τον Richard Dawkins το 1976 στο έργο του *The Selfish Gene* και αναφέρεται σε πολιτισμικές μονάδες που, όπως τα γονίδια, αναπαράγονται, μεταλλάσσονται και εξαπλώνονται (Dawkins, 1976). Στην ψηφιακή εποχή, ο όρος έχει επαναπροσδιοριστεί για να περιγράψει περιεχόμενο όπως εικόνες, βίντεο ή φράσεις που διαδίδονται μέσω του διαδικτύου, συχνά με σατιρική ή χιουμοριστική διάθεση (Dyner, 2021).

Τα μίμια διαδίδονται με ταχύτητα και ευρύτητα μέσω των κοινωνικών δικτύων, επιτρέποντας στους χρήστες να δημιουργούν και να μοιράζονται περιεχόμενο που συνδέεται με την καθημερινότητα και τις κοινωνικές τους αντιλήψεις. Εντάσσονται στη λογική της συμμετοχικότητας, καθώς οι χρήστες μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στα προσωπικά τους βιώματα, διαμορφώνοντας νέες αφηγήσεις (Wiggins & Bowers, 2015). Αυτό τα καθιστά εργαλεία συλλογικής αφήγησης, όπου οι πολιτισμικές εκφράσεις εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις κοινωνικές αλλαγές (Shifman, 2012).

Η μορφολογική τους ευελιξία και η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού επιτρέπουν στα μίμια να αναπαράγονται και να μετασχηματίζονται συνεχώς. Στην ψηφιακή κουλτούρα, αποτελούν σύγχρονα εργαλεία επικοινωνίας που συνδυάζουν την εικόνα με το κείμενο, καθιστώντας τα ελκυστικά και εύκολα κατανοητά (Κατσαδώρας & Νουνανάκη, 2020).

Η χρήση του χιούμορ στα μίμια προσφέρει ψυχολογική απόσταση από την πραγματικότητα, επιτρέποντας την ερμηνεία δύσκολων θεμάτων με λιγότερη σοβαρότητα. Αυτή η λειτουργία ενισχύει την αποδοχή τους από το κοινό, κάνοντάς τα προσίτα και

αποτελεσματικά ως μέσα επικοινωνίας και ψυχαγωγίας (McGraw et al., 2012) Η Κοκκινοσκουφίτσα, ως κλασικό παραμύθι, έχει προσαρμοστεί σε πολλές μορφές ψηφιακής αφήγησης, video animation, ταινίες αλλά και μέσα από τα μιμίδια. Αυτή η προσαρμογή επιτρέπει στην ιστορία να ανανεωθεί και να εκφράσει νέα κοινωνικά μηνύματα. Τα μιμίδια που εμπνέονται από την Κοκκινοσκουφίτσα συχνά ανατρέπουν τους ρόλους των χαρακτήρων, σατιρίζουν κοινωνικά στερεότυπα ή προσφέρουν κριτική για σύγχρονα ζητήματα. Παράλληλα, η ηρωίδα αξιοποιείται ευρέως και σε άλλες μορφές πολιτισμικής παραγωγής, όπως η λογοτεχνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπου επανεμφανίζεται σε μοντέρνες και συχνά ανατρεπτικές εκδοχές.

Τα μιμίδια ως σύγχρονες διασκευές των παραμυθιών των αδελφών Grimm

Τα παραμύθια δεν ανήκουν αποκλειστικά στο παρελθόν. Αντιθέτως, ζουν και εξελίσσονται συνεχώς, παίρνοντας κάθε φορά διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τα μέσα και τις ανάγκες της εποχής. Σήμερα, ένα από τα πιο σύγχρονα μέσα έκφρασης των παραμυθιών, και ιδιαίτερα εκείνων των αδελφών Grimm, είναι το διαδίκτυο - και πιο συγκεκριμένα, με τη μορφή των μιμιδίων. Τα διαδικτυακά μιμίδια λειτουργούν ως μικρές, καθημερινές αφηγήσεις που ανακυκλώνονται, σχολιάζονται και μεταλλάσσονται από χρήστες των κοινωνικών δικτύων. Όπως τα παραμύθια, έτσι κι αυτά στηρίζονται σε αναγνωρίσιμους χαρακτήρες, μοτίβα και συμβολισμούς. Δεν είναι τυχαίο που η Κοκκινοσκουφίτσα, μία από τις πιο εμβληματικές φιγούρες των Grimm, εμφανίζεται συχνά σε μιμίδια με εντελώς νέα ταυτότητα, άλλοτε ως υπερκαταναλωτική, άλλοτε ως συνειδητοποιημένη vegan, άλλοτε ως σαρκαστική ή επαναστατική φιγούρα. Ο τρόπος με τον οποίο η ηρωίδα μεταμορφώνεται δεν διαφέρει από τη λογική της προφορικής παράδοσης, όπου κάθε εποχή δημιουργεί τη δική της αφήγηση, αντανakλώντας τα κοινωνικά της βιώματα και τις κυρίαρχες αξίες. Όπως παρατηρεί και ο Κατσαδώρας (2021), ο λαϊκός πολιτισμός δεν είναι κάτι στατικό. Είναι ένα δυναμικό φαινόμενο που αλλάζει μορφή για να παραμείνει ζωντανό. Στο πλαίσιο αυτό, τα μιμίδια αποτελούν φορείς σύγχρονου λαϊκού λόγου, καθώς αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται, σχολιάζει ή και ειρωνεύεται τον εαυτό της. Όπως επισημαίνει ο Wiggins (2019), τα μιμίδια λειτουργούν ως πολυφωνικές αφηγήσεις, επιτρέποντας τη συλλογική επαναδιαπραγμάτευση πολιτισμικών συμβόλων. Δεν είναι απλώς εικόνες με χιούμορ, αλλά μορφές λαϊκής έκφρασης που λειτουργούν όπως ακριβώς λειτουργούσαν κάποτε οι αφηγήσεις γύρω από τη φωτιά ή στο οικογενειακό τραπέζι. Μπορούν να συγκριθούν με τις παραδοσιακές παραλλαγές των παραμυθιών, καθώς κάθε

χρήστης μπορεί να «πει τη δική του εκδοχή», επεμβαίνοντας στην πλοκή, στους ρόλους και στα νοήματα.

Η Κοκκινোসκουφίτσα, μέσα από τα μιμίδια περνά από την προφορική αφήγηση στην ψηφιακή εικόνα, χωρίς όμως να χάνει τον συμβολικό της χαρακτήρα. Σε ένα μιμίδιο μπορεί να σατιρίζεται για την ευπιστία της όταν δεν καταλαβαίνει ότι ο λύκος δεν είναι η γιαγιά. Σε ένα άλλο, ο λύκος διαμαρτύρεται ότι του γίνεται body shaming, επειδή η Κοκκινোসκουφίτσα σχολιάζει την εμφάνισή του. Αυτή η εναλλαγή ρόλων δείχνει ότι πλέον οι χαρακτήρες των παραμυθιών δεν είναι μονοδιάστατοι· μετατρέπονται σε δοχεία που γεμίζουν με τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα (Κατσαδώρας & Νουνανάκη, 2020). Όπως σημειώνει και ο Milner (2016), τα μιμίδια λειτουργούν ως δυναμικά πολιτισμικά σύμβολα που επιτρέπουν στους χρήστες να επαναπροσδιορίζουν και να διαπραγματεύονται διαρκώς την ταυτότητα και το νόημα γνωστών αφηγηματικών μορφών, όπως η Κοκκινোসκουφίτσα, στο πλαίσιο της σύγχρονης ψηφιακής κουλτούρας.

Η ευκολία μετάδοσης και τροποποίησης των μιμιδίων θυμίζει τη λογική της προφορικής παράδοσης, όπου κάθε αφηγητής προσάρμοζε την ιστορία στο κοινό του. Η συλλογικότητα της διαδικασίας με χιλιάδες χρήστες που συμμετέχουν, μοιράζονται, αλλάζουν και ανακυκλώνουν τις ίδιες εικόνες με διαφορετικές λεζάντες, καταδεικνύει ότι το μιμίδιο είναι περισσότερο μια σύγχρονη μορφή λαϊκής πολιτισμικής αφήγησης παρά απλή διαδικτυακή διασκέδαση.

Παρόμοια φαινόμενα παρατηρούμε και σε άλλες μορφές ψηφιακού πολιτισμού, όπως τα ψηφιακά παιχνίδια και τα κόμικς. Όπως σημειώνουν και οι Κατσαδώρας & Φωκίδης (2022), η ψηφιακή λαογραφία συνιστά ένα νέο, δυναμικό πεδίο μελέτης, στο οποίο περιλαμβάνονται μορφές όπως τα μιμίδια, τα ψηφιακά παιχνίδια και τα κόμικς, που επανανοηματοδοτούν την παραδοσιακή αφήγηση. Πολλές διασκευές των παραμυθιών των αδελφών Grimm, μέσα από κόμικς, ψηφιακά παιχνίδια και ταινίες, παρουσιάζουν σκοτεινές, ειρωνικές ή εντελώς αντισυμβατικές εκδοχές των κλασικών αφηγήσεων. Ωστόσο, σε αυτές τις μορφές, ο χρήστης συνήθως καταναλώνει το περιεχόμενο ως τελικό προϊόν. Αντίθετα, στα μιμίδια, ο χρήστης είναι συνδημιουργός. Παρεμβαίνει, αλλάζει, σατιρίζει και αναπλάθει, συμμετέχοντας στη συλλογική αφήγηση με απόλυτη ελευθερία.

Αυτό που κάνει τα μιμίδια να ξεχωρίζουν είναι η αμεσότητά τους, η ταχύτητα διάδοσης και η πολυφωνία που ενσωματώνουν. Δεν υπάρχει ένας δημιουργός, αλλά ένα πλήθος φωνών που διαμορφώνουν μια κοινή, αλλά ταυτόχρονα ποικιλόμορφη κουλτούρα. Όπως οι λαϊκοί αφηγητές μετέδιδαν παραλλαγές των ίδιων ιστοριών, έτσι και οι δημιουργοί μιμιδίων μετασχηματίζουν διαρκώς τις ίδιες εικόνες, προσθέτοντας νέα νοήματα.

Η Κοκκινোসκουφίτσα, λοιπόν, στον σύγχρονο κόσμο των μιμίδιών δεν είναι απλώς μια ηρωίδα παραμυθιού, είναι φορέας κοινωνικού σχολιασμού, πολιτικής ειρωνείας, χιούμορ και αυτοκριτικής. Πρόκειται για ένα ζωντανό σύμβολο που επιβιώνει, γιατί επιτρέπει στην κοινωνία να καθρεφτιστεί και να μιλήσει μέσα από αυτό. Η ικανότητα της Κοκκινোসκουφίτσας να αλλάζει μορφή και να παραμένει επίκαιρη μέσα στον χρόνο έχει μελετηθεί εκτενώς και από τον Jack Zipes (1993). Ο Zipes δείχνει ότι η συγκεκριμένη φιγούρα προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες και τις αξίες της εποχής, αποκτώντας νέο νόημα. Με βάση αυτή τη θεώρηση, η παρουσία της σε μιμίδια μπορεί να ειπωθεί ως η πιο πρόσφατη εκδοχή ενός παραμυθιού που δεν σταματά ποτέ να επανερμηνεύεται.

Ενδεικτικές μελέτες για τους συμβολισμούς της Κοκκινোসκουφίτσας στα παραμύδια

Η αφήγηση της Κοκκινোসκουφίτσας έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων τα τελευταία χρόνια, με ιδιαίτερη έμφαση στις έμφυλες αναπαραστάσεις, τη βία και τις καλλιτεχνικές μεταμορφώσεις της ηρωίδας. Αν και δεν υπάρχουν ακόμη δημοσιεύσεις που να ασχολούνται αποκλειστικά με τη σύνδεση του παραμυθιού αυτού με τα μιμίδια, η σχετική βιβλιογραφία προσφέρει ένα χρήσιμο υπόβαθρο για να κατανοήσουμε τον τρόπο που ο μύθος προσαρμόζεται στα νέα πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Η Sarah Bonner (2006) εξετάζει την οπτική επανερμηνεία του παραμυθιού μέσα από έργα σύγχρονων καλλιτεχνών, όπως της Paula Rego και του Gérard Rancinan. Μέσα από εικόνες που ανατρέπουν τα έμφυλα στερεότυπα, δείχνει το πώς η εικόνα αποκτά δύναμη λόγου και μετατρέπει την ηρωίδα σε σύμβολο κοινωνικού σχολιασμού.

Η Laura Evans (2011), μέσα από μια φεμινιστική και προσωπική ανάγνωση, αναδεικνύει την ιστορική τάση ενοχοποίησης της ηρωίδας για τη βία που υφίσταται. Με εργαλείο τη σημειωτική ανάλυση αλλά και τις δικές της εμπειρίες, η Evans προτείνει μια δυναμική επαναδιεκδίκηση του αφηγήματος, δίνοντας στην Κοκκινোসκουφίτσα φωνή, θέση και λόγο στη σύγχρονη εποχή.

Στον χώρο του κινηματογράφου, η Kaitlin Cruz (2016) μελετά τις ταινίες *Freeway* και *Hard Candy* σε σχέση με την παραδοσιακή εκδοχή των Grimm. Εστιάζει στη μετάβαση από το παιδικό αφήγημα σε ενήλικες αφηγήσεις, όπου η Κοκκινোসκουφίτσα παρουσιάζεται πιο αυτόνομη, προσεγγίζοντας θέματα όπως η βία, η εκδίκηση και η γυναικεία αυτονομία.

Πιο πρόσφατα, η Emma Bálint (2023) αναλύει την Κοκκινোসκουφίτσα μέσα από το πρίσμα της πολυμεσικής αφήγησης. Εισάγει την έννοια των *transmedial microcosms* για να περιγράψει τον τρόπο που διαφορετικές προσαρμογές, από ταινίες μέχρι κόμικς και

διαδραστικές αφηγήσεις, δημιουργούν ένα κοινό αφηγηματικό σύμπαν που διατηρεί τον μύθο ζωντανό, αλλά και ευέλικτο απέναντι στις αλλαγές της κάθε εποχής.

Παρόλο που αυτές οι μελέτες καλύπτουν διαφορετικά μέσα και προσεγγίσεις, καμία δεν επικεντρώνεται άμεσα στα μιμίδια. Η παρούσα εργασία έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, μελετώντας τα μιμίδια ως σύγχρονες, σατιρικές και κοινωνικά φορτισμένες διακειμενικές διασκευές του παραμυθιού, μέσα από το φίλτρο της ψηφιακής λαογραφίας. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις, η Κοκκινোসκουφίτσα επανέρχεται στη δημόσια σφαίρα, όχι μόνο με νέα μορφή, αλλά και με φωνή.

Ενδεικτικές μελέτες για την παρουσία παραδοσιακών ειδών του λαϊκού πολιτισμού στα μιμίδια

Στο άρθρο των Κατσαδώρου και Νουνανάκη (2021), εξετάζεται η αναπαραγωγή στερεοτυπικών εικόνων κοινωνικών ομάδων, με έμφαση στους Ποντίους. Το διαδίκτυο αναγνωρίζεται ως νέο πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο λαϊκός πολιτισμός όχι μόνο δεν φθίνει, αλλά μετασχηματίζεται και ανανεώνεται, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του Web 2.0. Τα μιμίδια λειτουργούν ως σύγχρονα μέσα έκφρασης συλλογικής ταυτότητας και πολιτισμικής μνήμης.

Στην έρευνα των Κακάμπουρα και Νουνανάκη (2022) για τα μιμίδια της πανδημίας COVID-19, τα μιμίδια προσεγγίζονται ως μορφή λαϊκής αντίδρασης και ψυχικής διαχείρισης της κρίσης. Τα μιμίδια που παρήχθησαν σε ελληνικά ψηφιακά περιβάλλοντα ενσωματώνουν μοτίβα ποπ κουλτούρας, πολιτικά πρόσωπα και εικαστικά έργα (π.χ. *Η Κραυγή* του Munch), επανανοηματοδοτημένα με χιούμορ και ειρωνεία. Μέσω της λεζάντας, τα μιμίδια συγκροτούν διακειμενικές αφηγήσεις που λειτουργούν όχι μόνο ως χιουμοριστικά σχόλια, αλλά και ως μορφές συναισθηματικής αποφόρτισης, πολιτισμικής κριτικής και συλλογικής μνήμης. Η έντονη παρουσία του γραπτού λόγου ενισχύει τη λειτουργία του άμεσου σχολιασμού, χωρίς να χάνεται η σύνδεση με τη λαϊκή έκφραση και τον κοινωνικό αναστοχασμό.

Επιπλέον, στο άρθρο *Η τρίτη ηλικία στην ψηφιακή λαογραφία* (Κατσαδώρος, 2022), αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο τα μιμίδια σχολιάζουν κοινωνικές καταστάσεις, αναπαριστώντας στερεότυπα, ανησυχίες και σατιρικές εκδοχές της πραγματικότητας. Η χρήση τους αναγνωρίζεται ως μορφή σύγχρονης λαϊκής έκφρασης, με συναισθηματική και πολιτισμική λειτουργία.

Αντίστοιχα, στο άρθρο *Οι λύκοι και τα πρόβατα σε μιμίδια* (Κατσαδώρος, 2022), μελετάται η μετάβαση παραδοσιακών αρχετύπων, όπως ο λύκος και το πρόβατο, από τον

αισώπειο μύθο στη μιμιδιακή κουλτούρα. Τα memes λειτουργούν ως συμβολικά εργαλεία πολιτικού και κοινωνικού σχολιασμού, ενισχύοντας τον λαϊκό λόγο μέσω σύγχρονων σημάνσεων και ειρωνικής επανερμηνείας.

Στο άρθρο των Αλεξόπουλου και Κατσαδώρου (2024) *Τα μιμίδια των φιολόγων*, αναλύεται η χρήση μιμιδίων από ψηφιακές κοινότητες εκπαιδευτικών. Οι συγγραφείς αναδεικνύουν πώς τα memes εκφράζουν την επαγγελματική καθημερινότητα των φιολόγων, ενισχύοντας την ομοτιμία, τον αυτοσαρκασμό και τη συγκρότηση ψηφιακών λαϊκών ομάδων (e-folk groups).

Συμπληρωματικά, στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία η μελέτη της Marta Dynel (2016) εστιάζει στα *Advice Animal memes* ως παραδείγματα οπτικο-λεκτικών αστείων, υποστηρίζοντας ότι τα μιμίδια λειτουργούν με βάση το γνωστικό πρότυπο της «ασυμφωνίας-επίλυσης» (*incongruity-resolution*), όπως συμβαίνει με τα κλασικά ανέκδοτα. Η χιουμοριστική τους δυναμική εδράζεται στον συνδυασμό εικόνας και λεζάντας και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η δομή τους παραπέμπει σε ανέκδοτα ενός ή δύο στίχων, με την εικόνα να λειτουργεί ως «σκηνικό» και τη λεζάντα να φέρει την «ανατροπή». Η ίδια υποστηρίζει ότι τα μιμίδια έχουν εξελιχθεί σε μορφή συλλογικής συμμετοχικής αφήγησης, όπου η δημιουργικότητα, η διακειμενικότητα και η χιουμοριστική επανανοηματοδότηση αποτελούν βασικά τους γνωρίσματα.

Τέλος, η μελέτη των Ben Moussa, Benmessaoud και Douai (2020) προσεγγίζει τα μιμίδια ως μορφές τακτικής κοινωνικής δράσης σε πολιτικά περιοριστικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, εστιάζει σε μια διαδικτυακή εκστρατεία μποϊκοτάζ στο Μαρόκο, όπου τα μιμίδια χρησιμοποιούνται ως όπλα αντίστασης απέναντι σε κυρίαρχες πολιτικοοικονομικές αφηγήσεις. Μέσα από πολυτροπική ανάλυση λόγου, οι συγγραφείς αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο τα μιμίδια συμβάλλουν στη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας και αποτελούν έναν άτυπο αλλά ισχυρό πολιτικό λόγο.

Κοινός παρονομαστής των παραπάνω ερευνών είναι η αναγνώριση των μιμιδίων ως φορέων πολιτισμικής έκφρασης και εργαλείων αναστοχασμού, που υπερβαίνουν τη χιουμοριστική λειτουργία και συγκροτούν σύγχρονες μορφές λαϊκής αφήγησης.

Ερευνητικό μέρος

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο που ένα κλασικό παραμύθι, όπως η Κοκκινόσκουφίτσα, αποκτά νέο νόημα και λειτουργία μέσα από τη χρήση του σε διαδικτυακά μιμίδια. Με αφετηρία τη θεωρία της ψηφιακής λαογραφίας και τη δυναμική των μιμιδίων ως σύγχρονων πολιτισμικές αφηγήσεις, η μελέτη εστιάζει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς επαναπροσδιορίζονται οι ρόλοι της Κοκκινοσκουφίτσας και του Λύκου μέσα από τα σύγχρονα μιμίδια;
2. Ποια κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα (όπως η εμφάνιση, η διατροφή, η αφέλεια, ο φεμινισμός, η πολιτική) θίγονται μέσα από τη σατιρική χρήση του παραμυθιού στα μιμίδια;
3. Σε ποιο βαθμό τα μιμίδια λειτουργούν ως σύγχρονες διακειμενικές διασκευές του παραμυθιού, επιτρέποντας την ενεργή συμμετοχή των χρηστών στην αφήγηση και στην αναδιατύπωση της ιστορίας;

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία επιχειρεί την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα διαδικτυακά μιμίδια επανανοηματοδοτούν το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας, αντλώντας από την παράδοση των αδελφών Grimm και μεταφέροντας τα μοτίβα και τους χαρακτήρες του σε ένα νέο, ψηφιακό περιβάλλον. Στόχος είναι να διερευνηθεί εάν και πώς οι σύγχρονες πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες αντικατοπτρίζονται μέσα από τις διακειμενικές διασκευές που παρουσιάζονται στα μιμίδια.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από Σεπτέμβριο 2024 έως Φεβρουάριο 2025, με αναζήτηση υλικού στις πλατφόρμες Instagram και Reddit. Αρχικά χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά όπως *Red Riding Hood meme*, *Little Red Riding Hood funny*, *Κοκκινοσκουφίτσα meme*, ενώ δόθηκε έμφαση σε αναρτήσεις με μεγάλη απήχηση, επαναχρησιμοποιησιμότητα ή ευρηματική αναπαράσταση των χαρακτήρων του παραμυθιού.

Ως κριτήρια επιλογής καθορίστηκαν τα εξής:

- Η σαφής αναφορά ή εικονογράφηση της Κοκκινοσκουφίτσας ή άλλων βασικών χαρακτήρων του παραμυθιού (Λύκος, Γιαγιά, Ξυλοκόπος).
- Η σατιρική, χιουμοριστική ή ειρωνική διάθεση.
- Η πολιτισμική ή κοινωνική αναφορά με έμφαση σε σύγχρονα θέματα (π.χ. body shaming, διατροφή, κοινωνικά στερεότυπα).
- Η πρωτοτυπία στην εικαστική σύνθεση με ή χωρίς λεζάντα.

Επισημαίνεται ότι στο δείγμα περιλαμβάνονται και μιμίδια που δεν περιέχουν γραπτό λόγο, αλλά βασίζονται αποκλειστικά στην εικόνα για να επικοινωνήσουν το μήνυμα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η νοηματοδότηση στηρίζεται στην πολιτισμική αναγνωρισιμότητα των χαρακτήρων, στον οπτικό υπαινιγμό και στη δυναμική του εικονικού χιούμορ. Η απουσία

λεζάντας δεν μειώνει τη λειτουργία του μιμίδιου ως αφήγησης· αντίθετα, ενισχύει τη συμβολική ερμηνεία από τον αποδέκτη και ενθαρρύνει την προσωπική ταύτιση ή προβολή.

Η ανάλυση του υλικού πραγματοποιήθηκε βάσει ποιοτικής ερμηνευτικής προσέγγισης. Τα μιμίδια κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά σε ενότητες που προέκυψαν από το ίδιο το περιεχόμενο (data-driven analysis), όπως: διατροφή, κοινωνική κριτική, χιουμοριστική αναπαράσταση, παρωδία και αστικοποίηση. Από το υλικό που συγκεντρώθηκε, επιλέχθηκαν 13 χαρακτηριστικά μιμίδια τα οποία θεωρήθηκαν αντιπροσωπευτικά για την ανάλυση, καλύπτοντας τις βασικές θεματικές κατηγορίες που εντοπίστηκαν. Για κάθε μιμίδιο εξετάστηκε ο τρόπος που μετασχηματίζει τους παραμυθιακούς ρόλους και τα μοτίβα, καθώς και τα κοινωνικά συμφραζόμενα στα οποία εντάσσεται.

Στόχος της παρούσας μελέτης δεν είναι η στατιστική γενίκευση, αλλά η εμβάθυνση στους τρόπους με τους οποίους η ψηφιακή λαϊκή δημιουργία, μέσα από τα μιμίδια, επαναδομεί και σχολιάζει τα παραδοσιακά παραμύθια.

Ευρήματα

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει την ποιοτική ανάλυση 13 επιλεγμένων μιμιδίων, τα οποία σχετίζονται θεματικά και οπτικά με την παραμυθιακή μορφή της Κοκκινোসκουφίτσας. Η ανάλυση βασίζεται στη μεθοδολογία της ερμηνευτικής ανάλυσης οπτικού υλικού, όπως προτείνεται από τη Rose (2016), με έμφαση τόσο στο εικονιστικό περιεχόμενο όσο και στη διακειμενικότητα των μιμιδίων. Τα memes προσεγγίζονται ως σύγχρονες αφηγήσεις και φορείς κοινωνικού σχολιασμού, σύμφωνα με τη θεωρία της Shifman (2013), που αναδεικνύει τη δυναμική τους στη διαπραγμάτευση νοημάτων στη δημόσια σφαίρα του διαδικτύου. Παράλληλα, αξιοποιείται η προσέγγιση του Zipes (1993) για τον μετασχηματισμό και την προσαρμογή του παραμυθιού της Κοκκινোসκουφίτσας σε νέα πολιτισμικά συμφραζόμενα, στοιχείο που καθιστά το παραμύθι διαχρονικά επίκαιρο και ανοιχτό σε δημιουργικές παρωδίες.

Η Κοκκινোসκουφίτσα στα μιμίδια: Μια θεματική προσέγγιση

Η διατροφή της σύγχρονης Κοκκινোসκουφίτσας

Η διατροφή της Κοκκινোসκουφίτσας αποτελεί σημείο προβληματισμού στη σύγχρονη εποχή και παρουσιάζεται με τις δύο αυτές εκδοχές. Από τη μια η Κοκκινোসκουφίτσα ως εκπρόσωπος της υγιεινής διατροφής με τις vegan επιλογές και από την άλλη η Κοκκινোসκουφίτσα ως καταναλωτής fast food.



Εικόνα 1. Από το δάσος στη μηχανή: Η κοκκινোসκουφίτσα της αστικής καθημερινότητας

Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.instagram.com/reel/C8_oW5ouoZQ/?igsh=MXZ5dGF1cnB6MXY2ZA==

Η Κοκκινোসκουφίτσα οδηγεί μηχανή και μεταφέρει vegan φαγητό στη γιαγιά της. Από την άλλη ο Λύκος που συμβολίζει την απειλή στο παραμύθι εδώ φαίνεται απογοητευμένος από τον σύγχρονο τρόπο ζωής

Το μιμίδιο αυτό αντλεί το χιούμορ από την αντίθεση ανάμεσα στο παραδοσιακό παραμύθι και τις μοντέρνες κοινωνικές συνήθειες. Η επιλογή του vegan φαγητού και η παρουσία της μηχανής επιβεβαιώνουν ότι οι χαρακτήρες και οι αφηγήσεις των παραμυθιών μπορούν να προσαρμόζονται σε σύγχρονες κοινωνικές τάσεις, όπως η επιλογή πιο υγιεινών τροφών στον τρόπο ζωής. Ταυτόχρονα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχει ειρωνικό τόνο απέναντι στη σύγχρονη διατροφική μόδα.



Εικόνα 2. Και η Κοκκινোসκουφίτσα τρώει fast food

Διαθέσιμη εικόνα στο

<https://www.instagram.com/p/BY2D2S5Bkuq/?igsh=Nm9IajExaXRzMmxk>

Σε αντίθεση με το μιμίδιο στην *εικόνα 1.*, το μιμίδιο στη *εικόνα 2.* συμβολίζει την υιοθέτηση των νέων καταναλωτικών συνηθειών της σύγχρονης κοινωνίας. Το παραδοσιακό καλάθι με το σπιτικό φαγητό έχει αντικατασταθεί με παχυντικά και ανθυγιεινά φαγητά από γνωστή αλυσίδα και τονίζει την απομάκρυνση από τις παραδοσιακές αξίες και την επιλογή του εύκολου και γρήγορου φαγητού.

Μιμίδια: Η Κοκκινোসκουφίτσα στο στόχαστρο της κοινωνικής κριτικής

Στην ομάδα αυτή γίνεται εστίαση σε μιμίδια που χρησιμοποιούν το χιούμορ ώστε να θίξουν κοινωνικά στερεότυπα όπως η ευπιστία, η εμφάνιση και οι προσδοκίες από τη συμπεριφορά της κοκκινোসκουφίτσας.



Εικόνα 3. Όταν το παραμύθι γίνεται παρηγοριά για την καθημερινή μας αφέλεια

Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.reddit.com/r/memes/comments/ongf72/you_really_missed_the_the_second_the/?utm_source=share&utm_medium=mweb3x&utm_name=mweb3xcss&utm_term=1&utm_content=share_button

Σε μια εικόνα από το κλασικό παραμύθι της κοκκινোসκουφίτσας προστέθηκε μια λεζάντα που αναφέρει: «όσο ηλίθιος και αν νιώθεις, θυμήσου η κοκκινোসκουφίτσα δεν μπόρεσε να καταλάβει ότι ο λύκος που μιλούσε δεν ήταν η γιαγιά της»

Σατιρίζεται σε αυτή την εικόνα η ευκολία με την οποία η Κοκκινোসκουφίτσα ξεγελάστηκε από τον Λύκο. Ουσιαστικά αποτελεί ένα σχόλιο γι' αυτούς τους ανθρώπους που λειτουργούν απρόσεκτα στην καθημερινότητα τους θέλοντας να τους καθησυχάσει πως πάντα θα υπάρχει κάποιος πιο αφελής από αυτούς.



Εικόνα 4. Ο λύκος τρολάρει την Κοκκινোসκουφίτσα

Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.reddit.com/r/memes/comments/ti0tgm/pug_life/?utm_source=share&utm_medium=mweb3x&utm_name=mweb3xcss&utm_term=1&utm_content=share_button

Σε μια εικόνα από το κλασικό παραμύθι στη θέση της κοκκινোসκουφίτσας τοποθετήθηκε ένας σκύλος bull dog και λεζάντες που αναφέρουν «γιαγιά γιατί έχεις τόσο μεγάλη μύτη;» «τι στο καλό έπαθε η δική σου;»

Το μίμιο αυτό αντιστρέφει τον διάλογο μεταξύ Κοκκινোসκουφίτσας και λύκου και κάνει τον λύκο να απαντά με μια αστεία αλλά ταυτόχρονα επιθετική ατάκα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται λόγος σε άτομα που εκείνη τη στιγμή θεωρείς πως δε θα απαντήσουν αλλά τελικά μπορούν να αντιδράσουν επιθετικά.



Εικόνα 5. Ο λύκος γίνεται θύμα προκαταλήψεων

Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.reddit.com/r/memes/comments/s3qhug/not_cool_little_red/?rdt=36270

Η Κοκκινোসκουφίτσα παρατηρεί τα μεγάλα χαρακτηριστικά που έχει ο λύκος και εκείνος αντιδρά λέγοντας πως του ασκεί λογοκρισία για την εμφάνισή του.

Το μιμίδια με την Κοκκινোসκουφίτσα και το *body shaming* είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα σχολιασμού της σύγχρονης κοινωνίας. Εδώ, ο λύκος δεν είναι η απειλή, αλλά θύμα κοινωνικής κριτικής για την εμφάνισή του. Το συγκεκριμένο μιμίδιο ενσωματώνει το φαινόμενο του body shaming στο πλαίσιο της κλασικής αφήγησης, σχολιάζοντας με χιούμορ μια ευρύτερη κοινωνική τάση. Αυτού του είδους τα μιμίδια αναδεικνύουν τον τρόπο που οι παραδοσιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σχολιάσουν την κοινωνική πραγματικότητα της ψηφιακής εποχής. Επιπλέον, το μιμίδιο υπενθυμίζει τη σημασία των καλών τρόπων και της αποδοχής της διαφορετικότητας.



Εικόνα 6. Ανατροπή ρόλων μέσα από σχολιασμό σωματικών στερεοτύπων.

Διαθέσιμη εικόνα στο

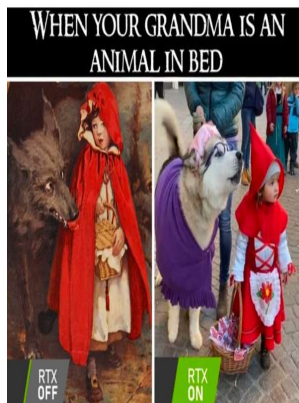
https://www.reddit.com/r/memes/comments/140cm10/poor_wolfie_died_like_that/?utm_source=share&utm_medium=mweb3x&utm_name=mweb3xcss&utm_term=1&utm_content=share_button

Μια υπέρβαρη Κοκκινোসκουφίτσα ντυμένη με την παραδοσιακή της ενδυμασία και ύφος πολύ έντονο και αποφασιστικό. Ο τίτλος γραφεί: «Και ο μεγάλος κακός λύκος δεν ακούστηκε ποτέ ξανά».

Το μιμίδιο υπαινίσσεται με χιουμοριστικό τρόπο ότι ο λύκος “νικήθηκε” από το βάρος της κοκκινোসκουφίτσας. Μέσα από αυτό αναδεικνύεται η τάση της κοινωνίας να κρίνει και να στιγματίζει ανθρώπους εξαιτίας της εμφάνισής τους.

Χιουμοριστική αναπαράσταση της Κοκκινোসκουφίτσας

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται μίμια που επαναπροσδιορίζουν και αναπαριστούν την κλασική αφήγηση της κοκκινোসκουφίτσας με έναν χιουμοριστικό τρόπο. Αυτοί που δημιουργούν αυτά τα μίμια αντλούν έμπνευση από σκηνές των παραμυθιών και τα παρουσιάζουν σε μια πιο σύγχρονη μορφή με νέα πρόσωπα καθαρά για να προκαλέσουν γέλιο.



Εικόνα 7. Παραμύθι σε δύο εκδοχές. Παραμύθι και πραγματικότητα

Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.reddit.com/r/memes/comments/mf6274/red_riding_hood_grandma/?utm_source=share&utm_medium=mweb3x&utm_name=mweb3xcss&utm_term=1&utm_content=share_button

Η εικόνα είναι χωρισμένη σε 2 μέρη κάνει σύγκριση του κλασικού παραμυθιού με μια χιουμοριστική αναπαράσταση. Στην αριστερή εικόνα (RTX OFF) είναι η παραδοσιακή μορφή της κοκκινোসκουφίτσας που συναντά τον λύκο σε κάπως τρομακτικό σκηνικό. Στη δεξιά εικόνα (RTX ON) είναι μια μοντέρνα σκηνή με ένα κοριτσάκι μικρό που είναι ντυμένο κοκκινোসκουφίτσα και έναν σκύλο ντυμένο γιαγιά.

Η εικόνα αποτελεί μια άμεση αναπαράσταση του παραμυθιού μέσα από το παιχνίδι των ρόλων της γιαγιάς και της κοκκινোসκουφίτσας. Το «RTX OFF» και το «RTX ON» παραπέμπουν σε γλώσσα βιντεοπαιχνιδιών αφήνοντας ως υπονοούμενο ότι η σύγχρονη εκδοχή είναι πιο ρεαλιστική από την κλασική. Το χιούμορ προκύπτει από την υπερβολική πιστότητα στο ντύσιμο αλλά και από την αντίθεση του φανταστικού με την καθημερινότητα. Επιπλέον, η χρήση του σκύλου αντί για τον κακό λύκο αποδομεί τον κίνδυνο και κάνει το μιμίδιο αστείο. Τέλος, τονίζεται πως το κλασικό συναντά το μοντέρνο και αναπροσαρμόζεται.



Εικόνα 8. Το παραμύθι σε οικογενειακή έκδοση

Διαθέσιμη εικόνα στο <https://preview.redd.it/big-bad-wolf-and-little-red-riding-hood-v0-imk1kgwutqyd1.png?auto=webp&s=892c942cf9b645d9ea458ef5aa1f538b12f1c4ff>

Στην εικόνα είναι ένα μωρό ντυμένο κοκκινোসκουφίτσα ξαπλωμένο σε ένα μαξιλάρι και παραδίπλα είναι ένας σκύλος ντυμένος «γιαγιά» με γυαλιά και τυρκουάζ ρόμπα.

Το μιμίδιο και σε αυτή την περίπτωση αναπαριστά με χιουμοριστικό τρόπο την ιδέα του κλασικού παραμυθιού παρουσιάζοντας τους χαρακτήρες με ευχάριστο τρόπο. Όλο το σκηνικό προσδίδει μια αθώα και κωμική διάσταση.



Εικόνα 9. Η κοκκινোসκουφίτσα συναντά την ποπ κουλούρα

Διαθέσιμη εικόνα στο https://www.instagram.com/p/B77_X2XofBF/?igsh=amcxYXE3cnlyZmw0

Στην *εικόνα 9*. βλέπουμε το μιμίδιο να απεικονίζει την κλασική εκδοχή της κοκκινোসκουφίτσας αλλά το πρόσωπο της έχει αντικατασταθεί από εκείνο μιας γνωστής τραγουδίστρια από τη Νορβηγία που στο κοινό της είναι γνωστή ως το «κορίτσι στα κόκκινα»

Η Marie Ulven είναι μια καλλιτέχνη με ισχυρή παρουσία στην ποπ κουλτούρα και στην προκειμένη περίπτωση λειτουργεί ως μια έξυπνη και αστεία δημιουργία μιμιδίου επειδή η ίδια ταυτίζεται με το κόκκινο χρώμα. Μέσα από αυτό το μιμίδιο γεφυρώνεται ο μύθος με τη σύγχρονη κουλτούρα. Γίνεται μετάβαση από την αθώα Κοκκινোসκουφίτσα σε μια δυναμική τραγουδίστρια όπως εκπροσωπεί και το είδος της μουσικής της. Επιπρόσθετα, η αναγνωρισιμότητα της τραγουδίστριας κάνει το μιμίδιο προσιτό και διασκεδαστικό για το νεανικό κοινό που είναι θαυμαστής της.

Η Κοκκινোসκουφίτσα σε παρωδία

Το μιμίδιο δείχνει δύο καρτέλες, η μία απεικονίζει έναν λύκο και η άλλη γράφει «γιαγιά». Στο κάτω μέρος η Pam, ένας χαρακτήρας από τη σειρά *The Office*, φοράει μια επεξεργασμένη κάπα θυμίζοντας αυτήν της Κοκκινোসκουφίτσας και υπάρχει μια λεζάντα που αναφέρει: «η εταιρία ζητά να βρείτε τις διαφορές». Ενώ η ίδια απαντά «Είναι οι ίδιες εικόνες».



Εικόνα 10. Όταν η γιαγιά συναντά την τηλεοπτική σειρά *The office*

Διαθέσιμη εικόνα στο

<https://www.instagram.com/p/CCLdW5EnBmy/?igsh=ZnZpaDVuMDF5Mmo1>

Μέσα από την ειρωνεία της, επικρίνει την αφέλεια της Κοκκινοσκουφίτσας, ενώ παράλληλα διασκεδάζει το κοινό μέσω της σύνδεσης ανάμεσα στην τηλεοπτική σειρά και το παραμύθι. Ο παραλληλισμός της ιστορίας με ένα μοντέρνο επαγγελματικό πλαίσιο αναδεικνύει επίσης το παράδοξο της ανάγκης να αναλύεις κάτι κυρίως όταν οι απαντήσεις είναι αυτονόητες.



Εικόνα 11. Ο Λύκος γελά πρώτος, ο Ξυλοκόπος χτυπά τελευταίος

Διαθέσιμη εικόνα στο

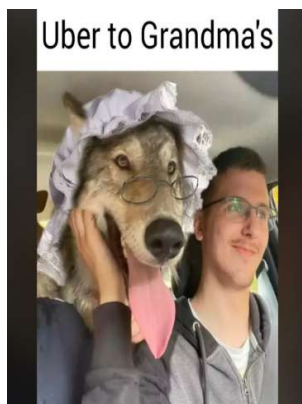
https://www.reddit.com/r/memes/comments/hop3cz/little_red_riding_hood_plot/?utm_source=share&utm_medium=mweb3x&utm_name=mweb3xcss&utm_term=1&utm_content=share_button

Στο μιμίδιο ένας λύκος γελάει ειρωνικά και υπάρχει μια φράση που αναφέρει: «Χα χα, χαζό κορίτσι, νομίζεις ότι είμαι ηλικιωμένη γιαγιά». Κάτω από την σκηνή αυτή υπάρχει ένας ξυλοκόπος με το τσεκούρι του ενώ σε άλλο στιγμιότυπο είναι ο λύκος που τον έχει χτυπήσει στο κεφάλι με το τσεκούρι.

Διακωμωδείται τη λογική της ιστορίας, όπου η Κοκκινοσκουφίτσα πιστεύει ότι ο λύκος είναι η γιαγιά της. Μέσα από το χιούμορ, τονίζεται το παράλογο της κατάστασης, ενώ παράλληλα γίνεται και μια σαρκαστική κριτική στην αφέλεια της Κοκκινοσκουφίτσας. Η χρήση του γελαστού λύκου που στο τέλος την «πατάει» ενισχύει τη διάσταση της φάρσας.

Κοκκινোসκουφίτσα και αστικοποίηση

Ένας σκύλος ντυμένος γιαγιά με τα κλασικά χαρακτηριστικά των γυαλιών και του μαντηλιού στο κεφάλι κάθεται στο πίσω κάθισμα ενός ταξί uber και δίπλα ένας οδηγός. Πιθανότατα είναι το αφεντικό του σκύλου σε ρόλο «ταξιτζή». Η λεζάντα υπονοεί τη διαδρομή προς το σπίτι της γιαγιάς.



Εικόνα 12. Από το μονοπάτι στο Uber: Η Κοκκινোসκουφίτσα στην πόλη.

Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.reddit.com/r/memes/comments/124jdxylittle_red_riding_hood/?utm_source=share&utm_medium=mweb3x&utm_name=mweb3css&utm_term=1&utm_content=share_button

Το μινιδιο αποκαλύπτει τη μετάβαση σε ένα προηγμένο τεχνολογικά κόσμο όπου πλέον δεν υπάρχει το παραδοσιακό μονοπάτι στο δάσος αλλά σύγχρονες μορφές μεταφοράς όπως το uber. Έτσι παράγει σάτιρα για τον νέο τρόπο ζωής των ανθρώπων και τις ψηφιακές πλατφόρμες που αλλάζουν τα δεδομένα της εποχής.

Red riding hood in the city



Εικόνα 13. Αστικός φόβος και υγειονομική απειλή: Ο λύκος της νέας εποχής.

Διαθέσιμη εικόνα στο

https://www.reddit.com/r/memes/comments/fbevto/red_riding_hood_in_the_city/?utm_s

[ource=share&utm_medium=mweb3x&utm_name=mweb3xcss&utm_term=1&utm_content=share_button](#)

Μια φιγούρα της Κοκκινোসκουφίτσας φοράει κόκκινη κάπα φτιαγμένη από πλαστική σακούλα και στο πρόσωπο της φοράει μάσκα προστασίας. Στο πίσω σκηνικό σε έντονο κίτρινο φούντο υπάρχει η σκιά του λύκου με μαύρο χρώμα.

Μέσα από το μιμίδιο προβάλλεται ο τρόπος ζωής στο σύγχρονο αστικό περιβάλλον. Η απειλή που κυριαρχεί δεν είναι κυριολεκτικά ο λύκος αλλά η απειλή - μόλυνση είτε από τον κορονοϊό είτε από άλλες ασθένειες. Η χρήση της κάπας και η μάσκα ίσως τονίζει την παγκόσμια συνείδηση για την υγεία και την ασφάλεια ασκώντας κριτική στον τρόπο που η σύγχρονη κοινωνία αντιμετωπίζει τις κρίσεις.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη περιορίζεται σε μικρό αριθμό παραδειγμάτων (13 μιμίδια), τα οποία επιλέχθηκαν ως ενδεικτικά του φαινομένου και δεν επιτρέπουν στατιστική γενίκευση. Επιπλέον, το υλικό συγκεντρώθηκε κατά το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου 2024 - Φεβρουαρίου 2025, γεγονός που ενδέχεται να έχει επηρεάσει τη θεματική ποικιλία. Οι παραπάνω περιορισμοί υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και σε διαφορετικά χρονικά ή πολιτισμικά πλαίσια.

Προοπτικές για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε αποκλειστικά στην περίπτωση της Κοκκινোসκουφίτσας, ωστόσο στο μέλλον θα μπορούσε να διευρυνθεί τόσο το δείγμα των μιμιδίων όσο και οι πλατφόρμες προέλευσης. Επιπλέον, μια συγκριτική προσέγγιση με άλλες παραμυθιακές ηρωίδες, όπως η Σταχτοπούτα ή η Ραπουνζέλ, θα μπορούσε να αναδείξει διαφορές ως προς τη χρήση, το φύλο ή τα κοινωνικά στερεότυπα που ενσωματώνονται στα μιμίδια.

Παράλληλα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη της πρόσληψης των μιμιδίων από το κοινό, μέσα από ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους, όπως συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια. Τέλος, η συγκριτική διερεύνηση της λειτουργίας των παραμυθιακών μοτίβων σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα θα μπορούσε να ενισχύσει τη διαπολιτισμική κατανόηση της σύγχρονης λαϊκής έκφρασης.

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των μιμιδίων που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία ανέδειξε πόσο ευέλικτη και διαχρονική είναι η φιγούρα της Κοκκινোসκουφίτσας. Μέσα από αυτές τις

σύγχρονες αφηγήσεις, το παραμύθι όχι μόνο διατηρείται ζωντανό, αλλά ξαναγράφεται, ανατρέπει τις προσδοκίες και αντανakλά τα κοινωνικά ζητήματα της εποχής μας.

Η Κοκκινোসκουφίτσα δεν εμφανίζεται πια αποκλειστικά ως αθώο κορίτσι που πέφτει θύμα εξαπάτησης. Στα μινιδια μεταμορφώνεται σε σαρκαστική σχολιάστρια, σε δυναμική φιγούρα ή σε αντικείμενο χιούμορ. Μέσα από κάθε εκδοχή, διατυπώνει σχόλια για την εμφάνιση, τη διατροφή, τη θέση των φύλων, την αστική καθημερινότητα ή τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Ο παραμυθιακός χαρακτήρας αποκτά φωνή που συνομιλεί με το παρόν, προκαλεί σκέψη και δημιουργεί νέες ταυτίσεις.

Τα μινιδια, ως μορφές συμμετοχικής και συλλογικής ψηφιακής αφήγησης, λειτουργούν όπως κάποτε οι ιστορίες που κυκλοφορούσαν προφορικά. Η δομή τους, η χιουμοριστική τους διάσταση και η αμεσότητά τους, τα καθιστούν ιδανικό μέσο για τη διακίνηση ιδεών, αξιών και κοινωνικών στάσεων. Η Κοκκινোসκουφίτσα, όπως παρουσιάζεται σε αυτά, δεν είναι πλέον απλώς ηρωίδα ενός παραμυθιού, αλλά σύμβολο σχολιασμού, ειρωνείας και πολιτισμικής αυτοπαρατήρησης.

Η παρούσα μελέτη δείχνει ότι η μελέτη των μινιδίων στο πλαίσιο της ψηφιακής λαογραφίας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες επαναπροσεγγίζουν τους παραδοσιακούς μύθους. Η Κοκκινোসκουφίτσα, μέσα από τα μινιδια, αποκτά νέες διαστάσεις και εκφράζει με τρόπο απλό και άμεσο σύγχρονες ανησυχίες, τάσεις και χιούμορ.

Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Π., & Κατσαδώρας, Γ. (2024). *Τα μινιδια των φιολόγων: Η περίπτωση ψηφιακής λαϊκής ομάδας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης*. Στο Κ. Μαλαφάντης & Χ. Ζάραγκας (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (τ. β', σσ. 1041-1065). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Bálint, E. (2023). *Red Riding Hood across media: Transmedia storytelling in contemporary adaptations of "Little Red Riding Hood"*. (Unectodal doctoral dissertation). University of Szeged, Doctoral School of Literary and Cultural Studies.
- Bonner, S. (2006). *Visualising Little Red Riding Hood*. *MoveableType*, 2. <https://doi.org/10.14324/111.1755-4527.016>
- Κατσαδώρας, Γ. (2021). *Σύγχρονες μεταπλάσεις των παραμυθιών των αδελφών Grimm: Παιχνίδια ρόλων και υπολογιστών*. Στο Μ. Γ. Μερακλής (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας* (σσ. 763–771). Gutenberg.

- Κατσαδώρας, Γ. (2022). *Η Τρίτη Ηλικία στην ψηφιακή λαογραφία*. Στο Μ. Γ. Μερακλής, Α. Ν. Δουλαβέρας, Α. Ε. Παπακυπαρίσσης & Μ. Γ. Σέργης (Επιμ.), *Τρίτη ηλικία: Διαχρονική και διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 597–611). Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Κατσαδώρας, Γ. Κ. (2022). *Οι λύκοι και τα πρόβατα: Από τους αισώπειους μύθους στα ψηφιακά μιμίδια*. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, Γ. Κ. Κατσαδώρας, & Α. Γ. Καπανιάρης (Επιμ.), *Άνθρωποι, φύλα, ταυτότητες, πολιτισμοί: Λαογραφικές και έμφυλες προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος για τη Μαρία Γκασούκα* (σσ. 237-252). Εκδόσεις Γκόννη.
- Κατσαδώρας, Γ., & Νουνανάκη, Α. (2020). *Η εικόνα των Ποντίων στην ψηφιακή λαογραφία: Η περίπτωση των μιμίδων (memes)*. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, Ρ. Κακάμπουρα, & Μ. Ευσταθιάδου (Επιμ.), *Λαϊκή παράδοση του Πόντου: Από το παρελθόν στο παρόν. Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου λαογραφίας* (σσ. 389-432). Αρχαίον Πόντου, 61.
- Κατσαδώρας, Γ., & Φωκίδης, Ε. (2022). *Ψηφιακή λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού: Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου*. Ρόδος.
- Cruz, K. (2016). *Little Red Riding Hood: An adaptation study of culture* (Unectodal undergraduate essay). Washington University in St. Louis.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford University Press.
- Dynel, M. (2021). *COVID-19 memes going viral: On the multiple multimodal voices behind face masks*. *Discourse & Society*, 32(2), 175–195. <https://doi.org/10.1177/0957926520970385>
- Evans, L. (2011). *Little Red Riding Hood bites back: A feminist reinterpretation*. *Visual Arts Research*, 37(2), 128–132. <http://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.37.2.0128>
- Highfield, T. (2016). *Social media and everyday politics*. Polity Press.
- McGraw, A., Warren, C., & Williams, L. (2012). *Humor, psychological distance, and coping*. *Journal of Consumer Research*, 1215–1216.
- Milner, R. M. (2016). *The world made meme: Public conversations and participatory media*. MIT Press.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). Sage.
- Shifman, L. (2013). *Memes in digital culture*. MIT Press.
- Wiggins, B. E. (2019). *The discursive power of memes in digital culture*. Routledge.

- Wiggins, B. E., & Bowers, G. B. (2015). *Memes as genre: A structurational analysis of the memescape*. *New Media & Society*, 17(11), 1886–1906.
<https://doi.org/10.1177/1461444814535194>
- Zipes, J. (1993). *The trials and tribulations of Little Red Riding Hood: Versions of the tale in sociocultural context* (2nd ed.). Routledge.

Επίμετρο

Το να βρεθούμε μαζί είναι μια αρχή, το να παραμείνουμε μαζί είναι μια πρόοδος 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 4ου Διαδικτυακού Πανελλήνιου Συνεδρίου Προπτυχιακών Φοιτητριών & Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου μετέτρεψε το Πανεπιστήμιο σε «εργαστήριο» 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, «*Καθετί 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 EduToria, 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 EduToria προβάλλονται.

Καλή και εποικοδομητική αξιοποίηση του τόμου & Καλές επιστημονικές ανταμώσεις στις εργασίες των επόμενων συνεδρίων EduToria...

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.



EduTopia

2025

