



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

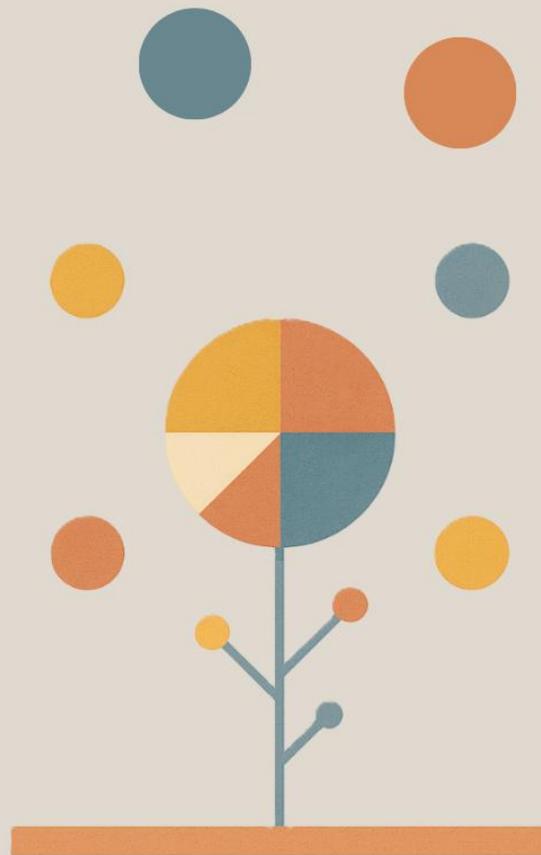


Εργαστήριο Παιδαγωγικής & Διδακτικής Μεθοδολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Προ)σχολικής Παιδαγωγικής



Τόμος Α' – 2026

**Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου
(Προ)σχολικής Παιδαγωγικής**

*«Επιστημονική Έρευνα και Δημιουργία: Συνδυάζοντας
Γνώσεις και Καλλιτεχνικές Εκφράσεις στην Εκπαίδευση»*

Πρακτικά:

Πανελληνίου Συνεδρίου (Προ)σχολικής Παιδαγωγικής

Επιμέλεια:

Χαρίλαος Ζάραγκας, Αγγελική Ρογκότη, Κωνσταντίνος Σόγιας, Παρασκευή Μπουκουβάλα



Εργαστήριο Παιδαγωγικής & Διδακτικής Μεθοδολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων



Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη

Copyright © 2026: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ISSN: 3057-5893

ISBN: 978-960-233-311-2

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Διευθύντης του Εργαστηρίου «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Αναστασίου Σοφία, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΤΑΦΠΠΗ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βαμβακούση Ξένια, Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γκόγκας Θεμιστοκλής, Αναπλ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γρούσιος Γεώργιος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Δέρρη Βασιλική, Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ, Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Ζιάβρα Ναυσικά, Καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καινούργιου Ελένη, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΤΑΦΠΠΗ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καμπάς Αντώνιος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Αναπλ. Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ, Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Καραμήτρου Αικατερίνη, Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κατσαδήμα Ευθαλία-Έφη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Κολοκούρη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κορνελάκη Αθηνά, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κουρτέσης Θωμάς, Καθηγητής, ΔΙ.ΠΑ.Ε.

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κουτσούμπα Μαρία, Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ, Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μάντζιος Πανταζής, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπουκουβάλα Παρασκευή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παγγέ - Λέκκα Πολυξένη (Τζένη), Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπακώστας Χρήστος, Αναπλ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαντωνίου Γεωργία, Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παυλίδου Εύα, Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πλιόγκου Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ράπτης Θεοχάρης, Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ρήγα Βασιλική, Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών
Σακελλαρίου Μαρία, Ομότιμη Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σιαφάκα Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σκορδίλης Εμμανουήλ, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σούλης Σπυρίδων Γεώργιος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Στεργίου (Λήδα) Αμαρυλλίς, Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Τραυλός Αντώνης, Καθηγητής, ΤΟΔΑ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τρούλη Καλλιόπη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Κρήτης
Τσιτσανούδη Νικολέττα, Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Τσομπανάκη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Φλούδας Γεώργιος, Καθηγητής, Τμήματος Φυσικής, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Διευθνήτης του Εργαστηρίου «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Αντωνάκη Παναγιώτα, Αποσπασμένη Εκπαιδευτικός

Γκότοβου Ελένη, Διοικ. Υπάλληλος

Ευθυμίου Γεώργιος, Υποψήφιος Διδάκτωρ

Δέρμου Ευδοξία, Υποψήφια Διδάκτωρ

Δημητρίου Κωνσταντίνος, Υποψήφιος Διδάκτωρ

Θεοδοροπούλου Ευφροσύνη, Υποψήφια Διδάκτωρ

Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π.

Κατσαδήμα Ευθαλία-Έφη, Ε.ΔΙ.Π.

Κρανιά Βάια, Υποψήφια Διδάκτορας

Κολοκούρη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π.

Μίχα Αλεξάνδρα, Διοικ. Υπάλληλος

Μπέζα Ευθαλία, Προϊσταμένη Γραμματείας Π.Τ.Ν. Υποψήφια Διδάκτωρ

Μπουκουβάλα Παρασκευή, Ε.ΔΙ.Π.

Νούση Ροζαλία, Υποψήφια Διδάκτωρ

Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π.

Ρούκα Μαρία, Αποσπασμένη Εκπαιδευτικός

Σιούλα Παναγιώτα, Διοικ. Υπάλληλος

Σόγιας Κωνσταντίνος, Υποψήφιος Διδάκτωρ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονισμός:

Θεοδωροπούλου Ευφροσύνη, Υποψήφια Διδάκτωρ

Μέλη:

Αντωνάκη Νότα, Αποσπασμένη Εκπαιδευτικός

Δέρμου Ευδοξία, Υποψήφια Διδάκτωρ

Δημητρίου Κωνσταντίνος, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Αποσπασμένος Εκπαιδευτικός

Νούση Ροζαλία, Υποψήφια Διδάκτωρ

Ρούκα Μαρία, Αποσπασμένη Εκπαιδευτικός

Websites: <https://synped.conf.uoi.gr/>

E-mail: 1synped.ptn@uoi.gr

ΧΟΡΗΓΟΙ

Εκδόσεις GUTENBERG

Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ

Εκδόσεις ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΡΑΣ

Βιβλιοπωλείο ΠΡΟΚΟΣ

Αγροτικός Πτηνοτροφικός Συνεταιρισμός ΠΙΝΔΟΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1. Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
2. Διδακτική των Θετικών Επιστημών και Εκπαίδευση για την Αειφορία
3. Ψυχολογική Ανάπτυξη και Μάθηση στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
4. Ειδική και Θεραπευτική Αγωγή
5. Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση
6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική
7. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Διαπροσωπικές Σχέσεις στην Εκπαίδευση
8. Τέχνες και Κινητική Έκφραση στην Εκπαίδευση
9. Κοινωνικά Θέματα στην Εκπαίδευση
10. Γλώσσα, Λόγος και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
11. Ιστορία της Εκπαίδευσης
12. Λογοτεχνία - Παιδική Λογοτεχνία
13. Αγωγή Υγείας
14. Μουσική Εκπαίδευση και Πολιτιστική Κληρονομιά
15. Αρχιτεκτονική και Εκπαιδευτικοί Χώροι
16. Γεωπονία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
17. Κινητική, Ρυθμική και Ψυχοκινητική Αγωγή

Πρόλογος

Ο παρών Α΄ τόμος των Πρακτικών του 1ου Πανελληνίου Φοιτητικού Συνεδρίου (Προ)σχολικής Παιδαγωγικής αποτυπώνει τον κεντρικό στόχο της διοργάνωσης: να αναδειχθεί η σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με τη δημιουργία και την καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση, μέσα από τη φωνή και το έργο φοιτητών, νέων ερευνητών και εκπαιδευτικών.

Το Συνέδριο, που πραγματοποιήθηκε υβριδικά στις 16–17 Μαΐου 2025, οργανώθηκε από το Εργαστήριο «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η υβριδική μορφή ενίσχυσε τη συμμετοχή και την ανταλλαγή ιδεών, επιτρέποντας τη συνύπαρξη διαφορετικών εμπειριών, προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πλαισίων.

Οι εργασίες του τόμου αντανακλούν τις θεματικές ενότητες του Συνεδρίου και καλύπτουν πεδία όπως: παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ψυχολογική ανάπτυξη και μάθηση, ειδική και θεραπευτική αγωγή, διδακτική των θετικών επιστημών και εκπαίδευση για την αειφορία, νέες τεχνολογίες, διαπολιτισμική και διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνικά ζητήματα, γλώσσα και ΜΜΕ, ιστορία της εκπαίδευσης, λογοτεχνία, αγωγή υγείας, καθώς και τέχνες, μουσική και κινητική/ψυχοκινητική έκφραση. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται η διεπιστημονικότητα ως αναγκαίο χαρακτηριστικό της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης.

Παράλληλα, οι δράσεις που πλαισίωσαν το Συνέδριο (θεατρικές και μουσικοχορευτικές συνεργασίες με σχολεία των Ιωαννίνων) ανέδειξαν στην πράξη ότι η μάθηση μπορεί να γίνει πιο συμμετοχική, πιο βιωματική και πιο δημιουργική όταν συνδέεται με την τέχνη και την κοινότητα.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνονται σε όλους όσους συνέβαλαν στην επιτυχή διοργάνωση: στα μέλη της οργανωτικής και επιστημονικής επιτροπής, στους εισηγητές, στους φοιτητές/εθελοντές, στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία που συνεργάστηκαν. Πάνω απ' όλα, ευχαριστούμε τους συμμετέχοντες που μοιράστηκαν ιδέες, έρευνες και εμπειρίες, επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαίδευση προχωρά όταν συνδυάζει γνώση, πράξη και δημιουργικότητα.

Καλή ανάγνωση και καλή συνέχεια στο κοινό μας έργο.

Ο Πρόεδρος του Συνεδρίου

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Διευθυντής Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

ΤΟΜΟΣ Α΄ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	9
Καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο νηπιαγωγείο και στο μουσείο <i>Αμανιού Αλεξάνδρα, Καραδημητρίου Κωνσταντίνος</i>.....	13
Μουσική και Νέες Τεχνολογίες στο Νηπιαγωγείο <i>Αντωνάκη Παναγιώτα, Δημητρίου Κωνσταντίνος</i>.....	29
Σχεδιασμός - προγραμματισμός δραστηριοτήτων για το εξάμηνο <i>Δήμητρα Γκατζόγια, Χαρίλαος Ζάραγκας</i>.....	36
Εκπαίδευση παιδιών σε υγιεινή και πρώτες βοήθειες: Η συμβολή της νοσηλευτικής επιστήμης και των δημιουργικών παιδαγωγικών μεθόδων <i>Δημητρίου Αλκμήνη</i>.....	43
Μέθοδος project στην ψυχοκινητική αγωγή <i>Ζώνιου Βαΐτσα, Ζάραγκας Χαρίλαος</i>.....	49
Το Μουσικό Βίντεο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου. Το παράδειγμα του τραγουδιού Birds of a feather. <i>Καρούμπαλη Ευγενία</i>.....	58
Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου. Το παράδειγμα του τραγουδιού Thick of it. <i>Καρούμπαλη Ευγενία</i>.....	67
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Πολιτισμική Αποδοχή: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης <i>Κασικάς Απόστολος</i>.....	75
Στάσεις και απόψεις Φιλολόγων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών Ειδικής Εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων <i>Κεραμάρη Ελένη, Γεωργίου Άννα</i>.....	82

Διερεύνηση των προτιμήσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη χρήση Ψηφιακών Παιχνιδιών στη διδασκαλία τους <i>Κλαδογένη Κλεονίκη, Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Δημόπουλος Κωνσταντίνος ...</i>	100
Από το μικροσκόπιο στην οθόνη: Διδάσκοντας βιολογία με τεχνολογία <i>Κολλάρου Άννα.....</i>	111
Εκπαίδευση για Αειφορία: Η σύμπραξη επιστήμης και καλλιτεχνικής δημιουργίας <i>Κολλάρου Άννα, Κολλάρου Βασιλική.....</i>	117
Η έννοια του έθνους στις απόψεις των συντηρητικών: 1929-1936 <i>Δημήτρης Μαναριώτης.....</i>	125
“Pull over the gaithar” Μετασχηματισμός Ελληνικών τηλεοπτικών διαφημίσεων στο πλαίσιο εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας <i>Μπούζιου Αγγελική.....</i>	133
Η συμβολή του αθλητισμού στη ζωή των προσφύγων και οι απόψεις των ιδίων <i>Ντρίζου Γεωργία, Ζάραγκας Χαρίλαος.....</i>	147
Η φοίτηση και εκπαίδευση παιδιών προσφύγων σε μη τυπικές τάξεις: Μία μελέτη περίπτωσης στην Ανοιχτή Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Προσφύγων στις Θερμοπύλες <i>Ντρίζου Νίκη, Στεργίου Λήδα (Αμαριλλύς).....</i>	159
Εικαστικές τέχνες & εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας για την διδακτική των εικαστικών στην προσχολική ηλικία <i>Δωρόθεος Ορφανίδης.....</i>	172
Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ειδικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο <i>Παππά Αλεξάνδρα, Σακελλαρίου Μαρία.....</i>	190
Η Σκάλα..... της συνεργασίας και της φιλίας! <i>Παπασωτήρη Γαρυφαλιά.....</i>	201
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη Γενική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση της τελευταίας εικοσαετίας <i>Σακελλαρίου Μαρία, Κεραμίδα Αρετή.....</i>	213
Απεικονίσεις θηλυκού φύλου σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας <i>Παπαγεωργίου Μαρία. Πλιόγκου Βασιλική.....</i>	222

Η διδασκαλία του βιολοντσέλου σε παιδιά νηπιακής ηλικίας <i>Σεγκούνα Πλιόγκου Αικατερίνη</i>	229
Η Σαντορίνη του Γεωργίου Σεφέρη και του Οδυσσέα Ελύτη: Μια παράλληλη ερμηνευτική εξέταση της «μυθολογίας του Αιγαίου» στη «Γενιά του '30» <i>Σκιαδά Γεωργία</i>	236
6 Καπέλα Σκέψης στο νηπιαγωγείο: πιλοτική εφαρμογή, εθνικό πρόγραμμα άσκησης και υγιεινής διατροφής, αντιμετώπιση της παιδικής παχυσαρκίας <i>Τσιαχρή Μαρία</i>	249
Η Φυσική Παίξει...σε ένα Θεματικό Πάρκο. Διδακτική Προσέγγιση της Αδράνειας <i>Χριστοπούλου Μαρίνα</i>	261

Καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο νηπιαγωγείο και στο μουσείο.

Αμανιού Αλεξάνδρα

Νηπιαγωγός, Υποψήφια διδάκτωρ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
alexandra.xanthi2013@gmail.com

Καραδημητρίου Κωνσταντίνος

Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
kkaradim@psed.duth.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας, σε εξέλιξη, διδακτικής παρέμβασης στην διαπολιτισμική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας της Ξάνθης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με έμφαση στις μετακινήσεις των πληθυσμών της εν λόγω περιοχής. Η παρέμβαση υλοποιείται στο νηπιαγωγείο και στο μουσείο και έχει ως στόχους την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπίων μέσα από την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα, την καλλιέργεια ανοχής και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών από την χριστιανική πλειονότητα και την μουσουλμανική μειονότητα της Ξάνθης. Δεδομένου ότι το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η έρευνα είναι φύσει πολυπολιτισμικό, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, δηλαδή οι γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για την επιτυχή διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών, κρίνεται απαραίτητη. Η παρέμβαση βασίζεται στη μεθοδολογία της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια αναστοχαστική, κυκλική πρακτική, η οποία συνδυάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση και βάσει αυτής την επανεφαρμογή των δραστηριοτήτων, με στόχο τη διαρκή ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της διδακτικής παρέμβασης. Η συνεργασία μεταξύ μουσείου και νηπιαγωγείου αποτελεί κεντρικό άξονα της παρέμβασης, καθώς το μουσείο επαναπροσδιορίζεται ως χώρος εκδημοκρατισμού και βιωματικής μάθησης, ενώ η διδακτική παρέμβαση εστιάζει στην νηπιακή ηλικία, καθώς σε αυτό το στάδιο της ζωής του ανθρώπου ξεκινά η ανάδυση των πρώτων στερεοτύπων. Χρησιμοποιούνται το κοινωνιόγραμμα και η παρατήρηση με στόχο τη σύγκριση των δεδομένων που προκύπτουν πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Στο κοινωνιόγραμμα αποτυπώνονται οι κοινωνικές σχέσεις των νηπίων και με την παρατήρηση καταγράφουμε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και τις αντιδράσεις τους στο πρόγραμμα. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου της έρευνας δράσης, που θα αποτελέσει τη βάση για την έναρξη του επόμενου κύκλου.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα δράση, Νηπιαγωγείο, Μουσείο, Μετανάστευση, Τοπική ιστορία

Abstract

The aim of this study is to present an ongoing teaching intervention in the intercultural approach to the local history of Xanthi for preschool children, with an emphasis on the movements of the populations of the region in question. The intervention is implemented in the preschool and the museum and aims to strengthen the intercultural

competence of preschool students through the development of positive attitudes towards diversity, the cultivation of tolerance and the development of cooperative relationships between children from the Christian majority and the Muslim minority of Xanthi. Given that the context in which the research is set is multicultural in nature, the development of intercultural competence, i.e. the knowledge, attitudes and skills for the successful management of cultural differences, is considered essential. The intervention is based on the methodology of participatory action research. Action research is a reflective, cyclical practice, which combines planning, implementation and evaluation and, based on this, the re-implementation of activities, with the aim of continuous feedback and improvement of the teaching intervention. The collaboration between the museum and the preschool class is a central axis of the intervention, as the museum is redefined as a space of democratization and experiential learning, while it focuses on preschool age, as it is at this stage of human life that the first stereotypes begin to emerge. Sociogram and observation are used, in order to compare the data obtained before and after the implementation of the intervention. The sociogram records the social relationships of the children and the observation records the interactions with their classmates and their reactions to the program. In this announcement, we present the completion of the first cycle of action research, which will form the basis for the start of the next cycle.

Keywords: Action research, Preschool age, Museum, Migration, Local history

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας, σε εξέλιξη, διδακτικής παρέμβασης για την διαπολιτισμική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας της Ξάνθης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με έμφαση στις μετακινήσεις των πληθυσμών της εν λόγω περιοχής. Η παρέμβαση βασίζεται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. Η προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται γιατί το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η έρευνα είναι φύσει πολυπολιτισμικό, καθώς στην πόλη συνυπάρχουν η χριστιανική πλειονότητα και η ετερόκλητη μουσουλμανική μειονότητα. Επιπλέον, η νηπιακή ηλικία αποτελεί γόνιμο έδαφος για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, αλλά ταυτόχρονα πραγματοποιείται και η ανάδυση των πρώτων στερεοτύπων. Αυτό συνεπάγεται πως η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, κρίνεται απαραίτητη.

Η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας έχει συνδεθεί στο παρελθόν με την εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών/δεύτερης γλώσσας, αλλά στον 21ο αιώνα, η έννοια επεκτείνεται σε πολλούς τομείς όπως η γλωσσολογία, το μάρκετινγκ, η διαφήμιση, οι διεθνείς σχέσεις κ.λπ. Η διαπολιτισμική ικανότητα ξεκινά με την πολιτισμική επίγνωση και πραγματοποιείται μέσω της απόκτησης πολλών ικανοτήτων, όπως η απόκτηση πολιτιστικής γνώσης, η απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμπεριφοράς, η αντιμετώπιση καταστάσεων πολιτισμικής αβεβαιότητας και η ανάπτυξη πολιτισμικής ενσυναίσθησης. Όταν η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας θεωρείται ως ικανότητα επικοινωνίας, γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται τόσο με τη γλώσσα όσο και με την επικοινωνία, ενώ παλαιότερα γινόταν αντιληπτή μόνο ως ικανότητα που σχετίζεται με τη γλώσσα και τη γραμματική γνώση (Turabay et al., 2023:1537-1538). Οι πέντε ικανότητες (savoirs) για την εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι η γνώση, οι στάσεις, οι δεξιότητες ερμηνείας και σχέσης, οι δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης και η κριτική πολιτισμική επίγνωση. Η γνώση αναφέρεται στη γνώση των πολιτιστικών προϊόντων. Οι στάσεις αφορούν την

ικανότητα και την ετοιμότητα να δει κανείς άλλους πολιτισμούς σε σύγκριση με τον δικό του από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι δεξιότητες αφορούν την ικανότητα χρήσης μιας ποικιλίας γλωσσικών στρατηγικών για προσαρμογή σε διαφορετικά περιβάλλοντα και επικοινωνία με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Οι δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης αναφέρονται στην ικανότητα εντοπισμού εθνοκεντρικών προοπτικών που μπορεί να προκαλέσουν παρερμηνείες στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και ως εκ τούτου να αποφύγουν τα άτομα τη σύγκρουση, ενώ οι δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης περιλαμβάνουν την ικανότητα αναγνώρισης της σημασίας των υποδηλώσεων. Η κριτική πολιτισμική επίγνωση είναι η αξιολόγηση ή η κρίση της κουλτούρας των μαθητών σε σχέση με άλλους πολιτισμούς και η ικανότητα μεσολάβησης στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και η διατήρηση της θέσης κάποιου με έναν βαθμό αποδοχής και ορθολογικής προοπτικής (DeWitt & Chan, 2019 101-102). Με τον πιο συνοπτικό τρόπο συνεπώς η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να οριστεί ως οι γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για την επιτυχή διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών (Byram, 1997:38). Η ιδέα ότι η διαπολιτισμική κατανόηση πρέπει να βασίζεται σε εις βάθος γνώση για τον άλλον συνεχίζει να καθοδηγεί την σκέψη των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, των επαγγελματιών και των ερευνητών. Σύμφωνα με αυτή τη γραμμή σκέψης, η διαπολιτισμική κατανόηση αφορά τη δημιουργία ενός ασφαλούς τρόπου μείωσης της πολιτιστικής πολυπλοκότητας, με στόχο να ξεπεραστεί αυτό που εκλαμβάνεται ως «παράξενο» για τον άλλο (Skrefsrud, 2020:151). Οι στόχοι, συμπερασματικά, της παρέμβασης είναι δύο. Αφενός επιδιώκεται η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπίων μέσα από την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και αφετέρου η καλλιέργεια ανοχής και η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών της χριστιανικής πλειονότητας και της μουσουλμανικής μειονότητας της Ξάνθης.

Το πλαίσιο εφαρμογής της παρέμβασης είναι διπλό: το νηπιαγωγείο και το μουσείο. Ειδικότερα στην παρέμβαση συμμετείχαν, τα 2 ολόημερα τμήματα του 6ου Νηπιαγωγείου Ξάνθης (22 παιδιά, νήπια και προνήπια, εκ των οποίων τα 4 ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης). Στο πλαίσιο της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν διαδικτυακές επισκέψεις (virtual tour) σε μουσεία διαφορετικών χωρών (Βουλγαρία, Αγγλία, Τουρκία) και επιπλέον εφαρμόστηκαν 2 μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, στο Λαογραφικό Μουσείο Ξάνθης και στο Μουσείο Ελληνικής Φορεσιάς του Λυκείου Ελληνίδων Ξάνθης. Τα πλαίσια αυτά επιλέχθηκαν καθώς το μουσείο μέσα από τη συνεργασία του με το νηπιαγωγείο μπορεί να παρέχει μοναδικές ευκαιρίες βιωματικής μάθησης στα παιδιά. Επιπροσθέτως, τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με την τοπική ιστορία, καθώς και σε ευαίσθητα θέματα όπως η μετανάστευση και η προσφυγιά. Μέσω δε της πολυτροπικής, πολυμεσικής και πολυεστιακής θέασης της ιστορίας επιχειρήθηκε η καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης ως προς τα φαινόμενα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, ορμώμενοι από το μεταναστευτικό και προσφυγικό παρελθόν της Ελλάδας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα ποιοτική έρευνα υιοθετεί την προσέγγιση της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράση αποτελεί μια αναστοχαστική, κυκλική πρακτική, η οποία συνδυάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση και βάσει αυτής την επανεφαρμογή των δραστηριοτήτων, με στόχο τη διαρκή ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της διδακτικής παρέμβασης (Πεντέρη, κ.ά., 2022:307). Η έρευνα δράσης είναι μια εφαρμοσμένη μέθοδος έρευνας με προσανατολισμό στην πράξη σε συνεργασία με επαγγελματίες, η οποία εστιάζει ταυτόχρονα στην πρακτική επίλυση προβλημάτων και στη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης (Guertler et al., 2020 :381). Η έρευνα δράση είναι, συνολικά,

μια ποιοτική διαδικασία που απαιτεί τη συλλογική παραγωγή γνώσης και κριτική αυτοαξιολόγηση. Η διαδικασία της έρευνας δράσης δεν είναι ανόμοια με αυτή της «αξιολόγησης, σχεδίασης, πράξης, αναθεώρησης» (Connett, 2020 :179). Συνδέει την έρευνα με την πράξη, όπου η έρευνα ενημερώνει την πράξη και η πρακτική ενημερώνει την έρευνα, αμοιβαία. Στην έρευνα δράση, ο ερευνητής δοκιμάζει μια θεωρία με επαγγελματίες σε πραγματικές καταστάσεις, λαμβάνει ανατροφοδότηση από αυτή την εμπειρία, τροποποιεί τη θεωρία και επιχειρεί ξανά. Κάθε επανάληψη της διαδικασίας έρευνας δράσης συμβάλλει στη θεωρία. (Ollila & Yström, 2020 :401). Η έρευνα δράσης, όπως και κάθε άλλη επιστημονική έρευνα, εστιάζει στην επέκταση της επιστημονικής γνώσης με τον εντοπισμό νέων φαινομένων ή την αξιολόγηση γνωστών. Αυτό γίνεται στο πλαίσιο μιας άσκησης επίλυσης προβλημάτων ή έργου με εφαρμογή ακαδημαϊκών προσεγγίσεων και στενή παρατήρηση. Ο όρος «πρόβλημα» είναι ουδέτερος και υποδηλώνει το σημείο εκκίνησης μεταξύ μιας τρέχουσας και της κατάστασης στόχου. Αυτό οδηγεί σε μάθηση και ανάπτυξη ικανοτήτων τόσο για τους επαγγελματίες όσο και για τους ακαδημαϊκούς ερευνητές (Guertler et al., 2020 :382). Αφορμή για την έρευνα δράση αποτέλεσε η παρατήρηση της ερευνήτριας του διαχωρισμού μεταξύ μουσουλμανοπαίδων και χριστιανοπαίδων κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες και το διάλλειμα καθώς και περιπτώσεις μη ανεκτικών σχολίων από μέρους των μαθητών της. Στην έρευνα, που βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, συμμετέχει η ερευνήτρια, η οποία και υλοποιεί την παρέμβαση καθώς και δύο κριτικοί φίλοι που είναι οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων τμημάτων. Το σύστημα αξιολόγησης από ομοτίμους των κριτικών φίλων, ή η κριτική φίλια, έχει ιστορία στον τομέα της εκπαίδευσης τουλάχιστον 30 ετών. Ως κριτικός φίλος ορίζεται ο φίλος που κάνει κριτική (Wachob, 2011:353). *«Ο ρόλος του κριτικού φίλου στην έρευνα δράσης είναι να εμπλουτίζει τον προβληματισμό θέτοντας προκλητικές ερωτήσεις με φιλικό τρόπο, επισημαίνοντας τις ανησυχίες, τις αδυναμίες ή/και τις εναλλακτικές προοπτικές του υπό μελέτη θέματος και προσφέροντας τη δική του/της κατανόηση και εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης»* (Κοσμίδου et al.2021:50). Οι κριτικοί φίλοι μπορούν να δημιουργήσουν γνώση και κατανόηση από κοινού, να συνθέσουν κοινή αφηγηματική γνώση ως κριτικοί φίλοι μέσω του λόγου, να συνεχίσουν να πιέζουν τα όρια του προσωπικού και του επαγγελματικού στο πλαίσιο του εαυτού ως ολόκληρου και δυναμικά μεταβαλλόμενου εαυτού, εξετάζουν κριτικά τον εαυτό τους και πέρα από τα σύνορα του αφηγηματικού παρελθόντος, του παρόντος και του φανταστικού μέλλοντος και ξεπερνούν τα σύνορα της έρευνας, της θεωρίας και των παιδαγωγικών πρακτικών ατομικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ενώ διασυνδέουν τις γνώσεις και τις ζωές μας εμπειρίες εντός του ευρύτερου τοπίου της πρακτικής και της έρευνας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. (Olan & Edge, 2019:38).

Κατά την έναρξη της έρευνας ακολουθήθηκαν όλες οι νόμιμες διαδικασίες για την λήψη της συγκατάθεσης των γονέων. Επιπλέον επιδιώχθηκε η ενημερωμένη συναίνεση των νηπίων και για τον σκοπό αυτό κατασκευάστηκε σχετικό e-book όπου με απλά λόγια τους εξηγούνταν ο ρόλος τους, οι στόχοι της έρευνας και οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αδόμητης παρατήρησης σε πραγματικές συνθήκες τάξης, η οποία μελετά τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στη καθημερινότητα τους, καθώς και τις αντιδράσεις των νηπίων στην εφαρμογή της παρέμβασης. Παράλληλα τηρήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο. Η παρατήρηση χρησιμοποιείται ιδιαίτερα σε μελέτες για ανθρώπους, διαδικασίες και πολιτισμούς και περιγράφεται ως η πιο κατάλληλη προσέγγιση για τη διερεύνηση της κοινωνικής ζωής στο φυσικό της περιβάλλον, παρέχοντας μια βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των λεπτών επικοινωνιών και άλλων γεγονότων ή φαινομένων από άλλες ερευνητικές τεχνικές (Jibril, 2018:231). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αυτόνομο εργαλείο για τη

διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, είτε ο ερευνητής συμμετέχει είτε όχι στη διαδικασία (Austin & Sutton, 2014:438). Στις μη συμμετοχικές παρατηρήσεις, ο παρατηρητής είναι παρών αλλά όχι μέρος της κατάστασης, προσπαθώντας να μην επηρεάσει το σκηνικό με την παρουσία του. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ο παρατηρητής κρατά σημειώσεις για τα πάντα ή ορισμένα προκαθορισμένα μέρη του τι συμβαίνει γύρω του. Γραπτές σημειώσεις μπορούν να ληφθούν κατά τη διάρκεια ή μετά τις παρατηρήσεις (Burrroughs & Sitzer, 2022:3). Η δομημένη παρατήρηση είναι η συστηματική καταγραφή δεδομένων σχετικά με ένα σύνολο γεγονότων ή αλληλεπιδράσεων χρησιμοποιώντας μια προκαθορισμένη μορφή. Αυτή η πηγή συλλογής δεδομένων προέρχεται από τη θετικιστική παράδοση. Η ποσοτική πτυχή της δομημένης παρατήρησης παρέχει έναν πλήρη κατάλογο των αναμενόμενων συμπεριφορών και απαιτεί μόνο ο παρατηρητής να ελέγχει ποιες από αυτές συνέβησαν σε μια χρονική περίοδο (Damaskinidis, 2017:1231). Στην ποιοτική έρευνα, οι μέθοδοι παρατήρησης είναι ως επί το πλείστον αδόμητες. Με την αδόμητη παρατήρηση, ο ερευνητής εισέρχεται στο «πεδίο» χωρίς προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα ως προς το τι μπορεί ή δεν μπορεί να δει ή να ακούσει (Lopez & Whitehead, 2013:132). Αρχικά, η ερευνήτρια έμπαινε δύο φορές την εβδομάδα για μη συμμετοχική παρατήρηση στο ολοήμερο 1 και κατόπιν άλλες δύο φορές την εβδομάδα στο ολοήμερο 2. Συνολικά, ήταν παρούσα στο 6^ο Νηπιαγωγείο Ξάνθης τέσσερις ημέρες της εβδομάδας, κατόπιν συμφωνίας των υπευθύνων εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου, από τις αρχές Νοεμβρίου και για ένα μήνα. Κατόπιν η παρατήρηση πραγματοποιούνταν συμμετοχικά και παράλληλα με την παρέμβαση.

Επιπλέον πραγματοποιήθηκε και η εφαρμογή κοινωνιογράμματος, πριν και κατά την διάρκεια της παρέμβασης, με το οποίο εξετάζονται οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, καθώς και η εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα κοινωνιογράμματα μπορούν να θεωρηθούν στατικές αναπαραστάσεις των συχνά δυναμικών σχέσεων (Dockett et al., 2024:7). Στο πλαίσιο των μελετών κοινωνικών δικτύων, τα κοινωνιογράμματα χρησιμοποιούνται συνήθως για την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων και την παροχή μιας επισκόπησης της δομής του δικτύου (de Jong et al., 2022:6). Όπως τονίζουν οι D'Angelo & Ryan (2021:21), τα κοινωνικά δίκτυα είναι νοητικές (ανα)κατασκευές κοινωνικών σχέσεων. Το κοινωνιογράμμα αποκαλύπτει την υποκείμενη κοινωνιοδυναμική μέσα στην τάξη ή την εποπτική ομάδα. Οι πληροφορίες από ένα κοινωνιογράμμα μπορούν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες και τους διαμεσολαβητές να αξιολογήσουν τις κοινωνικές δυνάμεις μέσα στην ομάδα, να λάβουν ομαδικές αποφάσεις με βάση το αποτέλεσμα και να παρέμβουν για να αναπτύξουν μια πιο περιεκτική ομαδική εμπειρία (Giacomucci, 2021:409). Εν προκειμένω, από τα παιδιά ζητήθηκε να αποτυπώσουν τις σχέσεις τους σε ομόκεντρους κύκλους, εντός των οποίων βρίσκεται η «καρδιά» τους. Τους εξηγήθηκε πως όσο πιο κοντά τοποθετούν το παιδί που σκέπτονται στην καρδιά τους τόσο πιο πολύ το αγαπάνε. Συνεπώς η ένταση της σχέσης που αποτυπώνεται στο κοινωνιογράμμα εκτείνεται από μέσα προς τα έξω.

Αποτελέσματα από τη συλλογή δεδομένων πριν από την παρέμβαση

Από το ημερολόγιο παρατήρησης αντλούνται κάποιες αρχικές ενδείξεις για την δυναμική των δύο τμημάτων. Σημειώνεται πως στο εξής, δίπλα στα ψευδώνυμα των νηπίων θα αναφέρεται η πολιτισμική τους ομάδα ως πλ. (πλειονότητα) και μειον. (μειονότητα). Ειδικότερα στις 5/11/24 η ερευνήτρια εισήλθε στην αίθουσα του ολοήμερου 1 προκειμένου αρχικά να εξοικειωθεί με τις ρουτίνες των παιδιών και να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στο τμήμα υπήρχαν δύο μαθητές της μειονότητας και παρατήρησε πως η γλώσσα που χρησιμοποιείται για να επικοινωνήσουν όλα τα παιδιά μεταξύ τους είναι τα ελληνικά, ασχέτως πολιτισμικής ομάδας. Τρία

παιδιά δεν έδειχναν να έχουν ακόμη αυτοπεποίθηση (ο Γ./πλ. δεν ήθελε να πάει μόνος του στο μπάνιο και οι Λ/πλ. και η Μ./πλ. άργησαν να βγουν στο διάλειμμα γιατί δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν χρονικά την ομάδα τους). Στα ελεύθερα παιχνίδια ωστόσο έπαιζαν μεταξύ τους, διαπραγματεύονταν για το ποιος θα πάρει ένα παιχνίδι που τους κέντρισε το ενδιαφέρον και ακολούθησαν τις εντολές της εκπαιδευτικού. Παρόμοιες παρατηρήσεις έγιναν και στις 7/11/2024, στο ολοήμερο 2, αν και την ημέρα εκείνη απουσίαζαν 3 παιδιά, εκ των οποίων το ένα ήταν ο Α/μειον. για τον οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω. Εκ πρώτης όψεως τα παρόντα παιδιά δείχνουν να έχουν εξοικειωθεί με τον χώρο ενώ στο ελεύθερο παιχνίδι εναλλάσσουν ρόλους. Δυσκολεύονται λίγο να πειθαρχήσουν στην ρουτίνα. Ο Μ/πλ. στην οργανωμένη δραστηριότητα βλέπει το βιβλίο που δείχνει η εκπαιδευτικός στα παιδιά, εστιάζοντας στη φωτογραφία της συγγραφέως και κοροϊδεύοντας τη μύτη της. Την επόμενη μέρα το πείραγμα συνεχίζεται από τον ίδιο στους δύο φίλους του, λέγοντας τους «εσύ είσαι κορίτσι», όσο ήταν καθισμένοι στο τραπέζι τους για την οργανωμένη δραστηριότητα. Αυτή την ημέρα ήρθε ο Α/μειον. ο οποίος δεν δείχνει να έχει αυτοπεποίθηση. Κινείται διστακτικά και μένει σιωπηλός, κάνοντας την ερευνήτρια να αναρωτηθεί αν μιλά γενικά. Πληροφορείται από την εκπαιδευτικό πως επικοινωνεί με την οικογένειά του στην τουρκική γλώσσα. Τα υπόλοιπα παιδιά, όπως και στο ολοήμερο 1, επικοινωνούν όλα στα ελληνικά. Μετά την οργανωμένη δραστηριότητα, κάνουν τραινάκι για να πλυθούν. Εκεί ο Μ/πλ. χτυπά τον Α/μειον. στα οπίσθια, ο οποίος ενοχλείται αλλά το δείχνει διακριτικά με τη γλώσσα του σώματος. Παράλληλα ο Μ/πλ αρπάζει ένα ψαλίδι. Τα νήπια ενημερώνουν την εκπαιδευτικό και όταν τον ρώτησε πού το βρήκε είπε ψέματα πως το πήρε ο Α. και του το έδωσε. Ο Α. δεν υπερασπίζεται τον εαυτό του. Κάθεται κατόπιν στο τραπέζι του φαγητού και αναμένει από την εκπαιδευτικό να τον εξυπηρετήσει χωρίς να της απαντά όταν του μιλούσε. Στον μεσημεριανό ύπνο ο Α. έκατσε δίπλα στη Τ/μειον. χαμογελούσαν ο ένας στον άλλο και αλληλεπιδρούσαν χωρίς να μιλάνε. Τότε η Ε/πλ. ρώτησε αν ο Α. δεν μιλάει, λαμβάνοντας επιβεβαίωση από την εκπαιδευτικό πως μιλά. Αργότερα, η Τ. ενημέρωσε την εκπαιδευτικό πως η ίδια μιλά ελληνικά και τουρκικά, στο οποίο απάντησε η Ε./πλ πως μιλά μόνο ελληνικά, με την Ε2/πλ να τονίζει πως μιλά ελληνικά και μαθαίνει αγγλικά. Στο διάλειμμα παίζανε μικτά αγόρια κορίτσια, με τον Α. να τρέχει παράλληλα με αυτούς αλλά όχι μαζί τους.

Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρείται στο ολοήμερο 1. Εκεί ο Α(ολ1) μιλά επαρκώς τα ελληνικά, ωστόσο κάνει ανεπαίσθητα γραμματικά λάθη και μερικές φορές αργεί να θυμηθεί τις λέξεις και να απαντήσει σε ερωτήσεις που του κάνει η νηπιαγωγός. Σε αυτή την περίπτωση υποστηρίζεται από τους συμμαθητές του που προσπαθούν να συμπληρώσουν την πρότασή του. Έτσι όταν τον ρώτησε στις 11/11/2024 η εκπαιδευτικός τί έκανε το Σαββατοκύριακο έλεγε κομπιάζοντας «πήγα...πήγα...» στο οποίο συμπλήρωσε ο Τ/μειον. «πήγες στην Τουρκία;». Στο ελεύθερο παιχνίδι αξιοποιούν και αγγλικές λέξεις (oh my God, σαν επιφώνημα θαυμασμού) ενώ μεταξύ τους εμφανίζεται μια προτίμηση σε φίλους του ίδιου φύλου,. Το ίδιο παρατηρείται και στην αποχώρηση, όταν η εκπαιδευτικός τους ζήτησε να διαλέξουν με παιγνιώδη τρόπο τον φίλο που θα είναι επόμενος στη σειρά για να ετοιμαστεί.

Αντίστοιχος διαχωρισμός παρατηρείται και στο ολοήμερο 2. Στην αυλή στις 13/11/24 σημειώνεται πως τα αγόρια παίζουν κυνηγητό και τα κορίτσια επικεντρώνονται στις αμμοδόχους. Ο Α. μένει μόνος του και περπατά την αυλή. Η εκπαιδευτικός επεμβαίνει και ζητά από τρεις συμμαθητές του, τον Α. τον Μ. και τον Χ. (πλ) να παίξουν μαζί του και αυτοί αρνούνται. Ο Α ακολουθεί την Α./πλ, η οποία τον διώχνει και μένει μόνος του. Αντίθετα η Τ./μειον προσκαλείται στο παιχνίδι από τα κορίτσια. Η νηπιαγωγός επεμβαίνει και υπενθυμίζει την παρουσία του Α στους συμμαθητές του, ώστε να συμπεριληφθεί στο παιχνίδι τους. Αργότερα στην οργανωμένη δραστηριότητα

αντιστοιχούν τα ελληνικά γράμματα της λέξης Πολυτεχνείο με τα αγγλικά. Ο Α. κάθε-
ται δίπλα στην Τ./μειον και αλληλεπιδρούν μη λεκτικά, τον χαϊδεύει και τον κάνει μια
αγκαλιά. Με αφορμή τη κουβέντα τους για το αλφάβητο, η Ε/πλ λέει στην ομάδα πως
κάποια παιδιά μιλάνε τούρκικα. Η Τ. είναι δίγλωσση και όπως και στην περίπτωση του
Α (ολ.1) έχει μια πολύ ελαφριά προφορά. Στις 20/11/24 σημειώνεται πως η Α./πλ. μα-
λώνει συνεχώς με την Τ. με την δεύτερη να παραπονιέται στην δασκάλα της πως η
Α/πλ. είπε σε άλλα παιδιά να μη την κάνουν παρέα. Η διένεξη λήγει με την παρέμβαση
της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός εξήγησε στην ερευνήτρια, κατόπιν σχετικής της
ερώτησης, πως τα δύο νήπια έχουν διαφορετικές ιδιοσυγκρασίες, γεγονός που οδηγεί
σε σύγκρουση και συνεπώς ο καυγάς δεν σχετίζεται με διαφορές που αφορούν την πο-
λιτισμική τους ομάδα. Ο Α. εξακολουθεί να είναι απομονωμένος. Οι καυγάδες των
κοριτσιών συνεχίζουν και την επόμενη μέρα αλλά και εβδομάδα, με την εκπαιδευτικό
να παρεμβαίνει πάλι στις 27/11/24 και να λήγει την παραίνεσή της με τη λέξη
arkadaslar – φίλοι στα τούρκικα- προκειμένου να συμπεριλάβει και τον Α, ο οποίος
ήταν δίπλα στα κορίτσια και παρέμενε αμέτοχος και απλώς συνυπήρχε μαζί τους. Εξα-
κολουθεί να είναι σιωπηλός και συνεσταλμένος. Στις 4/12/24 ο Α/πλ. προσπαθούσε να
ξυπνήσει τον Α. όπως του ζήτησε η δασκάλα του και αναρωτήθηκε «γιατί ο Α. μιλά
τουρκικά αφού όλοι εμείς μιλάμε ελληνικά;». Στις 5/12/24 στην προσπάθειά της η εκ-
παιδευτικός να τον εντάξει, ρώτησε τον Α. τί κάνει στη γλώσσα του, αλλά ο ίδιος δε
της αποκρίθηκε. Στο ολόημερο 1, δεν παρατηρείται κάτι αντίστοιχο ωστόσο φαίνεται
να εξακολουθούν να υπάρχουν προτιμήσεις βάσει φύλου. Ο Μ/πλ. εξηγεί στα παιδιά
πως «τα κοριτσίστικα παιχνίδια μπαίνουν στα κοριτσίστικα», μιλώντας για τα παιχνίδια
που έβγαλε η Μ/πλ. Η Μ/πλ. τότε πήρε για τον εαυτό της όλα τα ροζ και κίτρινα βα-
τραχάκια και άφησε στα αγόρια τα μπλε και τα πράσινα.

Από την παρατήρηση λαμβάνουμε ενδείξεις πως ο μοναδικός μαθητής της μειο-
νότητας που δεν μιλά ελληνικά περιθωριοποιείται. Αντίθετα τα δίγλωσσα παιδιά που
μιλούν επαρκώς ελληνικά εντάσσονται στο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους, ενώ πα-
ράλληλα το φύλο μοιάζει να έχει κάποια επίδραση στο παιχνίδι μεταξύ τους. Αυτές οι
παρατηρήσεις οδήγησαν στην πρώτη εφαρμογή του κοινωνιογράμματος, που πραγμα-
τοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2024. Αρχικά παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν παιδιά που
πραγματοποιούσαν διαχωρισμό βάσει φύλου αλλά και ίδιας πολιτισμικής ομάδας. Πα-
ρακάτω, στο κοινωνιόγραμμα το μπλε αντιστοιχεί στα νήπια της πλειονότητας και το
πορτοκαλί στα νήπια της μειονότητας (εικόνα 1).

Εικόνα 1. Κοινωνιόγραμμα από αγόρι (πλειονότητα) και κορίτσι (πλειονότητα)



Επιπλέον, το κοινωνιόγραμμα έδειξε πως οι μουσουλμανοπαίδες εμφανίζονται στις
σχέσεις των παιδιών της πλειονότητας αλλά όχι σταθερά στο επίκεντρό τους (εικόνα
2).

Εικόνα 2. Κοινωνιόγραμμα από αγόρι (πλειονότητα) και κορίτσι (πλειονότητα)



Τέλος παρατηρήθηκε πως οι μαθητές της πλειονότητας εμφανίζονται στις στενές σχέσεις της μειονότητας (εικόνα 3).

Εικόνα 3. Κοινωνιόγραμμα από αγόρι (μειονότητα) και κορίτσι (μειονότητα)



Περιγραφή της παρέμβασης

Κατά την πρώτη εφαρμογή του κοινωνιογράμματος, ο μαθητής της μειονότητας που δεν μιλά ελληνικά δεν επιλέχθηκε από κανένα συμμαθητή του, επιβεβαιώνοντας έτσι την παρατήρηση. Ακολούθησε η εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι δραστηριότητες βασίζονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και χωρίζονται σε 5 φάσεις (5Ε). Εδώ περιγράφονται οι 2 πρώτες (εισαγωγή και επισκόπηση) καθώς, κατά το χρόνο συγγραφής του άρθρου, η παρέμβαση δεν έχει ολοκληρωθεί. Η μετάβαση από τη μία φάση της παρέμβασης στην επόμενη γίνεται με ένα συναφές με το θέμα γράμμα, το οποίο καλούμαστε να απαντήσουμε στο τέλος, έτσι ώστε αρχικά να ανιχνεύονται οι πρώτες γνώσεις των παιδιών και να γίνεται εισαγωγή στη θεματική και στο τέλος να αποσαφηνίζεται τί έχουν αποκομίσει.

Κατά την Εισαγωγή, στόχος ήταν η μελέτη της Ελλάδας ως έχει στο παρόν, η μελέτη των χωρών που την περιβάλλουν και η κατανόηση της έννοιας των συνόρων. Κατασκευάστηκε σε παζλ ο χάρτης της χώρας μας και εντοπίστηκε η θέση της στον κόσμο ξεκινώντας από το δικό μας χάρτη και φτάνοντας στον παγκόσμιο, με τροχό τυχαίας επιλογής μιλήσαμε για τις χώρες που μας περιβάλλουν κάνοντας και αναφορά στα σύνορα. Επιπλέον τα νήπια συνέλλεξαν πληροφορίες για τις γειτονικές χώρες, διαφορετικές ανά τμήμα και τις παρουσίασαν μεταξύ τους. Χρειάστηκε να

αποσαφηνίσουμε τί είναι χώρα και τί πόλη, καθώς όταν ερωτούνταν τα παιδιά σε ποια χώρα είμαστε κάποια απαντούσαν στην Ξάνθη. Παίξαμε παιχνίδι με μπάλα όπου βάζαμε τουβλάκια στη μέση οριοθετημένα με χαρτοταινία. Το κάθε τουβλάκι ήταν μία πόλη. Χωριστήκαμε σε ομάδες και όποια ομάδα έχανε τη μπάλα έχανε και μία πόλη (την έβαζε στα σύνορά της η άλλη ομάδα) μέχρι που στο τέλος χάνονταν όλες οι πόλεις και καταλύονταν τα σύνορα. Επιπλέον είδαμε και βίντεο όπου φαινόταν η ιστορία των Βαλκάνιων σαν παιδικό (countryballs) το οποίο οπτικοποιούσε την αλλαγή των συνόρων. Στόχος εδώ ήταν να γίνει αντιληπτό ότι τα σύνορα αλλάζουν αλλά οι άνθρωποι εξακολουθούν να υπάρχουν (δηλαδή οι χώρες δεν είναι σταθερές σαν οντότητες αλλά μεταβάλλονται) καθώς αυτό έχει άμεση σχέση με την παρουσία της μειονότητας στη Θράκη.

Εικόνα 4. Φωτογραφίες από την εφαρμογή των εισαγωγικών δραστηριοτήτων.



Κατόπιν ακολούθησε η δεύτερη φάση της εφαρμογής, η Επισκόπηση. Στόχος ήταν η γνωριμία με την τοπική ιστορία της Ξάνθης, ξεκινώντας από την αρχαιότητα. Αξιοποιήθηκε χειροποίητη κούκλα, η οποία «μένει» στο αρχαιολογικό μουσείο Αβδήρων και μας έκανε μια εισαγωγή για τα αρχαία Άβδηρα. Πραγματοποιήθηκε ψηφιακή επίσκεψη και προβολή φωτογραφιών του μουσείου Αβδήρων. Επιπλέον επισκεφτήκαμε διαδικτυακά το Βρετανικό μουσείο, ώστε να δούμε πως δεν υπάρχουν μουσεία μόνο στην Ελλάδα και πως δεν έχουν όλα κόκκαλα δεινοσαύρων, μια αρχική παρανόηση που προέκυψε στη συζήτηση με τα παιδιά. Ενδεικτικά στο ημερολόγιο παρατήρησης στο ολόημερο 1 στις 09/01/2025, η αναγράφεται κουβέντα μεταξύ του Γ/πλ, της ερευνήτριας και του Γ2/πλ «Στην τάξη είδαμε κόκαλα δεινοσαύρων!». Γ2 «Μια μέρα θα πάω και εγώ σε ένα μουσείο να δω κόκκαλα δεινοσαύρων!» ερευνήτρια «αυτά είναι μακριά, είναι στην Αμερική!» Γ2 «δεν πειράζει θα πάω σε άλλο στην Ελλάδα». Ερευνήτρια «Δεν έχει τέτοιο εδώ» Γ2 «δεν πειράζει θα πάω σε άλλο». Ερευνήτρια «Και τι θα δεις»; Γ2 «Κόκαλα!». Αυτή ήταν μια άποψη που επανέλαβε και στις 11/3/25, (στο μεσοδιάστημα είχε γίνει ήδη λόγος για τα μουσεία, όπως γίνεται αναφορά παρακάτω) λέγοντας πως θα πάει στο μουσείο με τα κόκκαλα των δεινοσαύρων με αεροπλάνο, ωστόσο η ειδοποιός διαφορά στην διατύπωσή του είναι πως φαντάζεται πως πηγαίνει συγκεκριμένα στο μουσείο για κόκκαλα δεινοσαύρων και όχι σε ένα οποιοδήποτε μουσείο για να τα δει. Στις 17/3/25 και μετά το Α μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα η ερευνήτρια μόλις μπήκε στο τμήμα είδε τα νήπια να μετέφεραν στην εκπαιδευτικό τους με ενθουσιασμό την εμπειρία τους. Συμφώνησαν πως όλα τα μουσεία δεν έχουν κόκαλα ωστόσο το συνέδεσαν με τα παλιά πράγματα.

Αξιοποιήσαμε εικονογραφημένο διάγραμμα με τις ιστορικές φάσεις της ζωής στα Άβδηρα. Ρίξαμε ζάρι και μετακινούμασταν ανά εποχή αναλόγως με τον αριθμό των βηματισμών που τυχαίναμε.

Εικόνα 5. Η κούκλα και το διάγραμμα.



Αναφερθήκαμε στην Οδύσσεια, την ιστορία του πιο διάσημου αρχαίου ταξιδιώτη και επισκεφτήκαμε την ιστοσελίδα της Εθνικής Πινακοθήκης. Κάναμε σχετική κατασκευή, η οποία βασιζόταν στον πίνακα Σειρήνες – Οδυσσέας [1980] του Γαίτη Γιάννη. Εξηγήσαμε βάσει αυτού ότι ένα ταξίδι μπορεί να είναι δύσκολο και επικίνδυνο, ώστε να κάνουμε κατόπιν σύνδεση με το ταξίδι των προσφύγων. Μιλήσαμε για τις ανθρώπινες ανάγκες και την σύνδεσή τους με την ευτυχία του ανθρώπου, βασιζόμενοι στην πυραμίδα των αναγκών του Maslow, ώστε να γίνει σημείο αναφοράς για ποιο λόγο κάποιος μπορεί να θέλει να φύγει από τη χώρα του και να ζήσει αλλού. Κατασκευάσαμε 2 πυραμίδες μία με σύγχρονα αντικείμενα και μία με αντικείμενα που βρίσκονται σε μουσεία ώστε να τονιστεί πως παρά τις διαφορές μας όλοι οι άνθρωποι έχουμε τις ίδιες ανάγκες άρα είμαστε τόσο διαφορετικοί όσο και ίδιοι. Επιπλέον ζωγραφίσαμε τί μας κάνει τους ίδιους ευτυχισμένους σύμφωνα με τα όσα είπαμε. Διαβάσαμε την ιστορία της Ξάνθης σαν παραμύθι (εικονογραφημένο με AI). Επισκεφτήκαμε μέσω του ίντερνετ τον πύργο της Ξάνθειας (βυζαντινό όνομα της Ξάνθης) τον οποίο και κατασκευάσαμε. Μιλήσαμε για την Τουρκοκρατία και παίξαμε ένα παιχνίδι όπου ακούγαμε ελληνικές λέξεις στην τουρκική γλώσσα και το ανάποδο και προσπαθούσαμε να αντιστοιχίσουμε εικόνες.

Εικόνα 6. φωτογραφίες από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων



Εκτός σχολικού ωραρίου επισκεφτήκαμε το μουσείο όπου πραγματοποιήθηκε το Α' μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο Λαογραφικό Μουσείο Ξάνθης, που εξερευνούσε τη Νεώτερη ιστορία της Ξάνθης και πραγματοποιούσε βιωματική εισαγωγή στον κόσμο του μουσείου μέσα από ένα κυνήγι θησαυρού. Το κάθε παιδί έλαβε ένα σύνολο εκθεμάτων στόχων και καλούνταν να το εντοπίσει. Πέρασαμε έτσι από όλες τις αίθουσες του μουσείου, όπου πρώτα γινόταν ξενάγηση και κατόπιν μπορούσαν τα παιδιά να ψάξουν τον χώρο και κάναμε μια πρώτη αναφορά στους πρόσφυγες του 1922

και το γεγονός ότι η Ξάνθη δε συμμετείχε στην ανταλλαγή και συνεπώς οι μουσουλμάνοι συμμαθητές μας είναι γηγενείς. Τα παιδιά διαλέξανε τα αγαπημένα τους εκθέματα για να κάνουμε κολάζ στο νηπιαγωγείο μετά την επίσκεψη

Εικόνα 7. φωτογραφίες από την εφαρμογή του Α' μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος



Ακολούθησε το Β' Μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο μουσείο Ελληνικής φορεσιάς του Λυκείου Ελληνίδων Ξάνθης. Πριν την επίσκεψη λάβαμε 2 γράμματα. Το πρώτο ήταν από «γυναίκες πρόσφυγες» από περιοχές που δεν υπάρχουν πια έλληνες, οι οποίες φοράνε τις παραδοσιακές φορεσιές τους και μας προσκαλέσανε στο μουσείο για να μας μιλήσουν. Στο δεύτερο γράμμα οι γυναίκες ήταν από την Βουλγαρία και την Τουρκία και μας υπενθύμισαν πως πρόσφυγες υπήρξαν και αυτές καθώς ο πόλεμος είναι καταστροφικός για όλους. Συγκρίναμε τις φορεσιές τους και επισκεφτήκαμε διαδικτυακά δύο λαογραφικά μουσεία στην Σόφια και στη Σμύρνη αντίστοιχα. Ετοιμάσαμε ερωτήσεις για τις γυναίκες πρόσφυγες που θα γνωρίζαμε από κοντά. Μάθαμε ένα τραγούδι από την μικρά Ασία, το Τρεχαντηράκι, και είδαμε το βίντεό του όπου είχε φωτογραφίες από την Σμύρνη πριν τον πόλεμο. Στο μουσείο μας υποδέχθηκαν 5 εθελόντριες, η χοροδιδάσκαλος καθώς και η πρόεδρος του λυκείου Ελληνίδων. Οι εθελόντριες λειτούργησαν σαν ζωντανά εκθέματα, ακούσανε τις ερωτήσεις μας και μας μίλησαν για το βίωμα της προσφυγιάς. Μας αφηγήθηκαν επιπλέον την ιστορία που τους δόθηκε κρατώντας ένα αντικείμενο που «πήραν» μαζί τους από τη χώρα που φύγανε για να έρθουν στη Ξάνθη. Τα παιδιά επιπλέον βοήθησαν στην ολοκλήρωση του ντυσίματος των κοριτσιών μαθαίνοντας για τις φορεσιές τους και αφού τραγούδησαν το Τρεχαντηράκι, χορέψανε έναν εύκολο μικρασιάτικο παραδοσιακό χορό. Ζωγραφίσανε στο τέλος μία φορεσιά έκθεμα. Μετά την επίσκεψη τα παιδιά κάνανε κολάζ με φωτογραφίες από το μουσείο. Επιπλέον κάναμε μια διαδικτυακή βόλτα μέσω google earth στη παλιά πόλη της Ξάνθης και μιλήσαμε την αρχιτεκτονική της (έρκερ), όπου επιπλέον εντόπισαν και τα μουσεία που πήγαμε. Μιλήσαμε για την διαφορά μεταξύ σπιτιού και σπιτικού και στο τέλος πήραν για το σπίτι δύο εργασίες όπου καλούνταν α) να ζωγραφίσουν το δικό τους σπιτικό και β) να βρουν σε άλλη χώρα ένα παρόμοιο κτίριο με αυτό που τους έτυχε από την Ξάνθη και να το παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα.

Εικόνα 8. φωτογραφίες από την εφαρμογή του Β' μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος



Αποτελέσματα από την παρέμβαση

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης η διαδικασία της παρατήρησης αναδιαμορφώθηκε. Ειδικότερα, η ερευνήτρια έμπαινε στην αίθουσα και παρακολουθούσε τα παιδιά πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, ωστόσο, καθώς τα παιδιά πλέον γνώριζαν τον ρόλο της ερευνήτριας στην τάξη τους, υπήρχε μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Το ημερολόγιο παρατήρησης ανέδειξε ορισμένες ενδείξεις για την εξέλιξη των σχέσεων των παιδιών, καθώς και πιθανές επιδράσεις της παρέμβασης στη συμπεριφορά τους. Ειδικότερα στις 8/1/25, σημειώνεται στο ημερολόγιο παρατήρησης πως κανείς δεν θέλει να κάτσει δίπλα στον Α. Κατόπιν επιμονής της εκπαιδευτικού ήρθε η Ε/πλ. Στις 15/01/2025 η Τ/μειον. ζήτησε από την εκπαιδευτικό να της γράψει το όνομα της μητέρας της Λιβανούρ (ψευδώνυμο). Η Α/πλ. επαναλαμβάνει απορημένη την πρώτη συλλαβή του ονόματος λέγοντας «Λι... τί»; σημαίνει όμορφη ενημερώνει η εκπαιδευτικός. Τα αγόρια στο διπλανό τραπέζι αρχίζουν να τραγουδούν Λι... Λι.. Λι.. βανούρ. Η Α/μειον. ζητά να γράψει και το όνομα της δικής της μαμάς, ωστόσο η έκπληξη από τον ήχο του διαφορετικού ονόματος είχε εξαντληθεί και επέστρεψαν στις εργασίες τους. Στις 22/01/2025, ο Α. δεν ανταποκρινόταν πάλι στις οδηγίες της εκπαιδευτικού και τα παιδιά λένε «δεν καταλαβαίνει ελληνικά κυρία», με την ίδια να απαντά πως καταλαβαίνει. Η Ε/πλ λέει γελώντας «Α πες ευχαριστώ». Η Τ./μειον «πες ευχαριστώ». Ε/πλ. «πες παρακαλώ» Τ/μειον. «πες Hayir (όχι στα τούρκικα)» Ε/πλ. πες istem... (ξεκίνησε να λέει δεν θέλω στα τούρκικα, ορμώνει από τη συμμαθήτριά της αλλά μπερδεύτηκε). Η εκπαιδευτικός τις ζήτησε να φάνε. Αυτή η στιχομυθία είναι ένα ενδιαφέρον στοιχείο, καθώς η Τ/μειον υπήρξε προηγουμένως συμπονετική ως προς τον Α. ωστόσο εδώ παρασύρθηκε από την φίλη της και συμμετείχε στο πείραγμα του συμμαθητή της.

Στις 23/01/2025 ήρθε καινούριος μαθητής μέλος της μειονότητας στο ολοήμερο 2. Τα παιδιά τον καλωσόρισαν. ο Α./πλ. του εξηγεί πως άμα πάει πίσω θα δει την αυλή. Ο Χ. μιλά κανονικά ελληνικά, ωστόσο με ελάχιστη προφορά και σπάνια γραμματικά λάθη. Ο Α/πλ. αναλαμβάνει να του δείξει πως κάνουν τραίνο και του δείχνει μια βαλίτσα που έφερε η δασκάλα τους για δική τους δραστηριότητα. Η Τ/μειον. διάλεξε από μόνη της να κάτσει δίπλα του και η Ε/πλ. εξήγησε στην ερευνήτρια πως «έχουν καινούριο φίλο». Στις 30/01/2025 για το βιβλίο της δανειστικής βιβλιοθήκης, η εκπαιδευτικός ρωτά τον Α. αν είναι δικό του. Γνέφει ναι. του ζητά του να της πει ναι ή έστω benim (δικό μου στα τούρκικα). Η Α/πλ γελάει από πίσω λέγοντας πως ο Α. μιλά τούρκικα. «Δεν πειράζει εγώ τον καταλαβαίνω» λέει η εκπαιδευτικός. Αντίθετα ο Χ/μειον. έχει γίνει αποδεκτός από τα παιδιά. Ο Μ/πλ. τον βοήθησε με την τσάντα του και κάθισαν δίπλα ο ένας στον άλλο την ώρα της χαλάρωσης. Στις 12/02/2025 μετά από σχετική ερώτηση της ερευνήτριας για το ποιες γλώσσες μιλάνε στην Ελλάδα συμφωνούσαν πως μιλάνε ελληνικά τούρκικα και αγγλικά. Τότε συμπλήρωσε αυθόρμητα η Α/πλ. πως άκουσε έξω στον δρόμο κάποιους ξένους που μιλούσαν τουρκικά και είναι από άλλη χώρα. Παράλληλα η Τ/μειον. κάθε φορά που γίνεται λόγος για την Τουρκία ή την

τουρκική γλώσσα ενθουσιάζεται, ταυτιζόμενη με την χώρα, αν και δεν το εξωτερικεύει άμεσα στους συμμαθητές της. Από τις χώρες που συνορεύει η Ελλάδα θυμούνται σταθερά την Τουρκία. Στις 13/02/2025 ο Χ/μειον αναρωτήθηκε αν ο Α. δεν μιλάει.

Στο ολοήμερο 1 στις 18/02/2025 ο Κ/πλ. εξηγεί στην ερευνήτρια πως η γιαγιά του ξέρει τούρκικα (τα μπέρδεψε με τα ρώσικα) και η μαμά του μιλά πολλές γλώσσες. Ο Τ/μειον συμπληρώνει «και εγώ ξέρω τούρκικα. Εσύ ξέρεις;» Η ερευνήτρια απάντησε πως ξέρει λίγο και τον καλημέρισε στα τούρκικα. Αυτός χαμογέλασε και συνέχισε το παιχνίδι του. Στις 19/02/2025 η Τ. /μειον. ρωτά την ερευνήτρια αν ξέρει τί είναι kardesim και όταν εκείνη εσφαλμένα απάντησε φίλος εκείνη την ενημέρωσε πως σημαίνει αδερφός. Στις 5/3/2025 ο Χ/μειον μπερδεύεται και λέει η μπαμπάς και η εκπαιδευτικός ευγενικά τον διόρθωσε. Τότε η Ε/πλ. ρώτησε αν ο Χ/μειον μιλά τουρκικά, με την εκπαιδευτικό να της απαντά πως μιλά μια χαρά τα ελληνικά. Ο Χ. ενημέρωσε τη δασκάλα του και τους συμμαθητές του πως ο μπαμπάς του δεν μιλά ελληνικά, λαμβάνοντας την απάντηση πως μπορεί ο ίδιος να γίνει δάσκαλος και να του τα μάθει, με την οποία συμφώνησε και χαμογέλασε. Στις 6/3/25 στο ολοήμερο 1, στην κουβέντα που είχε η ερευνήτρια με τα νήπια παρατήρησε πως δείχνανε διάθεση να παίξουν με παιδιά από άλλη χώρα, με εξαίρεση την Α/πλ, η οποία ωστόσο άλλαξε αμέσως την απάντησή της, όταν συνειδητοποίησε ότι ήταν η μόνη με διαφορετική γνώμη, ίσως αισθανόμενη πίεση από τους συμμαθητές της που συμφωνούσαν ή και ενδεχομένως νομίζοντας πως έδωσε μια «λάθος» απάντηση στην ενήλικη ερευνήτρια. Στις 17/3/25 και μετά το Α μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, η Μ/πλειον, στο ολοήμερο 1, ενημέρωσε τους συμμαθητές της, όταν έγινε αναφορά στους Πομάκους, με αφορμή ένα σχετικό έκθεμα που είδανε, πως δεν μιλάνε όλοι τούρκικα. Στις 18/03/25 ο Μ/πλ. γελούσε συνεχώς με τον ήχο της λέξης Πομάκα.

Στις 19/03/2025 ο Α. και ο Μ/πλ. αλληλεπιδρούσαν μαζί στις ελεύθερες δραστηριότητες. Ο Α. ακολουθούσε τον Μ/πλ και εκείνος έκανε γκριμάτσες και αστεία με τον Α. να αντιδρά γελώντας, χωρίς να μιλάει. Στο τέλος πήγανε μαζί στην Ε/πλ και την Α/πλ και παίζανε όλοι μαζί ένα επιτραπέζιο (με δικούς τους κανόνες). Στην νίκη του Α. φώναξαν όλοι ενθουσιασμένοι και αυτός γέλασε. Αργότερα η Ε/πλ. και η Α/πλ. έδωσε στην ερευνήτρια μια ζωγραφιά και λέει «να το μωράκι». Ο Μ./πλ. ήταν δίπλα και τη ρώτησε αν της αρέσουν τα μωρά, λαμβάνοντας θετική απάντηση. «Εμένα δεν μου αρέσουν τα μωρά των κινέζων». Η ερευνήτρια τον ρώτησε γιατί και αν έχει δει και αυτός αποκρίθηκε πως «ναι, είναι μικρά και τα μάτια τους είναι έτσι» – τραβώντας παράλληλα τα μάτια του ώστε να γίνουν σκιστά. Στη συνέχεια άρχισε να περπατά με μικρά κοφτά βήματα, κρατώντας τα μάτια του και γελώντας καθώς πήγαινε προς το τραίνο για να ετοιμαστεί για το φαγητό του. Στο γεύμα, Η Ε/πλ. μιλούσε για τα παιδιά της νονάς της τα οποία αποκάλεσε ξαδέρφια της. Η νηπιαγωγός χαριτολογώντας της εξήγησε πως είναι πνευματικά αδέρφια. Η Τ/μειον απόρησε και η νηπιαγωγός της εξήγησε πως «παίρνουν το όνομά τους μέσω της Παναγίτσας» και τη ρώτησε αν έχει κάτι αντίστοιχο για να τη συμπεριλάβει στην κουβέντα. Η ίδια απάντησε πως δεν ξέρει αλλά σε λίγες μέρες γιορτάζει το Μπαϊράμι και τους δίνουν ρύζι και αριάνι. Στις 26/03/2025 η νηπιαγωγός προσπαθούσε να προτρέψει τον Α. να φάει λέγοντάς του να φάει δύο – iki (δύο στα τούρκικα) - κουταλιές. Η Ε/πλ. τότε γυρίζει στον Α. και του λέει “Bak” (κοίτα στα τούρκικα) σηκώνοντας 2 δάκτυλα. Είναι ίσως η πρώτη φορά που ο Α, λαμβάνει γνήσια υποστήριξη από συμμαθητή του, παρουσία της ερευνήτριας.

Στις 28/03/2025 κατά τη διάρκεια του φαγητού η Τ/μειον και η Ε/πλειον ήταν καθισμένες μαζί με την Α/πλ. η ερευνήτρια ήταν καθισμένη μπροστά τους. Η Τ./μειον της απευθύνει τον λόγο και λέει «κυρία εγώ είμαι μουσουλμάνα». Η ερευνήτρια της απάντησε «το ξέρω και σύντομα γιορτάζεις γιατί έρχεται το Ραμαζάν» στο οποίο συμφώνησε. Η Ε/πλ., ακούγοντας τη λέξη γιορτή λέει «κυρία και εγώ είμαι μουσουλμάνα!»

Η Τ/μειον απορημένη και γελώντας απευθύνθηκε στην ερευνήτρια λέγοντας «τί λείπει κυρία; η Ε/πλ είναι μουσουλμάνα;». η Ε/πλ. απάντησε ναι με βεβαιότητα, στο οποίο η Τ/μειον χαμογέλασε και συνέχισαν και οι δύο το φαγητό τους. Αργότερα μέσα στην ημέρα η Τ/μειον. πλησίασε την ερευνήτρια και της είπε «πήγα στο τζαμί και προσευχήθηκα έτσι» δείχνοντας της πως. Η Α/πλ. το άκουσε και λέει θα πάω και εγώ στο τζαμί να ανάψω ένα κεράκι. Στις 29/3/25 πραγματοποιήθηκε το Β μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο οποίο ο Α συμμετείχε ενεργά. Πλησίασε τις εθελόντριες και προθυμοποιήθηκε να τις βοηθήσει στο ντύσιμό τους. 01/04/2025 ο Κ./πλ. από το ολοήμερο 1 ένωσε αρκετά άνετα ώστε να μοιραστεί με την ερευνήτρια ότι η μαμά του είναι από άλλη χώρα και μιλά άλλη γλώσσα και είπε μερικές λέξεις χωρίς να ξέρει τι σημαίνουν, αλλά όπως είπε θυμόταν ότι είναι ρώσικα. Η ΑΜ συμπλήρωσε πως είναι από τη Βουλγαρία και τόνισε πως είναι η «αγαπημένη της χώρα»

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της Εισαγωγής και της Επισκόπησης, ακολούθησε η Β' εφαρμογή κοινωνιογράμματος την άνοιξη του 2025. Εκεί παρατηρήθηκαν κάποιες ενθαρρυντικές ενδείξεις. Η παρέμβαση αποτέλεσε για τα περισσότερα παιδιά την πρώτη βιωματική επαφή με τον κόσμο του μουσείου. Απόλαυσαν τις διαδικτυακές επισκέψεις και ξεκίνησαν να προτείνουν και τα ίδια ιδέες για μουσεία που θα θέλανε να επισκεφτούν, εντυπωσιασμένα από την ποικιλία των θεματικών που πραγματεύονται τα μουσεία. Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, η οποία κατά τη συγγραφή του παρόντος κειμένου ήταν σε εξέλιξη, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ένιωθαν πιο άνετα να μιλήσουν για τις δικές τους διαφορές. Η Τ./μειον προσπάθησε να μας δείξει πώς κάνει προσευχή στο τζαμί και λέει ανοιχτά πως είναι μουσουλμάνο. Ο Κ./πλ. είπε πως η μαμά του είναι από τη Ρωσία και μιλά ρώσικα και η Α.Μ./πλ. μας είπε πως είναι Βουλγάρα. Ο Α. δεν μιλά ακόμη ελληνικά ωστόσο έχει αρχίσει να αλληλεπιδρά λίγο περισσότερο στο παιχνίδι με τους συμμαθητές του. Ειδικότερα, εμφανίστηκε στις σχέσεις 2 συμμαθητών του (εικόνα 9, λευκό χρώμα), εκ των οποίων το ένα νήπιο τον τοποθέτησε στις στενές του σχέσεις και γενικά αναδιαμόρφωσε τις σχέσεις του όπως φαίνεται παρακάτω (εικόνα 10).

Εικόνα 9. Κοινωνιόγραμμα από αγόρι (πλειονότητα) και κορίτσι (πλειονότητα)



Εικόνα 10. Κοινωνιόγραμμα από Κορίτσι (πλειονότητα) πριν και κορίτσι (πλειονότητα) μετά

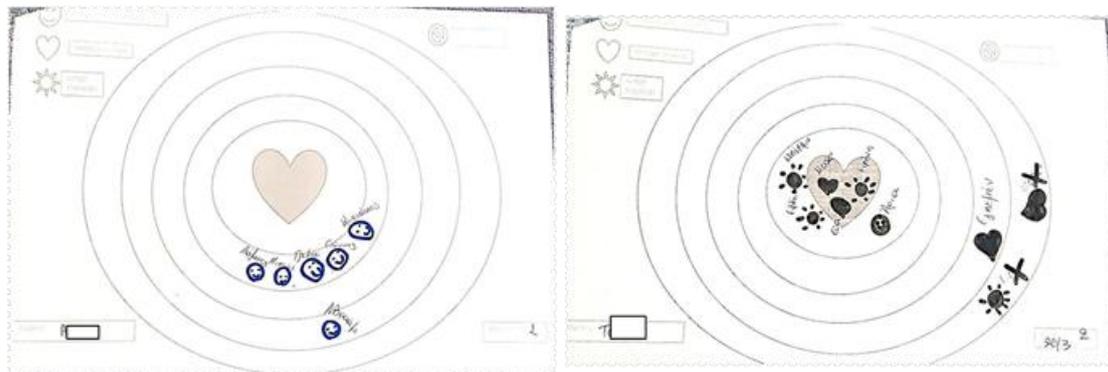


Πιο συγκεκριμένα παρατηρούνται κάποιες μετατοπίσεις των παιδιών της μειονότητας προς το κέντρο των σχέσεων του νηπίου (εικόνα 10). Αντίστοιχα, εντοπίζονται και κάποιες μετατοπίσεις των παιδιών της μειονότητας προς το κέντρο των σχέσεων της πλειονότητας (εικόνα 11).

Εικόνα 11. Κοινωνιόγραμμα από Κορίτσι (πλειονότητα) πριν και κορίτσι (πλειονότητα) μετά.

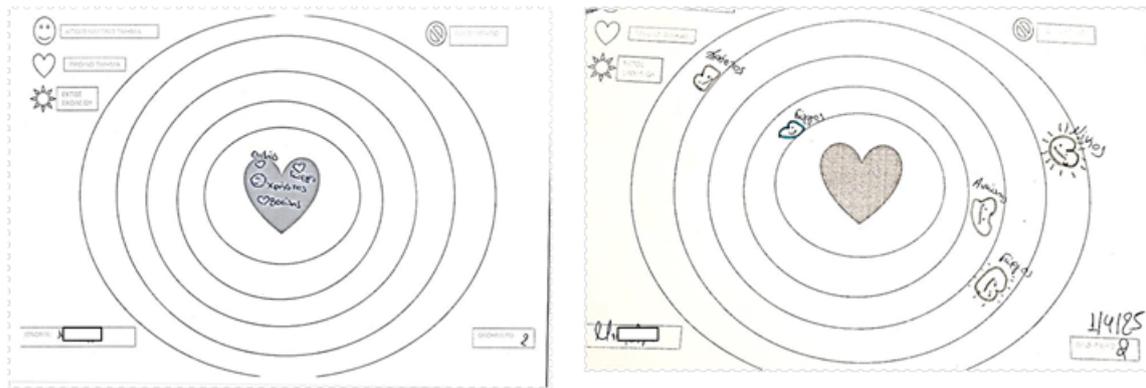


Εικόνα 12. Κοινωνιόγραμμα από αγόρι (μειονότητα) και κορίτσι (μειονότητα)



Οι μαθητές της πλειονότητας εμφανίζονται σταθερά στις στενές σχέσεις παιδιών της μειονότητας (εικόνα 12), ωστόσο κάποιοι μαθητές παρέμειναν σταθεροί στις προτιμήσεις τους ως προς την πολιτισμική τους ομάδα (εικόνα 13).

Εικόνα 13. Κοινωνιόγραμμα από Αγόρι (πλειονότητα) πριν και Αγόρι (πλειονότητα) μετά.



Συμπεράσματα– συζήτηση

Από τη παρατήρηση και το κοινωνιόγραμμα, λαμβάνουμε ορισμένα πρώτα ενθαρρυντικά σημάδια. Όσο εφαρμόζουμε τη διαπολιτισμική μας προσέγγιση, η τάξη σταδιακά φαίνεται να μετατρέπεται σε ένα ασφαλή χώρο όπου η διαφορά να συζητείται και αναδεικνύεται. Οι δε σχέσεις των παιδιών μοιάζουν να επεκτείνονται και να συμπεριλαμβάνουν συμμαθητές τους που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα, αν και εξακολουθούν να υπάρχουν μαθητές που δεν επηρεάστηκαν από την παρέμβαση. Όσον αφορά την παρέμβαση, κρίθηκε σκόπιμο να συνεχιστεί με δραστηριότητες οι οποίες θα πραγματοποιούν σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και θα εστιάσουν στα επόμενα στάδια του μοντέλου των 5E (επεξήγηση, εμπλουτισμός και εκτίμηση) ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στις έννοιες που αναδύθηκαν, να τις συνδέσουν με τις δικές τους εμπειρίες και να αξιολογηθούν οι στάσεις και οι γνώσεις τους γύρω από τη διαπολιτισμικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Austin, Z., & Sutton, J. (2014). Qualitative research: Getting started. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 67(6), 436–440. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v67i6.1406>
- Burroughs, A. M., & Sitzer, B. (2022). Creating interfaith dialogue in art museums: A community and museum collaboration. *Journal of Museum Education*, 47(2), 263–274. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2044610>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (multilingual matters)*. Multilingual Matters.
- Connett, H. (2020). Action research to improve confidence in meeting diverse need and the quality of inclusive practice through lesson observations. *Support for Learning*, 35(2), 178–191. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12298>
- D'Angelo, A., & Ryan, L. (2021). The presentation of the Networked Self: Ethics and Epistemology in social network analysis. *Social Networks*, 67, 20–28.
- Damaskinidis, G. (2017). Qualitative research and subjective impressions in educational contexts. *American Journal of Educational Research*, 5(12), 1228–1233. <https://doi.org/10.12691/education-5-12-10>
- De Jong, W. A., Brouwer, J., Lockhorst, D., de Kleijn, R. A. M., van Tartwijk, J. W. F., & Noordegraaf, M. (2022). Describing and measuring leadership within
- DeWitt, D., & Chan, S. F. (2019). Developing intercultural communicative competence: Formative assessment tools for Mandarin as a foreign language.

- Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16, 97–123.
<https://doi.org/10.32890/mjli2019.16.2.4>
- Dockett, S., Boyle, T., & Perry, B. (2024). Reflections on coaching and mentoring in the transition to school space. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2024.2377091>
- Giacomucci, S. (2021). Sociometric social work with communities. *Psychodrama in Counselling, Coaching and Education*, 345–371. https://doi.org/10.1007/978-981-33-6342-7_18
- Guertler, M. R., Kriz, A., & Sick, N. (2020). Encouraging and enabling action research in Innovation Management. *R&D Management*, 50(3), 380–395. <https://doi.org/10.1111/radm.12413>
- Jibril, A. (2018). Observational Research in the Social Sciences: A Neglected Qualitative Research Technique. *Sokoto Journal of the Social Sciences*, 8, 231–240.
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013, January). *Sampling data and data collection in qualitative research*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/255950308_Sampling_data_and_data_collection_in_qualitative_research
- Olan, E. L., & Edge, C. (2019). Collaborative meaning-making and dialogic interactions in critical friends as co-authors. *Studying Teacher Education*, 15(1), 31–43. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1580011>
- Ollila, S., & Yström, A. (2020). Action research for innovation management: Three benefits, three challenges, and three spaces. *R&D Management*, 50(3), 396–411. <https://doi.org/10.1111/radm.12407>
- Skrefsrud, T. (2020). Teachers as intercultural bridge-builders: Rethinking the metaphor of bridge-building. *Teaching Theology & Religion*, 23(3), 151–162. <https://doi.org/10.1111/teth.12550>
- Turabay, G., Mailybaeva, G., Seitenova, S., Meterbayeva, K., Duisenbayev, A., & Ismailova, G. (2023). Analysis of intercultural communication competencies in prospective primary school teachers' use of internet technologies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(6), 1537–1554. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3795>
- Wachob, P. (2011). Critical friendship circles: The Cultural Challenge of Cool Feedback. *Professional Development in Education*, 37(3), 353–372. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.537064>
- Κοσμίδου, Ε., Αβλάμη, Κ., Κωστούδη, Φ., & Σφυρόερα Μ., (2021). Προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές και προοπτικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού: Η εμπλοκή των «κριτικών φίλων» σε μια έρευνα δράσης. *OMEPA Ελλάδος*, 18, 49–59.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022 β). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ)*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542

Μουσική και Νέες Τεχνολογίες στο Νηπιαγωγείο

Αντωνάκη Παναγιώτα

*MSc Νηπιαγωγός, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
notaantonaki@uoi.gr,*

Δημητρίου Κωνσταντίνος

*Υποψ. Διδάκτωρ. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
k.dimitriou@uoi.gr*

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλεί σε ενεργή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Η τεχνολογία έχει αναδειχθεί σε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής, επηρεάζοντας και εμπλουτίζοντας όλους τους τομείς της μάθησης, περιλαμβανομένων των τεχνών και ειδικότερα, της μουσικής. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική εκπαίδευση αποκτά νέα διάσταση μέσα από τη χρήση διαδραστικών εφαρμογών, ψηφιακών μουσικών οργάνων και εκπαιδευτικά λογισμικά που ενισχύουν τη δημιουργική έκφραση των παιδιών ενεργητική συμμετοχή και ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των παιδιών. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2021) τονίζει τη σημασία της διαθεματικότητας, της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και της καλλιέργειας δεξιοτήτων του 21ου αιώνα – με τη μουσική να προσεγγίζεται ως πεδίο δημιουργικής έκφρασης, φαντασίας και προσωπικής.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη της πρόθεσης ένταξης της τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση από μελλοντικούς/ες νηπιαγωγούς, και συγκεκριμένα από φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν οι φοιτητές νιώθουν επαρκώς καταρτισμένοι για να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ΤΠΕ στο πλαίσιο μουσικών δραστηριοτήτων, να αποτυπωθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης που εντοπίζουν, καθώς και να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο οι σπουδές τους προάγουν τη σύνδεση τεχνολογίας και μουσικής στη σύγχρονη διδακτική πράξη. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου, ανώνυμου ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις όπως δημογραφικά στοιχεία, Likert, πολλαπλής επιλογής. Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές και φοιτήτριες διαφορετικών ετών σπουδών. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται με στατιστικά εργαλεία περιγραφικής και συσχετιστικής ανάλυσης (SPSS). Τα ερωτήματα καλύπτουν θεματικές όπως: εξοικείωση με την τεχνολογία, προηγούμενη εμπειρία με ψηφιακά μουσικά εργαλεία (όπως Chrome Music Lab, Soundtrap, Incredibox, Audacity, Bandlab), αντίληψη για τα οφέλη της τεχνολογίας στη μουσική, πρόθεση χρήσης της στην παιδαγωγική πράξη και ανάγκες επιμόρφωσης.

Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με περιγραφική και συσχετιστική στατιστική, με σκοπό την αναγνώριση τάσεων, διαφορών και ενδεχόμενων σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές (όπως έτος σπουδών και πρόθεση χρήσης ΤΠΕ). Η εργασία συνδέεται με τις αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, καθώς η χρήση των ΤΠΕ εντάσσεται στους θεματικούς άξονες των τεχνών, της καινοτομίας και της ψηφιακής εκπαίδευσης. Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα δείχνουν πως η πλειοψηφία των φοιτητών εκφράζει θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στη μουσική, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητές της για ενεργητική μάθηση και καλλιέργεια της

δημιουργικότητας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης και ενίσχυσης του προγράμματος σπουδών, ώστε οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί να μπορούν να αξιοποιούν την τεχνολογία με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, Προσχολική αγωγή, Φοιτητές, Παιδαγωγική κατάρτιση, ΤΠΕ, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Abstract

The contemporary educational landscape calls for the active integration of new technologies into preschool education, aiming at the development of 21st-century skills. Technology has emerged as a key factor in shaping modern educational practice, influencing and enriching all domains of learning, including the arts and, more specifically, music. Within this framework, music education acquires a new dimension through the use of interactive applications, digital musical instruments, and educational software, which foster children's creative expression, active participation, and the development of fundamental skills. The revised Kindergarten Curriculum (IEP, 2021) emphasizes interdisciplinarity, the pedagogical utilization of Information and Communication Technologies (ICT), and the cultivation of 21st-century competences, while positioning music as a field of creativity, imagination, and personal development.

This study focuses on the intention to integrate technology into music education by pre-service kindergarten teachers, specifically students of the Department of Early Childhood Education at the University of Ioannina. The research aims to investigate whether these students feel sufficiently prepared to employ ICT creatively in music activities, to record the training needs they identify, and to assess the extent to which their academic studies promote the interconnection of technology and music in contemporary teaching practice.

Methodologically, the study adopts a quantitative approach through the use of a structured and anonymous questionnaire, consisting of closed-ended questions such as demographic items, Likert-scale items, and multiple-choice questions. The sample includes students across different years of study. Data analysis is conducted using descriptive and correlational statistical techniques with SPSS.

The questionnaire addresses themes such as familiarity with technology, prior experience with digital music tools (e.g., Chrome Music Lab, Soundtrap, Incredibox, Audacity, Bandlab), perceptions of the benefits of technology in music education, intention to apply it in pedagogical practice, and perceived training needs. Statistical analysis seeks to identify trends, differences, and possible associations between variables (such as year of study and intention to use ICT).

The study is aligned with the principles of the revised Kindergarten Curriculum, where the integration of ICT is embedded within the thematic axes of the arts, innovation, and digital education. Preliminary findings indicate that the majority of students demonstrate a positive attitude toward the integration of technology into music, recognizing its potential to support active learning and foster creativity. At the same time, the results highlight the necessity of further training opportunities and the strengthening of the curriculum, in order to ensure that future kindergarten teachers are able to utilize technology in a pedagogically substantiated and effective manner.

Keywords: Music education, Technology, Kindergarten, Preschool education, Students of the Department of Early Childhood Education of Ioannina, Teacher training, ICT, New Curriculum, Creativity, Teacher education

Εισαγωγή

Η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον μια καινοτόμα επιλογή, αλλά συνιστά αναγκαιότητα που απορρέει από τις κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις του 21ου αιώνα. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν μετασχηματίσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν και αλληλεπιδρούν με τη γνώση, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενεργητική, συμμετοχική και εξατομικευμένη. Στην προσχολική εκπαίδευση, όπου η μάθηση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη βιωματική εμπειρία, την αισθητηριακή ανάπτυξη και την ελεύθερη έκφραση, η τεχνολογία δύναται να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης και διεύρυνσης των μαθησιακών εμπειριών, υπό την προϋπόθεση ότι αξιοποιείται με παιδαγωγικό σχεδιασμό και σαφώς προσδιορισμένους διδακτικούς στόχους.

Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο για την αξιοποίηση της τεχνολογίας, λόγω της δημιουργικής και πολυδιάστατης φύσης της. Εργαλεία όπως το Chrome Music Lab, το Soundtrap, το Incredibox, αλλά και πιο εξειδικευμένα λογισμικά ηχογράφησης και επεξεργασίας ήχου, προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τον ήχο και τα μουσικά σχήματα με τρόπους που υπερβαίνουν τις δυνατότητες των παραδοσιακών μέσων. Έτσι, η μουσική παύει να περιορίζεται στην αναπαραγωγή τραγουδιών ή στη χρήση απλών οργάνων και αναδεικνύεται σε πολυδιάστατο εργαλείο έκφρασης και δημιουργίας, το οποίο καλλιεργεί την αισθητική αντίληψη, την κριτική σκέψη και τη φαντασία.

Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζεται ρητά και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2021), το οποίο προωθεί τη διαθεματική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, εντάσσοντας τη μουσική στον ευρύτερο τομέα των τεχνών και ενισχύοντας τη σύνδεσή της με τις νέες τεχνολογίες. Συνεπώς, η μουσική δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως απομονωμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως δημιουργικός τομέας που μπορεί να ενταχθεί σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, από τα εργαστήρια δεξιοτήτων έως τις διαθεματικές προσεγγίσεις που συνδέουν τις τέχνες με τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των προθέσεων των μελλοντικών νηπιαγωγών σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιδιώκει να αναδείξει τις στάσεις και τις γνώσεις τους, καθώς και τις ανάγκες επιμόρφωσης που οι ίδιες εντοπίζουν. Με τον τρόπο αυτό, φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για τη σχέση μουσικής και τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση και να προσφέρει πρακτικές κατευθύνσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε σε ποσοτική προσέγγιση, η οποία επιλέχθηκε προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από ένα σχετικά μεγάλο δείγμα και να επιτευχθεί μια αντικειμενική αποτύπωση των στάσεων, των γνώσεων και των προθέσεων των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο, δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις, μεταξύ των οποίων υπήρχαν δημογραφικά στοιχεία, κλίμακες Likert πέντε βαθμίδων και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που κάλυπταν ποικίλες θεματικές. Οι θεματικές αυτές αφορούσαν την εξοικείωση με τις ΤΠΕ γενικά και ειδικά στη μουσική, την εμπειρία χρήσης ψηφιακών εργαλείων, τις αντιλήψεις για τα οφέλη και τις δυσκολίες που σχετίζονται με την ένταξή τους στη διδακτική πράξη, καθώς και την πρόθεση χρήσης τους στο μέλλον.

Το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι βρίσκονταν σε διαφορετικά έτη σπουδών, ώστε να διασφαλιστεί η ποικιλία απόψεων και εμπειριών. Η συλλογή δεδομένων έγινε σε εθελοντική βάση και με ανωνυμία. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και περιλάμβανε περιγραφική στατιστική για την καταγραφή των γενικών τάσεων, αλλά και συσχετιστική στατιστική για τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, όπως το έτος σπουδών και η πρόθεση ενσωμάτωσης των ΤΠΕ.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μουσική εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας αποτελεί έναν αναπτυσσόμενο τομέα με αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον. Οι μελέτες του Βασιλείου και Μικρόπουλου (2005) υπογραμμίζουν τη δυνατότητα των υπολογιστών να εμπλουτίσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, προάγοντας τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Παράλληλα, η έρευνα των Βιτούλης και Πετρερή (2014) καταδεικνύει τη σημασία της ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων στην παιδαγωγική πράξη, υποστηρίζοντας ότι η τεχνολογία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έκφρασης και δημιουργικότητας, μέσω της πολυαισθητηριακής μάθησης και της αλληλεπίδρασης με ψηφιακά μέσα.

Η διεθνής βιβλιογραφία, όπως καταγράφεται από τον Foti (2021), υπογραμμίζει ότι οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, ενώ η αναγνώριση της σημασίας τους στο νηπιαγωγείο προωθεί τη δημιουργία παιδαγωγικά τεκμηριωμένων, καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων. Το πλαίσιο ψηφιακών δεξιοτήτων που προτείνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021) παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο τεχνολογικής επάρκειας όσο και παιδαγωγικής αξιοποίησης.

Επιπλέον, η έρευνα της Καραπέτη (2023) αναδεικνύει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την ένταξη των νέων τεχνολογιών, επισημαίνοντας ότι η τεχνολογική εξοικείωση και η παιδαγωγική υποστήριξη αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Σημαντική είναι επίσης η συμβολή των μελετών του Σιώζου (2003), οι οποίες αναδεικνύουν τις δυνατότητες των μουσικών εφαρμογών Η/Υ στην εκπαίδευση, ενισχύοντας τη μουσική έκφραση και δημιουργικότητα των παιδιών.

Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας δεν περιορίζεται στην τεχνική χρήση των εργαλείων, αλλά απαιτεί μια συντονισμένη προσέγγιση που συνδυάζει παιδαγωγική γνώση, τεχνολογική δεξιότητα και διεπιστημονική σκέψη, προκειμένου να προαχθεί η δημιουργικότητα, η συμμετοχή και η βιωματική μάθηση. Η τρέχουσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει αυτές τις τάσεις, τονίζοντας την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και υποστήριξης των μελλοντικών νηπιαγωγών στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη μουσική εκπαίδευση.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων, των γνώσεων, των προθέσεων και των επιμορφωτικών αναγκών των φοιτητών/φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μουσική

εκπαίδευση στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Επιδιώκεται η αποτύπωση της στάσης τους απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας και η διερεύνηση του κατά πόσο θεωρούν ότι αυτή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Παράλληλα, εξετάζεται ο βαθμός εξοικείωσής τους με τα ψηφιακά μουσικά εργαλεία, η επάρκεια των γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν για την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και το κατά πόσο θεωρούν ότι το πανεπιστημιακό τους πρόγραμμα σπουδών τους έχει προετοιμάσει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση. Τέλος, η έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των φοιτητών και να συνδέσει τις απόψεις και τις προθέσεις τους με τις κατευθυντήριες αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, με έμφαση στη δημιουργικότητα, τη διαθεματική μάθηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής.

Συγκεκριμένα:

- Ποια είναι η στάση των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση;
- Πώς αξιολογούν τη συνεισφορά των ΤΠΕ στη μάθηση και τη δημιουργικότητα των παιδιών;
- Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσής τους με ψηφιακά μουσικά εργαλεία και οι σχετικές δεξιότητες;
- Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα σπουδών τους έχει προετοιμάσει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση;
- Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες εντοπίζουν για να νιώσουν ικανοί και ασφαλείς στη χρήση των ΤΠΕ;
- Πώς συνδέουν τη χρήση των ΤΠΕ με τις κατευθυντήριες αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, όπως η δημιουργικότητα, οι δεξιότητες ζωής και η διαθεματική μάθηση;

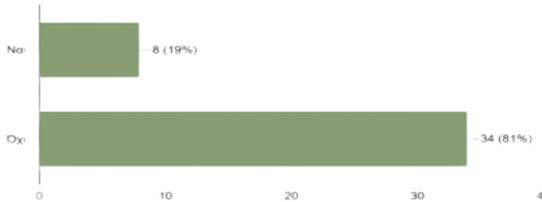
Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, γεγονός που αντανακλά τη γενικότερη σύνθεση των φοιτητών στα παιδαγωγικά τμήματα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών βρισκόταν στην ηλικιακή ομάδα των 21–23 ετών, ενώ περίπου τα δύο τρίτα δεν είχαν προηγούμενη μουσική εκπαίδευση εκτός πανεπιστημίου, κάτι που ενδεχομένως περιορίζει την εξοικείωσή τους με πιο σύνθετες μουσικές έννοιες ή πρακτικές. Ωστόσο, σχεδόν οι μισοί δήλωσαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει κάποια στιγμή ψηφιακά εργαλεία για μουσική, γεγονός που δείχνει μια αρχική διάθεση πειραματισμού και γνωριμίας με τα νέα μέσα. Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές θεωρούν ότι είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τέτοια εργαλεία σε μουσικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, ενώ τα ποσοστά συμφωνίας με θετικές δηλώσεις για τον ρόλο των ΤΠΕ στη μουσική αγωγή ήταν ιδιαίτερα υψηλά. Συγκεκριμένα, το 74% αναγνώρισε ότι οι ΤΠΕ μπορούν να ενισχύσουν τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών, το 76,2% συμφώνησε ότι βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν μουσικά με νέους τρόπους, και το 59,5% δήλωσε ότι η χρήση μουσικών εφαρμογών διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία.

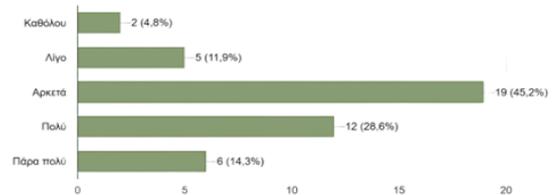
Αντίθετα, σε ό,τι αφορά την επάρκεια του πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών, τα αποτελέσματα ήταν πιο συγκρατημένα. Ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι έχει προετοιμαστεί μόνο «λίγο» για την παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη μουσική, ενώ μικρότερο ποσοστό αισθάνεται «αρκετά» ή «πολύ» προετοιμασμένο. Αυτό το εύρημα καταδεικνύει την ανάγκη για εμπλουτισμό και ενίσχυση του

προγράμματος σπουδών με περισσότερες ευκαιρίες πρακτικής εφαρμογής των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση. Τα διαγράμματα που παρουσιάστηκαν στο poster της έρευνας απεικονίζουν με σαφήνεια τις στάσεις αυτές, καταγράφοντας τις τάσεις εξοικείωσης με την τεχνολογία και την πρόθεση χρήσης της ως εργαλείου δημιουργικότητας και μάθησης.

4. Έχετε μουσική εκπαίδευση εκτός πανεπιστημίου (π.χ. ωδείο, μαθήματα, χορωδία);
42 απαντήσεις



12. Η τεχνολογία βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν μουσικά με νέους τρόπους.
42 απαντήσεις



Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων διαμορφώνουν, κατά γενικό κανόνα, μια θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη δυνατότητα των ψηφιακών εργαλείων να εμπλουτίσουν τη διδακτική πράξη, να ενισχύσουν τη μουσική έκφραση των παιδιών και να προάγουν τη δημιουργικότητα, συμβάλλοντας παράλληλα στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πιο ενεργητικού και βιωματικού. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει την τεχνολογία ως παράγοντα που μπορεί να υποστηρίξει την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργατική μάθηση.

Παρά τη θετική αυτή προδιάθεση, η έρευνα κατέδειξε και ορισμένες αδυναμίες, κυρίως σε επίπεδο πανεπιστημιακής κατάρτισης. Οι φοιτητές δήλωσαν περιορισμένη εξοικείωση με εξειδικευμένα ψηφιακά μουσικά εργαλεία και ανέφεραν ελλείψεις στην εκπαίδευση που λαμβάνουν, γεγονός που ενδέχεται να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους στην πράξη. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών με μαθήματα ή εργαστήρια που θα εστιάζουν στη χρήση της τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση, αλλά και για συνεχή επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών μέσα από στοχευμένα σεμινάρια και πρακτικές εφαρμογές.

Συνολικά, τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι, ενώ υπάρχει σαφής πρόθεση και θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, η επιτυχής ενσωμάτωσή τους στη μουσική αγωγή της προσχολικής ηλικίας προϋποθέτει την καλλιέργεια κατάλληλων γνώσεων, δεξιοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Η ενίσχυση της ψηφιακής ετοιμότητας των μελλοντικών νηπιαγωγών συνιστά κρίσιμο βήμα για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών, προάγοντας τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη διαθεματική μάθηση.

Προτάσεις για το μέλλον

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, καθίσταται αναγκαία η συστηματική ενίσχυση της κατάρτισης των μελλοντικών νηπιαγωγών στη χρήση των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση. Συνιστάται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα εστιάζουν στην πρακτική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και

εφαρμογών μουσικής, παρέχοντας σαφείς παιδαγωγικές κατευθύνσεις και δεξιότητες εφαρμογής. Παράλληλα, η αναθεώρηση του πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών, με την ένταξη δραστηριοτήτων που συνδέουν άμεσα τη μουσική με την τεχνολογία, θα προσφέρει στους φοιτητές τη δυνατότητα πειραματισμού και ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη δημιουργία ψηφιακών και έντυπων οδηγών καλών πρακτικών, καθώς και ψηφιακών βιβλιοθηκών εκπαιδευτικού υλικού, που θα υποστηρίζουν την παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Επιπλέον, η προώθηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων, στις οποίες η μουσική λειτουργεί ως πεδίο σύνδεσης με άλλες γνωστικές περιοχές και υποστηρίζεται από ψηφιακά μέσα, κρίνεται απαραίτητη για τη διαμόρφωση καινοτόμων και βιωματικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Τέλος, η συστηματική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και των διδακτικών δραστηριοτήτων θεωρείται καθοριστική για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μουσική εκπαίδευση και τη διαρκή βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλείου, Ε., & Μικρόπουλος, Τ. (2005). *Μαθησιακές δραστηριότητες με υπολογιστή στο νηπιαγωγείο*. Στο Πρακτικά Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (σσ. 596–604). ΕΤΠΕ.
- Βιτούλης, Μ., & Πετρέση, Χ. (2014). *Δημιουργική προσέγγιση της Πληροφορικής στο νηπιαγωγείο: Διδάσκοντας πληροφορική μέσα από τη μουσική*. Στο Πρακτικά Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (σσ. 228–237). ΕΤΠΕ.
- Foti, P. (2021). *Digcomp and Digcomp Edu in Greek school: Digital competencies framework in Greek kindergarten*. *European Journal of Education Studies*, 8(6), 1–15. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i6.3761>

Σχεδιασμός - προγραμματισμός δραστηριοτήτων για το εξάμηνο

Δήμητρα Γκατζόγια

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

demigatz@gmail.com

Χαρίλαος Ζάραγκας

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

hzaragas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση της συστηματικής ενασχόλησης με το τζούντο σε άτομο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Μέσω μιας 24μηνιας πολυτροπικής παρέμβασης, αξιολογήθηκαν οι μεταβολές σε γνωστικό, κινητικό και κοινωνικό

επίπεδο, χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως EEG και WISC-V. Τα αποτελέσματα δείχνουν θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά, τη συγκέντρωση και τις εκτελεστικές λειτουργίες, υποστηρίζοντας τη βιωματική και σωματοκεντρική μάθηση ως εργαλείο ένταξης και ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, πολεμικές τέχνες, τζούντο, παρέμβαση, κοινωνική συμπεριφορά, νευροψυχολογική αξιολόγηση.

Abstract

The present study investigates the impact of systematic involvement in judo on a high-functioning autistic individual. Through a 24-month multimodal intervention, changes in cognitive, motor, and social domains were assessed using tools such as EEG and WISC-V. The findings indicate a positive effect on social behavior, attention, and executive functions, supporting embodied and experiential learning as a means of inclusion and development.

Keywords: high-functioning autism, martial arts, judo, intervention, social behavior, neuropsychological assessment

Εισαγωγή

Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας αποτελεί ένα μέρος του ευρέος φάσματος διαταραχών αυτισμού (ΔΑΦ) και χαρακτηρίζεται από σημαντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δυσκολίες, αν και το άτομο μπορεί να έχει κανονικό ή και υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Χουντουμάδη, Πατεράκη, 2008). Τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη συναισθηματική ρύθμιση και στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους. Η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο απαιτεί εξειδικευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες να υποστηρίζουν την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Το τζούντο, αφενός ως πολεμική τέχνη και αφετέρου ως παιδαγωγικό σύστημα εκπαίδευσης προερχόμενο από την Ιαπωνία, προσφέρει μια δομημένη δραστηριότητα που συνδυάζει τη φυσική άσκηση με τις αξίες του σεβασμού, της πειθαρχίας και της συνεργασίας (Kano, 2004). Οι τελετουργίες, η προβλεψιμότητα των κινήσεων και η απαιτούμενη συγκέντρωση κατά την άσκηση το καθιστούν ιδανικό μέσο για παρεμβάσεις σε παιδιά με αυτισμό (Morales et al., 2022). Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης αγοριού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, που συμμετείχε για δύο έτη σε πρόγραμμα τζούντο, με στόχο την αξιολόγηση της επίδρασης της παρέμβασης στις κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητες.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία, στερεοτυπικές συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5 (APA, 2013) και του ICD-11 (WHO, 2019). Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την καθημερινή τους λειτουργικότητα και καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων που να προάγουν τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Η πολεμική τέχνη του τζούντο μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά, προσφέροντας ερεθίσματα που ενισχύουν τη συγκέντρωση, την κοινωνική συνεργασία, την αυτοπειθαρχία και τον έλεγχο των συναισθημάτων (Morales et al., 2022). Έρευνες σε

παιδιά με ΔΑΦ έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα πολεμικών τεχνών, όπως το MMA ή το καράτε, βελτιώνει τη σωματική υγεία και ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτοπεποίθηση (García, Perry, Murray et al., 2024). Το τζούντο, με τη δομή και την ιεραρχία του, παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί να μάθει μέσα από την πράξη, να συνεργαστεί και να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες.

Η θεωρία της νευροπλαστικότητας υποστηρίζει ότι ο εγκέφαλος είναι ικανός να μεταβάλλεται δομικά και λειτουργικά ως απάντηση στη βιωματική μάθηση. Ερεθίσματα όπως η φυσική άσκηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση μπορούν να επιφέρουν νευρολογικές και συμπεριφορικές αλλαγές. Εργαλεία όπως το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (EEG, μια εξέταση που μετρά την ηλεκτρική δραστηριότητα στον εγκέφαλο και καταγράφει τα μοτίβα των εγκεφαλικών κυμάτων). και η αξιολόγηση μέσω της ψυχομετρικής δοκιμασίας WISC-V μπορούν να καταγράψουν αυτές τις αλλαγές και να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί το ερευνητικό μοντέλο της μελέτης περίπτωσης (case study), που επιτρέπει εις βάθος διερεύνηση ατομικών χαρακτηριστικών και αλλαγών στο πλαίσιο μιας συστηματικής παρέμβασης. Το δείγμα περιλαμβάνει ένα αγόρι ηλικίας 13 ετών με επίσημη διάγνωση αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας, το οποίο φοιτά σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με υποστήριξη παράλληλης στήριξης.

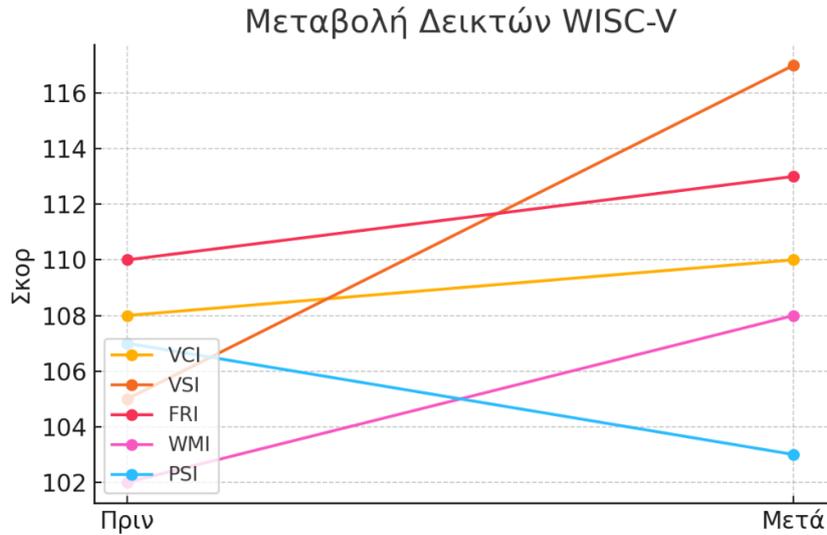
Η παρέμβαση περιλάμβανε μαθήματα τζούντο διάρκειας 90 λεπτών, δύο φορές την εβδομάδα, για 24 συνεχόμενους μήνες. Η δομή των μαθημάτων ακολουθούσε τρία στάδια: προθέρμανση, κύριο μέρος με διδασκαλία βασικών τεχνικών, και στάδιο χαλάρωσης. Η επαναληπτικότητα και η προβλεψιμότητα της μεθοδολογίας στόχευαν στη μείωση άγχους και την ενίσχυση της συγκέντρωσης του παιδιού.

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

- **Ηλεκτροεγκεφαλογράφημα (EEG):** Διεξήχθη πριν και μετά την παρέμβαση, σε καταστάσεις ηρεμίας και κατά φαντασική αναπαράσταση κινήσεων, για την καταγραφή της δραστηριότητας κυμάτων άλφα, που συνδέονται με την ψυχική ηρεμία και τη συγκέντρωση.
- **WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition):** Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση πέντε βασικών γνωστικών τομέων: Λεκτική Κατανόηση (VCI), Οπτικοχωρική Αντίληψη (VSI), Ρέων Συλλογισμός (FRI), Εργαζόμενη Μνήμη (WMI), και Ταχύτητα Επεξεργασίας (PSI).
- **Παρατήρηση συμπεριφοράς και φυσικής συμμετοχής:** Καταγραφές έγιναν καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών για την αξιολόγηση της κινητικής εμπλοκής, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των πρωτοβουλιών επικοινωνίας.

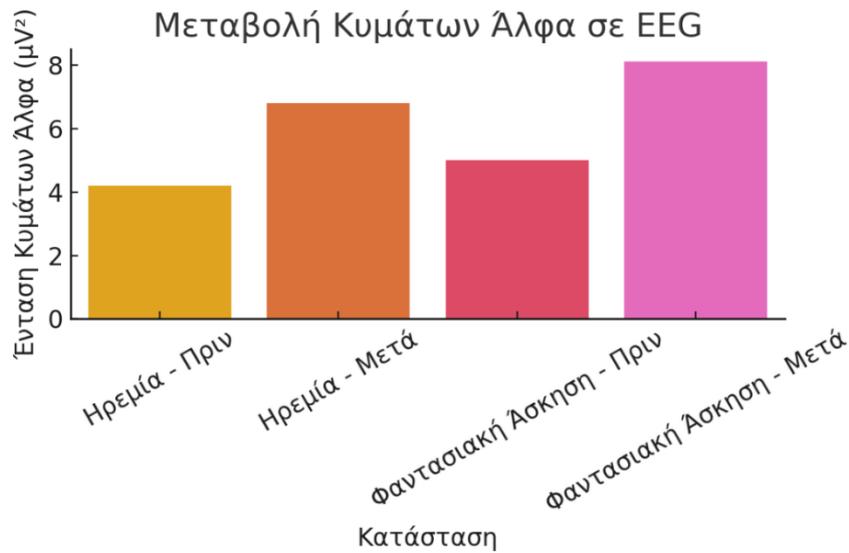
Η ανάλυση συνδύασε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, προσφέροντας μια πολύπλευρη κατανόηση των επιδράσεων της παρέμβασης

Σχήμα 1. Μεταβολή Δεικτών WISC-V Πριν και Μετά την Παρέμβαση Τζούντο



Σημείωση: Παρατηρείται ενίσχυση σε κρίσιμες γνωστικές παραμέτρους, ιδίως στην οπτικοχωρική αντίληψη και την εργαζόμενη μνήμη, γεγονός που υποδηλώνει βελτίωση της συγκέντρωσης και της λειτουργικής σκέψης.

Σχήμα 2. Μεταβολή της Έντασης Κυμάτων Άλφα σε EEG Πριν και Μετά την Παρέμβαση



Σημείωση: Η αυξημένη παρουσία κυμάτων άλφα μετά την παρέμβαση υποδηλώνει υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής ηρεμίας και γνωστικής ετοιμότητας, σε συμφωνία με τα οφέλη της βιωματικής και κινητικής μάθησης.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν σαφή βελτίωση στις γνωστικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού που συμμετείχε στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα:

Στον τομέα της φυσικής συμμετοχής:

- Παρατηρήθηκε σταδιακή αύξηση της διάρκειας και της έντασης συμμετοχής στις ασκήσεις τζούντο.

- Οι ελλείψεις κινητικού ελέγχου μειώθηκαν αισθητά, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες ισορροπίας και συντονισμού.
- Αναπτύχθηκε καλύτερη σωματική στάση, έλεγχος κινήσεων και ευλυγισία, σύμφωνα με τα δεδομένα παρατήρησης από τους εκπαιδευτές.

Στην κοινωνική συμπεριφορά:

- Σημειώθηκε αύξηση της συχνότητας και της διάρκειας της οπτικής επαφής με προπονητή και συνομήλικους.
- Το παιδί άρχισε να λαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες για επικοινωνία, τόσο λεκτική όσο και μη λεκτική.
- Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμόρφωση με τους κανόνες και συνεργατικότητα σε δραστηριότητες ζεύγους και ομάδας.

Στην εγκεφαλική δραστηριότητα μέσω EEG:

- Τα κύματα άλφα αυξήθηκαν σημαντικά σε καταστάσεις ηρεμίας και φανταστικής άσκησης, δείγμα εσωτερικής ηρεμίας και συγκέντρωσης.
- Η αύξηση της εγκεφαλικής δραστηριότητας παρατηρήθηκε κυρίως στις μετωπιαίες και κεντρικές περιοχές, υποστηρίζοντας τις θεωρίες περί νευροπλαστικότητας.

Στη γνωστική αξιολόγηση με το WISC-V:

- Ο δείκτης Οπτικοχωρικής Αντίληψης (VSI) παρουσίασε αισθητή βελτίωση (από 105 σε 117).
- Η Εργαζόμενη Μνήμη (WMI) ενισχύθηκε (από 102 σε 108), γεγονός που σχετίζεται με τις απαιτήσεις συγκράτησης οδηγιών στις ασκήσεις.
- Παρά τη μικρή πτώση της Ταχύτητας Επεξεργασίας (PSI), ο Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης παρέμεινε εντός υψηλού εύρους, ενισχύοντας την ερμηνεία μετατόπισης εστίασης σε βάθος μάθησης.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Garcia et al., 2024 · Morales et al., 2022) που αναγνωρίζει την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων βασισμένων στη φυσική δραστηριότητα και ειδικότερα στις πολεμικές τέχνες σε παιδιά με ΔΑΦ. Η ουσιώδης βελτίωση της κινητικής συμπεριφοράς, η ανάπτυξη φυσικών γνώσεων σχετικά με το τζούντο (Ζάραγκας, 2022), η ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής και η καταγεγραμμένη νευροψυχολογική πρόοδος υποδηλώνουν ότι το τζούντο λειτουργεί όχι μόνο ως αθλητική δραστηριότητα αλλά και ως ψυχοεκπαιδευτικό εργαλείο.

Η συστηματική και μακροχρόνια εφαρμογή του προγράμματος, σε συνδυασμό με τη σταθερή καθοδήγηση και την προβλεψιμότητα των κινήσεων, πιθανώς συνέβαλε στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος για το παιδί. Η αύξηση της δραστηριότητας κυμάτων άλφα σε EEG είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς φανερώνει την ικανότητα του παιδιού να ενεργοποιεί μηχανισμούς εσωτερικής ρύθμισης. Αυτή η εύρεση συνδέεται με θεωρίες νευροπλαστικότητας και ενισχύει την άποψη ότι οι στοχευμένες παρεμβάσεις μπορούν να οδηγήσουν σε λειτουργικές αλλαγές στο κεντρικό νευρικό σύστημα.

Η βελτίωση σε επιμέρους δείκτες του WISC-V υποδεικνύει την πιθανότητα ότι η συμμετοχή σε οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες ενισχύει την εστίαση, τη συγκράτηση πληροφοριών και την οπτικοχωρική επεξεργασία. Παρόλο που η μελέτη περιορίζεται σε ένα μόνο άτομο, η ποιότητα και το εύρος των συλλεγόμενων δεδομένων ενισχύουν τη σημασία των ευρημάτων.

Γενικά, η παρούσα εργασία τεκμηριώνει την ανάγκη για εναλλακτικά, σωματοκεντρικά προγράμματα σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Το τζούντο,

ως ολιστικό εργαλείο, προάγει την αυτογνωσία, τη συναισθηματική σταθερότητα και τη λειτουργική ενσωμάτωση, στοιχεία κρίσιμα για την ποιότητα ζωής και την κοινωνική τους προσαρμογή. Η εμπειρική τεκμηρίωση της ωφελιμότητας αυτής της προσέγγισης συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών παρέμβασης σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά περιβάλλοντα.

Προτάσεις για την πράξη και τη μελλοντική έρευνα

Προτάσεις για την πράξη και τη μελλοντική έρευνα Η επιτυχής εφαρμογή της παρούσας παρέμβασης με χρήση του τζούντο σε παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για ενσωμάτωση παρόμοιων πρακτικών σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά πλαίσια. Με βάση τα ευρήματα, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις:

Για τη εκπαιδευτική και θεραπευτική πράξη:

- Να ενσωματωθούν οι πολεμικές τέχνες, όπως το τζούντο, σε εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης παιδιών με ΔΑΦ, σε σχολικές ή εξωσχολικές δομές.
- Να ενισχυθεί η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ ειδικών παιδαγωγών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων και προπονητών πολεμικών τεχνών, με στόχο τη σχεδίαση ολιστικών προσεγγίσεων.
- Να υπάρξει θεσμική επιμόρφωση επαγγελματιών της εκπαίδευσης και της αποκατάστασης στην εφαρμογή σωματοκεντρικών μεθόδων μάθησης, και στη διαχείριση παιδιών με αυτισμό κατά τη διάρκεια σωματικών δραστηριοτήτων.
- Να διαμορφωθούν ειδικά εγχειρίδια εφαρμογής πολεμικών τεχνών στην ειδική αγωγή, βασισμένα σε τεκμηριωμένες καλές πρακτικές και ερευνητικά δεδομένα.

Για τη μελλοντική έρευνα:

- Να υλοποιηθούν πειραματικές μελέτες με μεγαλύτερο δείγμα και ομάδες ελέγχου για την ενίσχυση της εξωτερικής εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.
- Να διερευνηθεί η επίδραση άλλων πολεμικών τεχνών (όπως καράτε, τάι τσι, αϊκίντο) ή και μη ανταγωνιστικών μορφών άσκησης (π.χ. γιόγκα) σε παραμέτρους συναισθηματικής ρύθμισης και κοινωνικής προσαρμογής.
- Να αξιοποιηθούν νευροψυχολογικά εργαλεία υψηλής ευαισθησίας (fMRI, QEEG) για τον εντοπισμό λειτουργικών αλλαγών στον εγκέφαλο συνεπεία της παρέμβασης.
- Να διερευνηθεί η μακροχρόνια διατήρηση των αποτελεσμάτων μέσω follow-up μελετών σε διαφορετικά ηλικιακά στάδια.

Η ενσωμάτωση βιωματικών, σωματικών και κοινωνικά στοχευμένων παρεμβάσεων δύναται να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ενός νέου παιδαγωγικού παραδείγματος, όπου η σωματικότητα λειτουργεί ως μοχλός ένταξης και ανάπτυξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The empathizing-systemizing (E-S) theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 68–80. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x>
- Bremer, E., Balogh, R., & Lloyd, M. (2015). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 19(8), 980–991. <https://doi.org/10.1177/1362361314557548>

- Pfeifer, R., & Bongard, J. (2006). *How the body shapes the way we think: A new view of intelligence*. MIT Press.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. (2007). Advances in sport morality research. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed., pp. 662–684). Wiley.
- Van der Fels, I. M., Te Wierike, S. C., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J., & Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4–16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 697–703. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.007>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bebko, J. M., MacKinnon, M., & Schafer, R. (2008). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(5), 355–375. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9109-9>
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Viking.
- Garcia, J.M., Perry, C., Murray, M. et al. (2024). The Evaluation of a Family-Based Judo Program for Youth with Autism Spectrum Disorder. *Adv Neurodev Disord* 8, 488–498. <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00363-0>
- Lee, M. S., & Kim, S. H. (2015). The effects of martial arts training on children with autism spectrum disorder. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 11(5), 276–281. <https://doi.org/10.12965/jer.150225>
- Morales J, Pierantozzi E, Fukuda DH, Garcia V, Guerra-Balic M, Sevilla-Sánchez M and Carballeira E (2022). Improving motor skills and psychosocial behaviors in children with autism spectrum disorder through an adapted judo program. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1067310>
- World Health Organization. (2019). *ICD-11: International classification of diseases 11th revision*. <https://icd.who.int/en>
- Ziv, G., & Lidor, R. (2013). Psychological preparation of competitive judokas – a review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(4), 769–783. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.8.4.769>
- Ζάραγκας, Χ. (2022). Εμβιομηχανική ανάλυση τεχνικής δεξιότητας στο άθλημα του τζούντο και η συμβολή της στην άτυπη εκπαίδευση Φυσικών Επιστημών και την προπονητική διαδικασία. *Διδασκαλία των φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 82-83:113 -138 <https://serp.ecedu.uoi.gr/>
- Παπαδοπούλου, Μ. (2021). *Η αφήγηση στην προσχολική ηλικία: Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Δίαυλος.
- Καραμήτρου, Δ., & Νικολαΐδου, Α. (2023). *Μαθησιακές στρατηγικές στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντοπούλου, Α. (2023). Ο ρόλος της παιγνιώδους μάθησης στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης. *Προσχολική Εκπαίδευση και Έρευνα*, 9(1), 45–58.
- Νάστου, Χ. (2022). *Η συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη νηπίων: Ποιοτική μελέτη σε τέσσερα Νηπιαγωγεία* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ. <https://pergamos.lib.uoa.gr>
- Τζίγκορο Κάνο (2004). *Κόντοκαν Τζούντο*. Δ., Τσετσέλης & ΓΡ., Μηλιαρέσης (Επιμ. – Μετ.). Αθήνα: Αλκίμαχον.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Χρ. Ξενάκη (Επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Εκπαίδευση παιδιών σε υγιεινή και πρώτες βοήθειες: Η συμβολή της νοσηλευτικής επιστήμης και των δημιουργικών παιδαγωγικών μεθόδων

Δημητρίου Αλκμήνη

Τμήμα Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

nos02548@uoi.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση των παιδιών σε θέματα υγιεινής και πρώτων βοηθειών αποτελεί βασικό πυλώνα προαγωγής υγείας και πρόληψης ατυχημάτων σε σχολικά και προσχολικά περιβάλλοντα. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από μικρή ηλικία συμβάλλει στη μείωση λοιμώξεων και μικροτραυματισμών, ενώ διαμορφώνει στάσεις ζωής που ενισχύουν την αυτοπροστασία, την υπευθυνότητα και την ψυχοσωματική ανάπτυξη. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχουν οι νοσηλευτές και οι επαγγελματίες υγείας, καθώς διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση και εμπειρία στη διαχείριση περιστατικών, αλλά και ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.

Η εργασία αναδεικνύει επίσης τη συμβολή δημιουργικών παιδαγωγικών μεθόδων, όπως η μουσικοκινητική αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι και οι εικαστικές τέχνες, οι οποίες ενισχύουν τη βιωματική μάθηση, τη συμμετοχή και τη μνήμη μέσα από δράση, ρόλους και οπτικά ερεθίσματα. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών και επαγγελματιών υγείας ώστε τα προγράμματα να είναι λειτουργικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών. Προτείνονται καλές πρακτικές, όπως εργαστήρια πρώτων βοηθειών, οπτικοποιημένοι κανόνες υγιεινής, σχολικές καμπάνιες και αξιοποίηση ψηφιακού υλικού. Τέτοιες εμπειρίες ενδυναμώνουν γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά τα παιδιά, καλλιεργώντας συνεργασία, ενσυναίσθηση και υπεύθυνη συμπεριφορά.

Λέξεις-κλειδιά: Υγιεινή, Πρώτες βοήθειες, Προαγωγή υγείας, Νοσηλευτής σχολείου, Βιωματική μάθηση

Abstract

Educating children in hygiene and first aid is a core component of health promotion and accident prevention in school and preschool settings. Building essential knowledge and skills from an early age helps reduce infections and minor injuries, while also shaping lifelong attitudes toward self-protection, responsibility, and healthy living. Nurses and health professionals play a pivotal role in this process. Their scientific expertise and real-case experience enable them to deliver accurate, safe guidance and to design and implement educational programs tailored to children's developmental stage.

The paper also highlights the effectiveness of creative, child-centered approaches such as music-and-movement activities, dramatic play, and visual arts. These methods strengthen experiential learning by encouraging active participation, emotional expression, and better retention through rhythm, role-playing first-aid scenarios, and visual memory cues. In addition, close collaboration between educators and health professionals is emphasized as essential for successful school-based health programs: teachers understand children's needs and classroom dynamics, while nurses provide evidence-informed health guidance. Suggested best practices include hands-on first aid workshops, visual rule cards for hygiene routines, school health campaigns, and the use of

modern digital resources. Beyond cognitive benefits, such experiences support children's social and emotional development by fostering cooperation, recognizing needs, offering help, and acting responsibly within their community. Overall, systematically integrating hygiene and first-aid education in schools can strengthen public health, reduce school accidents, and cultivate healthy habits that extend into adulthood.

Keywords: Hygiene, First aid, Health promotion, School nurse, Experiential learning

Εισαγωγή

Η υγεία αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού και συνδέεται στενά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά από τις πρώτες κιόλας σχολικές εμπειρίες του. Τα παιδιά, ιδιαίτερα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, βρίσκονται σε μια διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας και συνηθειών. Επομένως, η διδασκαλία βασικών θεμάτων υγιεινής, όπως το πλύσιμο των χεριών, η φροντίδα του σώματος, η προσεκτική χρήση αντικειμένων και η καλλιέργεια υγιών συνηθειών, αποτελεί επένδυση για την υγεία τους. Παράλληλα, η εκπαίδευση σε πρώτες βοήθειες — ακόμη και σε στοιχειώδη μορφή — εξοπλίζει τα παιδιά με αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα.

Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά που λαμβάνουν συστηματική εκπαίδευση υγείας εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα σχολικών λοιμώξεων, λιγότερα ατυχήματα και μεγαλύτερη επίγνωση των κινδύνων. Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητικότητα και έντονη αλληλεπίδραση, η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων συμβάλλει αποφασιστικά στην ασφάλεια και στην προσαρμοστικότητα των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι νοσηλευτές αποτελούν κρίσιμα στελέχη, καθώς διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση στη φροντίδα υγείας, αλλά και εμπειρία στην εκπαίδευση διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Ο συνδυασμός της επιστημονικής ακρίβειας και της παιδαγωγικής δημιουργικότητας που φέρνουν στη μαθησιακή διαδικασία είναι καθοριστικός για την επιτυχία των προγραμμάτων υγειονομικής εκπαίδευσης.

Ο ρόλος των νοσηλευτών στην εκπαίδευση παιδιών

Ο νοσηλευτής δεν περιορίζεται στη θέση του παρόχου υγειονομικής φροντίδας, αλλά λειτουργεί παράλληλα ως εκπαιδευτής, συντονιστής και εμπνευστής μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο παιδαγωγικός του ρόλος στηρίζεται στην ικανότητά του να προσαρμόζει το επιστημονικό περιεχόμενο στις ανάγκες, τις δυνατότητες και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, χρησιμοποιώντας απλή, διαδραστική και κατανοητή γλώσσα. Η αποτελεσματική επικοινωνία με τα παιδιά απαιτεί ευαισθησία, σαφήνεια και δημιουργικές μορφές διδασκαλίας, τις οποίες ο νοσηλευτής μπορεί να αξιοποιήσει κατάλληλα, προσφέροντας ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, ο νοσηλευτής συμβάλλει καθοριστικά στον σχεδιασμό προγραμμάτων υγιεινής και πρώτων βοηθειών προσαρμοσμένων σε κάθε ηλικιακή ομάδα, στην ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού όπως αφίσες, παιχνίδια, κάρτες ή μικρές ιστορίες, καθώς και στη διαμόρφωση βιωματικών εργαστηρίων που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Επιπλέον, συνεργάζεται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς για την ομαλή ένταξη θεμάτων υγείας στο σχολικό πρόγραμμα και παράλληλα ενημερώνει τους γονείς σχετικά με πρακτικές υγιεινής που μπορούν να εφαρμόζονται και στο οικογενειακό περιβάλλον. Έχοντας τη δυνατότητα να συνδέει άμεσα τη θεωρία με την πράξη, ο νοσηλευτής μπορεί να εξηγήει στα παιδιά βασικές λειτουργίες του σώματος, να αναδεικνύει τη σημασία του πλυσίματος των χεριών ή να δείχνει με απλό τρόπο πώς πρέπει να αντιδρούν όταν

παρατηρούν έναν μικρό τραυματισμό. Η σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας των παιδιών και τα βοηθά να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι σε ζητήματα υγείας.

Η αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματική εκπαίδευση παιδιών σε θέματα υγιεινής και πρώτων βοηθειών. Η ενσωμάτωση παιχνιδιού, τέχνης και κίνησης στη διδασκαλία κάνει τη διαδικασία όχι μόνο πιο ευχάριστη αλλά και ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά και να συνδέουν τη θεωρητική γνώση με την πραγματική εμπειρία. Το θεατρικό παιχνίδι, για παράδειγμα, αποτελεί μια προσέγγιση που βοηθά τα παιδιά να υιοθετήσουν ρόλους και να κατανοήσουν καταστάσεις μέσα από αναπαράσταση. Μέσα από μικρά σενάρια, μπορούν να εξασκηθούν στο πώς να ζητούν βοήθεια, πώς να αντιδρούν όταν ένας συμμαθητής τραυματίζεται ή πώς να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν επικίνδυνες συμπεριφορές. Παράλληλα, η μουσικοκινητική αγωγή, αξιοποιώντας τραγούδια, ρυθμούς και κινήσεις, συμβάλλει σημαντικά στην αφομοίωση κανόνων υγιεινής. Τραγούδια για το πλύσιμο των χεριών, την προστασία από τα μικρόβια ή τους βασικούς κανόνες ασφάλειας γίνονται καθημερινές συνήθειες και διευκολύνουν την επανάληψη και την απομνημόνευση. Οι εικαστικές τέχνες, τέλος, ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, επιτρέποντας στα παιδιά να δημιουργούν αφίσες, ζωγραφιές ή εικονικά σύμβολα που υπενθυμίζουν βασικούς κανόνες υγιεινής, ενισχύοντας παράλληλα την οπτική τους μνήμη.

Μέσα από τη συστηματική εκπαίδευση, τα παιδιά αναπτύσσουν ουσιαστικές δεξιότητες αυτοπροστασίας, οι οποίες συμβάλλουν στην καθημερινή τους ασφάλεια. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν κινδύνους στο σχολείο, στο σπίτι ή στον δρόμο, να χρησιμοποιούν σωστά τον αριθμό έκτακτης ανάγκης, να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε απλές ή απρόβλεπτες καταστάσεις και να ζητούν βοήθεια με σαφή και αποτελεσματικό τρόπο. Παράλληλα, ενισχύεται η ικανότητά τους να προστατεύουν τον εαυτό τους αλλά και τους συμμαθητές τους, καλλιεργώντας υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση και πνεύμα συνεργασίας. Η αυτοπροστασία δεν αποτελεί απλώς μια πρακτική δεξιότητα· συνδέεται με τη συνολική στάση ζωής του παιδιού και ενδυναμώνεται μέσα από επαναλαμβανόμενες βιωματικές εμπειρίες, οι οποίες χτίζουν αυτοπεποίθηση και ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης καθημερινών προκλήσεων.

Η επιτυχής εφαρμογή προγραμμάτων υγείας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προϋποθέτει στενή συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία και επαγγελματίες υγείας. Οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας βαθιά τις μαθησιακές ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις αναπτυξιακές δυνατότητες των παιδιών, αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη διαδικασία. Από την άλλη, οι νοσηλευτές προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις, επιστημονική εγκυρότητα και πρακτική καθοδήγηση. Η σύμπραξή τους επιτρέπει την ανάπτυξη προγραμμάτων που είναι ταυτόχρονα ελκυστικά, παιδαγωγικά κατάλληλα και επιστημονικά θεμελιωμένα, εξασφαλίζοντας ότι τα παιδιά λαμβάνουν ολοκληρωμένη και ουσιαστική εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα καλών πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς περιλαμβάνουν τα εργαστήρια «Μικροί Διασώστες», όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε βιωματικές ασκήσεις πρώτων βοηθειών, καθώς και σχολικές καμπάνιες υγιεινής που περιλαμβάνουν αφίσες, ομαδικές δράσεις και θεατρικά δρώμενα με στόχο την πρόληψη λοιμώξεων. Επιπλέον, σε πολλές σχολικές μονάδες έχουν ενσωματωθεί εκπαιδευτικά παιχνίδια στο προαύλιο για την πρόληψη ατυχημάτων, ενώ συχνά οργανώνονται συνεργασίες με νοσοκομεία ή κέντρα υγείας για εκπαιδευτικές επισκέψεις, μέσα από τις οποίες τα παιδιά εξοικειώνονται με το περιβάλλον της υγειονομικής φροντίδας.

Σημασία της υγιεινής στην προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες περιόδους για τη διαμόρφωση υγιών συνηθειών, καθώς τότε θεμελιώνονται οι πρώτες συμπεριφορές που σχετίζονται με την προσωπική φροντίδα και την πρόληψη ασθενειών. Σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, τα παιδιά βρίσκονται σε συνεχή διαδικασία εξερεύνησης του περιβάλλοντος και έρχονται καθημερινά σε επαφή με ποικίλα ερεθίσματα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν είτε υποστηρικτικά είτε επιβαρυντικά για την υγεία τους. Για τον λόγο αυτό, η συστηματική εκπαίδευση σε θέματα υγιεινής καθίσταται όχι μόνο ωφέλιμη αλλά και απολύτως απαραίτητη.

Πρακτικές όπως το συχνό και σωστό πλύσιμο των χεριών, η κάλυψη του στόματος και της μύτης κατά τον βήχα ή το φτάρνισμα, η φροντίδα του σώματος, καθώς και η αποφυγή ανταλλαγής προσωπικών αντικειμένων – όπως μπουκάλια, πετσέτες ή παιχνίδια που έρχονται σε επαφή με το στόμα – αποτελούν βασικά μέτρα πρόληψης των λοιμώξεων. Η εφαρμογή των πρακτικών αυτών συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση της μετάδοσης μικροβίων στο σχολικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά συνυπάρχουν, συνεργάζονται και συχνά αγγίζουν κοινές επιφάνειες ή παίζουν με τα ίδια αντικείμενα.

Είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν κυρίως μέσω μίμησης, παρατήρησης και επανάληψης. Αυτό σημαίνει ότι οι συμπεριφορές των ενηλίκων – γονέων, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών υγείας – αποτελούν πρότυπα για αυτά. Όταν οι ενήλικες επιδεικνύουν με συνέπεια υγιεινές πρακτικές, τα παιδιά τείνουν να υιοθετούν αυτές τις συμπεριφορές ως φυσικό μέρος της καθημερινότητάς τους. Η εκπαίδευση επομένως πρέπει να είναι συνεχής, σταθερή και επαναλαμβανόμενη, ώστε οι κανόνες υγιεινής να παγιώνονται ως αυτόματες και αυθόρμητες συνήθειες.

Επιπλέον, η εκπαίδευση πρέπει να είναι ενισχυτική και θετικά προσδιορισμένη, ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες που τα ωφελούν. Η χρήση παιχνιδιού, τραγουδιών, εικονογραφημένων οδηγιών και βιωματικών δραστηριοτήτων βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τη σημασία της υγιεινής μέσα από ευχάριστες εμπειρίες. Όταν η μάθηση ενσωματώνεται στο παιχνίδι, τα παιδιά όχι μόνο θυμούνται πιο εύκολα τους κανόνες, αλλά και τους εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συνέπεια.

Η προσχολική ηλικία είναι επίσης η φάση κατά την οποία αρχίζει να αναπτύσσεται η αίσθηση ατομικής ευθύνης και συνειδητής επιλογής. Μέσα από την εκπαίδευση, τα παιδιά ενδυναμώνονται ώστε να κατανοούν γιατί είναι σημαντικό να προστατεύουν τον εαυτό τους και πώς οι καθημερινές τους πράξεις μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη δική τους υγεία όσο και την υγεία των συμμαθητών τους. Με αυτόν τον τρόπο, εκτός από τη μείωση των λοιμώξεων, ενισχύεται και η κοινωνική τους υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η συνεργατική τους στάση.

Συνολικά, η συστηματική εκπαίδευση σε θέματα υγιεινής κατά την προσχολική ηλικία δεν περιορίζεται μόνο στην πρόληψη ασθενειών, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων ζωής, στην οικοδόμηση υγιών συνηθειών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπροστασίας που θα συνοδεύουν τα παιδιά σε όλη τους την πορεία. Πρόκειται για μια επένδυση με μακροχρόνια οφέλη τόσο σε επίπεδο ατομικής υγείας όσο και σε επίπεδο δημόσιας υγείας, καθιστώντας την ενίσχυση της υγιεινής αγωγής στο σχολείο αναγκαία και ουσιαστική.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση παιδιών σε ζητήματα υγιεινής και πρώτων βοηθειών αποτελεί επένδυση για το μέλλον, καθώς διαμορφώνει τις βάσεις για μια υγιή, υπεύθυνη και καλά ενημερωμένη γενιά πολιτών. Μέσα από τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που δεν είναι μόνο χρήσιμες για την καθημερινότητά τους στο σχολείο και στο σπίτι, αλλά και καθοριστικές για την υιοθέτηση στάσεων

ζωής που προάγουν τη συνολική υγεία και ευημερία τους. Η συστηματική εκπαίδευση σε βασικές αρχές υγιεινής, πρόληψης και αυτοφροντίδας μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης λοιμώξεων και ατυχημάτων, ενισχύει την προσωπική ασφάλεια και συμβάλλει σε ένα ασφαλέστερο σχολικό περιβάλλον.

Μέσα σε αυτή τη δυναμική διαδικασία, οι νοσηλευτές έχουν καθοριστικό ρόλο, καθώς λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και την παιδαγωγική πράξη. Η κατάρτισή τους στις αρχές της δημόσιας υγείας, της πρόληψης και της κλινικής φροντίδας, σε συνδυασμό με την εμπειρία τους στη διαχείριση πραγματικών περιστατικών, τους καθιστά ιδανικούς για να μεταφέρουν στα παιδιά έγκυρες, σαφείς και ηλικιακά κατάλληλες πληροφορίες. Παράλληλα, οι νοσηλευτές διαθέτουν την ικανότητα να προσαρμόζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στις ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας, αξιοποιώντας δημιουργικούς και βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας που ενισχύουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση υγείας δεν αποτελεί μια θεωρητική διαδικασία, αλλά μετατρέπεται σε εμπειρία ουσιαστική και αποτελεσματική.

Η συνεργασία σχολείων και επαγγελματιών υγείας είναι εξίσου κρίσιμη, καθώς εξασφαλίζει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές και υλοποιούνται με τρόπο συνεπή και ολιστικό. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες, το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών, ενώ οι νοσηλευτές προσφέρουν εξειδικευμένη γνώση και πρακτικές δεξιότητες. Η συνεργασία αυτή οδηγεί στη δημιουργία παρεμβάσεων που είναι τόσο παιδαγωγικά εύστοχες όσο και υγειονομικά επαρκείς. Επιπλέον, υποστηρίζει την υιοθέτηση κοινών στόχων μεταξύ σχολικής κοινότητας και φορέων υγείας, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των δράσεων και την ομοιομορφία στην εφαρμογή τους.

Η δημιουργική διδασκαλία αποτελεί βασικό πυλώνα αυτών των προγραμμάτων, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από διαδικασίες που τα ενεργοποιούν, τα εμπνέουν και τα ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μάθηση. Όταν η εκπαίδευση σε θέματα υγείας χρησιμοποιεί παιχνίδι, κίνηση, τέχνη, αφήγηση και προσομοιώσεις, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες με τρόπο που είναι κοντά στον τρόπο που τα ίδια μαθαίνουν φυσιολογικά. Ταυτόχρονα, η βιωματική μάθηση τα βοηθά να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, να εξασκούν δεξιότητες σε ασφαλές περιβάλλον και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους στη διαχείριση καθημερινών καταστάσεων.

Τέλος, η συστηματική εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης υγείας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη παιδιών με υψηλό επίπεδο υγειονομικού γραμματισμού, ικανών να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις για την υγεία τους. Τα παιδιά που μαθαίνουν από μικρή ηλικία να φροντίζουν τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν κινδύνους και να αντιδρούν υπεύθυνα σε έκτακτες ανάγκες εξελίσσονται σε ενήλικες με αυξημένη επίγνωση, υπευθυνότητα και κοινωνική ευαισθησία. Έτσι, η επένδυση στην εκπαίδευση υγείας στην παιδική ηλικία αποτελεί επένδυση στην ποιότητα ζωής μιας ολόκληρης κοινωνίας.

Προτάσεις

Για τη βελτίωση και την περαιτέρω ενίσχυση των προγραμμάτων εκπαίδευσης υγιεινής και πρώτων βοηθειών στα σχολεία, κρίνεται απαραίτητη μια σειρά από στοχευμένες παρεμβάσεις. Πρώτον, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η παρουσία νοσηλευτών στις σχολικές μονάδες, τόσο σε τακτική βάση όσο και σε μορφή εκπαιδευτικών επισκέψεων, ώστε να διασφαλίζεται η συνεχής ενημέρωση των παιδιών και η άμεση υποστήριξη σε θέματα υγείας. Παράλληλα, η ανάπτυξη νέου και σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα, διαδραστικές εφαρμογές και τεχνολογικά εργαλεία,

μπορεί να καταστήσει τη μάθηση πιο ελκυστική, προσιτή και προσαρμοσμένη στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται συχνότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα υγείας, έτσι ώστε να διαθέτουν τόσο την απαιτούμενη γνώση όσο και την αυτοπεποίθηση για να ενσωματώνουν πρακτικές υγιεινής στην καθημερινή διδακτική πράξη. Τέλος, η δημιουργία εθνικών προγραμμάτων υγιεινής για μικρές ηλικίες θα μπορούσε να προσφέρει ένα ενιαίο, οργανωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο, εξασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως τόπου διαμονής ή σχολικής δομής, λαμβάνουν ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση σε θέματα πρόληψης και υγείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aiello, A. E., & Larson, E. L. (2002). What is the evidence for hand hygiene interventions in the school setting? *American Journal of Infection Control*, 30(1), 1–8.
- Allensworth, D., & Kolbe, L. (1987). The comprehensive school health program. *Journal of School Health*, 57(10), 409–412.
- Ασκητής, Θ. (2012). *Υγεία και συμπεριφορά του παιδιού*. Θυμάρι.
- Banfai, B., Betlehem, J., et al. (2018). The year of first aid education for children and adolescents. *Resuscitation*, 131, 168–176.
- Bollig, G., Myklebust, A. G., & Østringen, K. (2011). Effects of first aid training in elementary school children. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 19(45).
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *Handwashing: Clean hands save lives*. CDC.
- Emergency First Response. (2018). *First aid primary & secondary care*. EFR.
- Isbell, R., & Raines, S. C. (2013). *Creative activities for young children*. Cengage Learning.
- Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων. (2015). *Οδηγός υγιεινής για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. ΚΕΕΛΠΝΟ.
- Μάλτας, Β. (2015). *Σχολική υγιεινή και προαγωγή υγείας*. Πεδίο.
- McCaslin, N. (2016). *Creative drama in the classroom and beyond*. Pearson.
- National Association of School Nurses. (2016). *The role of the school nurse*. NASN.
- Pica, R. (2015). *Moving and learning across the curriculum*. Delmar.
- St. Leger, L. (2001). Schools, health literacy and public health. *Health Promotion International*, 16(2), 197–205.
- Τσίτσικα, Α. (2016). *Προαγωγή υγείας στην παιδική και εφηβική ηλικία*. Καρδαμίτσα.
- Υπουργείο Παιδείας και ΙΕΠ. (2020). *Οδηγός υγείας για εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης*. ΙΕΠ.
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on hand hygiene in health care*. WHO Press.

Μέθοδος project στην ψυχοκινητική αγωγή

Ζώνιου Βαΐτσα

Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pr09439@uoi.gr

Ζάραγκας Χαρίλαος

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Περίληψη

Η προσχολική ηλικία αποτελεί ένα καθοριστικό στάδιο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Το project, ως παιδαγωγική μέθοδος, βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή, την *ομαδικότητα* και τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες με νόημα και προσωπική αξία. Η ψυχοκινητική αγωγή, που συνδυάζει το σωματικό, το πνευματικό και το συναισθηματικό στοιχείο, προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μάθησης που ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα υποθετικό σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης (project) διάρκειας ενός εξαμήνου, σχεδιασμένο για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στόχος του σχεδίου είναι να υποστηρίξει την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, γνωστικών ικανοτήτων και συναισθηματικής έκφρασης, μέσα από οργανωμένες ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν παιχνίδια κίνησης, ασκήσεις ισορροπίας και συντονισμού, δημιουργική έκφραση και χαλάρωση, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μέσα από αυτές, επιδιώκεται η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αυτενέργειας. Η μεθοδολογία που ακολουθείται συνδυάζει τη διασύνδεση πολλών μαθησιακών περιοχών με βιωματικές δραστηριότητες, ώστε η γνώση να κατακτάται μέσα από την πράξη και την προσωπική εμπειρία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που σέβεται τον προσωπικό ρυθμό, τις ανάγκες και τις επιλογές κάθε παιδιού. Αν και πρόκειται για υποθετικό project, εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και να αποτελέσει χρήσιμο υπόβαθρο για μελλοντικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: (Προ)σχολική αγωγή, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ψυχοκινητική αγωγή

Abstract

Preschool age is a crucial stage for shaping children's personalities and developing fundamental skills. The project method, as a pedagogical approach, relies on active participation, teamwork, and children's experiential engagement in meaningful and personally valuable activities. Psychomotor education, which integrates physical, mental, and emotional elements, provides a holistic learning framework that promotes the child's overall development. This paper presents a hypothetical educational project designed for preschool-aged children over a semester. The project aims to support the development of motor skills, cognitive abilities, and emotional expression through structured psychomotor activities. These activities include movement games, balance and coordination exercises, creative expression, and relaxation, adapted to children's needs and interests. The goal is to cultivate self-confidence, social interaction, and autonomy. The applied methodology interweaves multiple learning domains with experiential practices, allowing knowledge to emerge through action and personal experience. Emphasis is placed on creating a respectful environment that aligns with each child's pace, needs, and preferences. Although hypothetical, this project is considered to have the potential to significantly enhance children's motor, emotional, and social development and serve as a useful model for future applications in early childhood education.

Keywords: Preschool education, educational activities, psychomotor education

Εισαγωγή

Η πρώιμη παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από ραγδαία ανάπτυξη σε όλους τους τομείς (σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό). Οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και στη θεμελίωση δεξιοτήτων που θα χρησιμοποιήσουν σε όλη τους τη ζωή. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις τονίζουν την ανάγκη για ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από μαθησιακές διαδικασίες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και τη σύνδεση με τις πραγματικές εμπειρίες των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η μέθοδος project αναδεικνύεται ως μια προσέγγιση που δύναται να καλύψει αυτή την ανάγκη, μέσω της ενίσχυσης των κινητικών, γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ως project ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων. (Ματσαγγούρας, 2002). Η ψυχοκινητική αγωγή αποτελεί μια παιδαγωγική και θεραπευτική προσέγγιση που βασίζεται στη στενή αλληλεπίδραση μεταξύ κίνησης, συναισθήματος και σκέψης. Εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αναγνωρίζοντας ότι η σωματική δραστηριότητα δεν είναι απλώς μέσο εκτόνωσης, αλλά λειτουργεί ως βασικός παράγοντας για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συναισθηματικής έκφρασης (Ματσαγγούρας, 2002). Στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, η ψυχοκινητική αγωγή αξιοποιεί το παιχνίδι και τη βιωματική μάθηση, δίνοντας έμφαση στη σημασία του σώματος ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης. Με βάση τα παραπάνω παρουσιάζεται ένα σχέδιο που αξιοποιεί αφενός την εκπαιδευτική προσέγγιση της μεθόδου project και αφετέρου την ψυχοκινητική αγωγή, με σκοπό τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση για τη διερεύνηση του αντίκτυπου που έχει ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων, βάσει του ωρολογίου προγράμματος ενός νηπιαγωγείου, στην εν γένει ανάπτυξη του παιδιού. Η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση έχει τη μορφή ενός project διάρκειας ενός εξαμήνου όπου ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή των δραστηριοτήτων. Αρχικά καθορίζονται οι κύριες θεματικές, μέσω των οποίων θα επιτευχθούν οι στόχοι του project και εν συνεχεία στο πλαίσιο ολοκλήρωσης κάθε θεματικής, προγραμματίζονται και υλοποιούνται κάποιες δραστηριότητες. Εν συνεχεία καθορίζονται οι στόχοι, ο χρόνος εκτέλεσης, οι μαθησιακές περιοχές, και η υλικοτεχνική υποδομή κάθε δραστηριότητας ενώ παράλληλα περιγράφεται το κυρίως αντικείμενό τους και ο τρόπος προετοιμασίας τους. Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας και επιχειρείται μια ποιοτική ανάλυση των οφελών που αποκόμισαν τόσο τα παιδιά που συμμετείχαν όσο και ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής που εφαρμόζει.

Σκοπός και στόχοι του project

Βασικός σκοπός είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη νηπίων μέσα από ψυχοκινητικές δράσεις που συνδέουν κίνηση, ρυθμό, συνεργασία και δημιουργικότητα, σε ασφαλές και

πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, με τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο συντονιστή/ριας. Με την μέθοδο project επιδιώκεται η ενίσχυση βασικών κινητικών δεξιοτήτων (ισορροπία, μετακίνηση, χειρισμός αντικειμένου, φυσικές ικανότητες, συντονισμός, ταχύτητα αντίδρασης), γνωστικών-γλωσσικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας παιγνιώδεις και οργανωμένες δραστηριότητες (Ζάραγκας, 2011). Οι κύριες θεματικές στις οποίες εντάσσονται οι δραστηριότητες, όπου και εξειδικεύονται οι επιδιωκόμενες αναπτυξιακές δεξιότητες είναι οι εξής:

1. Το γνωστικό σχήμα του σώματος

Το γνωστικό σχήμα του σώματος είναι η νοητική εικόνα που δημιουργεί το άτομο για το ίδιο του το σώμα και ταυτόχρονα η συνειδητοποίηση της ύπαρξης του σώματός του σε σχέση πάντοτε με το περιβάλλον. Αποτελεί το κέντρο οργάνωσης, συντονισμού και εκτέλεσης όλων των κινήσεων και όλων των μορφών συμπεριφοράς. Το παιδί μέσα από τη συνειδητοποίηση και τη βίωση του σωματικού του σχήματος αποκαλύπτει και αποδέχεται τη σωματική του ταυτότητα. Ελέγχει τις κινήσεις του, χρησιμοποιεί το σώμα του όπως αυτό θέλει και σύμφωνα με τα όρια που θέτει (Ζάραγκας, 2011).

Δραστηριότητες:

- **Νάνοι και γίγαντες**

Στόχος Δραστηριότητας: Τα παιδιά να μάθουν να συγκρίνουν ποσοτικές έννοιες και δημιουργούν σχήματα με το σώμα τους, γνωρίζοντας παράλληλα τις διαστάσεις που μπορεί να λάβει το ανθρώπινο σώμα.

- **Καθρέφτες**

Στόχος Δραστηριότητας: Επιδιώκεται μέσω της μίμησης κινήσεων, τα παιδιά να μάθουν να παρατηρούν και να ελέγχουν τα μέλη του σώματος τους, εντός μουσικού πλαισίου, με εναλλαγή ρόλων.

- **Παιχνίδι με στεφάνια (χούλα-χουπ)**

Στόχος Δραστηριότητας: Τα παιδιά να ενδυναμώσουν το σώμα τους και να βελτιώσουν την ισορροπία και τον προσανατολισμό τους, χρησιμοποιώντας τα άκρα τους στο πλαίσιο μιας ρυθμικής ακολουθίας.

2. Η λεπτή κινητικότητα

Η λεπτή κινητικότητα χαρακτηρίζει κινήσεις που επιτυγχάνονται κυρίως με τα δάκτυλα των άνω άκρων και απαιτούν ακρίβεια, έλεγχο και συντονισμό. Για την επίτευξή της είναι χρήσιμο στην αρχή να εφαρμόζονται δραστηριότητες με αντικείμενα μεγάλων διαστάσεων, όπως μπάλες, μεγάλα μολύβια ή μαρκαδόροι, και σταδιακά να εισάγονται μικρότερα αντικείμενα που προϋποθέτουν λεπτότερο χειρισμό. Η λεπτή κινητικότητα δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να ασχοληθεί με πιο εξειδικευμένες δραστηριότητες, όπως η μιμητική, η χρήση εργαλείων και η δημιουργία χειροτεχνημάτων, μέσα από τις οποίες απολαμβάνει το αίσθημα της χαράς, της ικανοποίησης και της αυτάρκειας. Η εδραίωση αυτών των δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και το ωθεί να προσπαθήσει στη συνέχεια με επιτυχία σε δυσκολότερους στόχους και προκλήσεις που θα ανακύψουν στην πορεία (Ζάραγκας, 2011).

Δραστηριότητες:

- **Ζωγραφίζω/φτιάχνω με πηλό το αγαπημένο μου φρούτο**

Στόχος δραστηριότητας: Τα παιδιά να εξασκήσουν τη λεπτή κινητικότητα πλάθοντας ή σχεδιάζοντας φρούτα, συνδέοντας το έργο τους με την γνώση του κόσμου των φρούτων και τον ρόλο τους στο πλαίσιο μιας υγιεινής διατροφής.

- **Κουκλάκι μικρό εγώ**

Στόχος δραστηριότητας: Τα παιδιά να δημιουργήσουν φιγούρες, καλλιεργώντας την ακρίβεια κινήσεων, τη φαντασία και την προσωπική τους έκφραση.

- **Κατασκευή με χαρτόνι παιδικής φιγούρας**

Στόχος δραστηριότητας: Τα παιδιά να μάθουν να κόβουν, να συναρμολογούν και να αποτυπώνουν το σώμα χρησιμοποιώντας εργαλεία, ενεργοποιώντας την φαντασία και την δημιουργικότητα τους.

3. Αμφιπλευρικήτητα

Η αμφιπλευρικήτητα είναι η ικανότητα του ατόμου να προκαλεί αυτόματα την εγρήγορση των δύο πλευρών του σώματός του, με δυνατότητα επιλογής της μιας ή της άλλης πλευράς (αριστερό ή δεξί χέρι, πόδι, μάτι). Γεγονός που του επιτρέπει να επιτυγχάνει καλύτερες επιδόσεις, ανάλογα με τις ψυχοκινητικές του δυνατότητες. Η αμφιπλευρικήτητα συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή ανάπτυξη του ατόμου, γιατί το υποβοηθά να συντονίσει τις κινήσεις του. (Ζάραγκας, 2011)

Δραστηριότητες:

- **Κολλάζ αρκουδάκι**

Στόχος δραστηριότητας: Τα παιδιά να αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα, να ενισχύσει την αμφιπλευρικήτητα και να καλλιεργήσει τη συγκέντρωση και την έκφραση με δημιουργικό τρόπο.

- **Πηδήματα δεξιά–αριστερά μιας γραμμής**

Στόχος δραστηριότητας: Η ενίσχυση της αμφιπλευρικήτητας, ο προσανατολισμός των παιδιών (δεξιά–αριστερά) καθώς και η ενίσχυση της συγκέντρωσης σε συνδυασμό με την ικανότητα να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο ρυθμό.

- **Το κύλισμα της μπάλας**

Στόχος δραστηριότητας: Τα παιδιά να εξασκηθούν στο διαχωρισμό των δύο πλευρών του σώματος και να συνειδητοποιήσουν τις έννοιες δεξιά–αριστερά.

4. Η αντίληψη του χώρου

Η αντίληψη του χώρου είναι η ικανότητα του παιδιού να προσανατολίζεται και να συνειδητοποιεί το χώρο που καταλαμβάνει το σώμα του, καθώς και τις σχέσεις του με τα αντικείμενα και τα άλλα άτομα γύρω του. Η ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος ασφάλειας, ενώ αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της κινητικής, γνωστικής και κοινωνικής δραστηριότητας του παιδιού (Ζάραγκας, 2011).

Δραστηριότητες:

- **Τα πουλάκια και οι φωλιές**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να μάθει να αναγνωρίζει και να οριοθετεί τον προσωπικό του χώρο, μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο κινήσεων.

- **Το μαγικό σημείο**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να συνειδητοποιήσει τον προσωπικό του χώρο και να μάθει να προσανατολίζεται στον διαθέσιμο χώρο.

5. Η αντίληψη του χρόνου και του ρυθμού

Η αντίληψη του χρόνου και του ρυθμού είναι η ικανότητα του παιδιού να συνδέει την κίνηση με τις χρονικές ακολουθίες και τα ρυθμικά μοτίβα. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία το παιδί αποκτά έλεγχο της κίνησής του, καλλιεργεί την αυτοσυγκέντρωση και αναπτύσσει δεξιότητες που το βοηθούν τόσο στη μουσική όσο και στη γλωσσική του εξέλιξη. Η ρυθμική αγωγή αποτελεί θεμέλιο λίθο της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, καθώς ενεργοποιεί το νευρικό σύστημα και συμβάλλει στην καλύτερη συνεργασία σώματος και νου (Ζάραγκας, 2011).

Δραστηριότητες:

- **Γλώσσα και ρυθμός**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αναπτύξει την ικανότητα να συνδέει τη γλώσσα με τον ρυθμό, χρησιμοποιώντας φωνή και σώμα για να εκτελεί απλά ρυθμικά σχήματα.

- **Μουσική με κίνηση**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να καλλιεργήσει την παρατηρητικότητα και τη συνεργασία, αναγνωρίζοντας ρυθμικά μοτίβα, προσαρμόζοντας την κίνησή του.

6. Ψυχοκινητικότητα και κοινωνική ζωή

Το νήπιο θέτει τα θεμέλια της κοινωνικότητάς του. Περνά από τον «συγκεντρωτισμό» στην «αποκέντρωση» της αντιληπτικής του ικανότητας (Ζάραγκας, 2011).

Δραστηριότητες:

- **Γάτες και ποντίκια**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αναπτύξει ομαδικό πνεύμα και συνεργασία, μετατρέποντας τη μουσική σε κίνηση και συντονίζοντας τις κινήσεις του με την ομάδα.

- **Μπαλόκι στον αέρα**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να μάθει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, συντονίζοντας την κίνηση ώστε να διατηρεί το μπαλόκι στον αέρα και να αντιλαμβάνεται βασικές φυσικές έννοιες.

- **Μουσικός κύκλος**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να καλλιεργήσει τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, εκφράζοντας κινητικά τα ακουστικά ερεθίσματα και προσαρμόζοντας τις κινήσεις του σε ρυθμικά μοτίβα.

- **Οπτικοκινητικός συντονισμός με δύο μπαλάκια**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αναπτύξει ταχύτητα αντίδρασης, οπτικοκινητικό συντονισμό και αυτοέλεγχο.

- **Μηλιά**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να καλλιεργήσει την ψυχοκινητική ικανότητα του ρυθμού και να ενισχύσει τη συνεργασία μέσα από τον παραδοσιακό χορό.

- **Αλάτι ψιλό, αλάτι χονδρό**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αναπτύξει ευκινησία, ταχύτητα και κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από το ομαδικό παραδοσιακό παιχνίδι.

7. Φυσική αγωγή του νηπίου

Η φυσική αγωγή του νηπίου είναι η άσκηση με την οποία επιδιώκεται η ανάπτυξη των βασικών φυσιολογικών λειτουργιών του παιδιού. Την άσκηση αυτή τη συναντάμε με τη μορφή παιχνιδιού, θεατρικού, αθλητικού ή φαντασίας, με σκοπό την ενίσχυση της υγείας του.

Δραστηριότητες:

- **Σκυταλοδρομία**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να καλλιεργήσει την αυτοσυγκέντρωση και την ισορροπία, ενισχύοντας παράλληλα τη λεπτή κινητικότητα και την ικανότητα να αξιοποιεί τα μέλη του σώματός του.

- **Παίζουμε κουτσό**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αναπτύξει την ισορροπία και τη μυϊκή δύναμη των ποδιών, κατανοώντας ταυτόχρονα μια αριθμητική ακολουθία και λειτουργώντας ομαδικά.

- **Φτάνω στον τερματισμό**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αποκτήσει ταχύτητα, δύναμη και αντανακλαστικά, καλλιεργώντας τον υγιή συναγωνισμό και τον σεβασμό στους κανόνες.

- **Λεμόνια-παγάκια**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες και αντίληψη κινήσεων, διασκεδάζοντας και προσαρμόζοντας την κίνησή του στα παραγγέλματα.

- **Καγκουρό**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να καλλιεργήσει την ισορροπία και την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του μέσα από το παιχνίδι και να ενισχύσει την ικανότητα προσαρμογής σε κινητικές δυσκολίες.

8. Δημιουργικότητα και ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

Ψυχοκινητικότητα είναι η διεργασία που γίνεται στον ψυχικό κόσμο του παιδιού μέσα από εμπειρίες που ωθούν το παιδί να προβληματιστεί και να βρει τρόπους επίλυσης

προβλημάτων. Σε συνδυασμό με την πνευματική λειτουργία της δημιουργικότητας αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η εκπαίδευση δίνοντας τα σωστά ερεθίσματα αναπτύσσει ένα δημιουργικό άτομο που από οντότητα γίνεται μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (Ζάραγκας, 2011).

Δραστηριότητες:

- **Μαέστρος**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να μάθει να τραγουδά, να μιμείται μουσικά όργανα και να συγχρονίζεται με τον «μαέστρο», καλλιεργώντας την φαντασία, την παρατηρητικότητα και τη συλλογικότητα.

- **Δημιουργώ με τουβλάκια**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να μάθει να επινοεί και να κατασκευάζει πρωτότυπες ιδέες σε περιορισμένο χρόνο, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την αυτοπεποίθηση του.

- **Το σκοινί**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να καλλιεργήσει τη μυϊκή δύναμη και την αντοχή του, συνειδητοποιώντας τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

- **Δώσε μου το χέρι σου**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να μάθει την αξία της φιλίας και της αποδοχής, εκφράζοντας συναισθήματα μέσω συμβολικών χειρονομιών και εικαστικών δημιουργιών.

- **Μικροί δημοσιογράφοι**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να μπει στον ρόλο του ερωτώμενου ή του ρεπόρτερ, να ενεργήσει με αυθορμητισμό και να προβάλλει την προσωπικότητά του, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του.

- **Σβούρα**

Στόχος δραστηριότητας: Το παιδί να αναπτύξει την αντίληψη του χώρου και του ρυθμού βιώνοντας τον ενθουσιασμό της ομαδικής συμμετοχής.

Προετοιμασία και Σχεδιασμός

Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του/της συντονιστή/τριας, διαμορφώνοντας το κατάλληλο πλαίσιο για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα. Προβαίνει στην περιγραφή της δραστηριότητας, τον σαφή προσδιορισμό του χρόνου εκτέλεσης και την προσεκτική επιλογή των υλικών έτσι ώστε να καλλιεργείται η προσδοκία και η διάθεση των παιδιών να συμμετέχουν με ενθουσιασμό. Ενδεικτικά ορισμένες από τις τεχνικές που αξιοποιούνται από πλευράς εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τη λεκτική εφόρμηση και τη συζήτηση για την ενεργοποίηση πρότερων εμπειριών, τη δειγματική επίδειξη, τον διαμοιρασμό υλικών και την παροχή δομημένων οδηγιών, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν με σαφήνεια το πλαίσιο κάθε δραστηριότητας και να καλλιεργηθεί κίνητρο συμμετοχής. Έτσι, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προσδίδεται

έναν χαρακτήρα παιγνιώδους μάθησης μέσα σε ένα σαφές και κατανοητό πλαίσιο κανόνων, όπου τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια, ενθουσιασμό και ετοιμότητα για δράση. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει τη ροή των δραστηριοτήτων μαζί με τα παιδιά ενισχύοντας την διαδραστικότητα μέσω της εναλλαγής ρόλων, με σκοπό να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Η κλιμάκωση της δυσκολίας, η σταδιακή ενίσχυση της πολυπλοκότητας των στόχων και η ενθάρρυνση για συνεργασία ενδυναμώνουν την αυτενέργεια των παιδιών και τα οδηγούν στην ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στην επίτευξη των στόχων κάθε δραστηριότητας, καθώς εξασφαλίζεται ισορροπία ανάμεσα στη δομημένη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και στη δημιουργική, βιωματική συμμετοχή των παιδιών.

Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα από τις αξιολογήσεις όλων των επιμέρους δραστηριοτήτων του project καταδεικνύουν σημαντικά οφέλη για τα παιδιά σε πολλαπλούς τομείς. Σε κινητικό επίπεδο, οι δραστηριότητες ενίσχυσαν τις βασικές σωματικές δεξιότητές τους, όπως την ισορροπία, τον συντονισμό, τη δύναμη και τη λεπτή κινητικότητα. Τα παιδιά έμαθαν να χρησιμοποιούν δημιουργικά το σώμα τους, να αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις και τις δυνατότητές του και να εκτονώνουν την ενέργειά τους μέσω της κίνησης (π.χ. παιχνίδι «Καγκουρό» με σακί). Παράλληλα, καλλιεργήθηκαν γνωστικές ικανότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η παρατηρητικότητα και η κριτική σκέψη καθώς τα παιδιά προέβησαν σε ποσοτικές συγκρίσεις, έλυσαν απλά κινητικά προβλήματα και απέκτησαν κριτική σκέψη κατά τη διεξαγωγή των παιχνιδιών. Επιπλέον, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες αναπτύχθηκαν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Τα παιδιά συνεργάστηκαν σε ομάδες, έμαθαν να τηρούν κανόνες και να σέβονται τον χώρο των άλλων ενώ παράλληλα αισθάνθηκαν μέλη μιας ομάδας (π.χ. στο μουσικό παιχνίδι «Μουσικός κύκλος» διατήρησαν τον σχηματισμό του κύκλου με ενθουσιασμό). Πολλές δραστηριότητες ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και την πρωτοβουλία των παιδιών καθώς ξεπέρασαν τους αρχικούς φόβους ή δισταγμούς, εξέφρασαν ιδέες και συναισθήματα μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού, και βίωσαν χαρά και ικανοποίηση από τη συμμετοχή και τη δημιουργία τους.

Οι αξιολογήσεις των δράσεων αναδεικνύουν και τα οφέλη για τον/την εκπαιδευτικό από την εφαρμογή τους. Καταρχάς, κάθε δραστηριότητα αποτέλεσε για τον εκπαιδευτικό μία ευκαιρία συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης των δυνατοτήτων των παιδιών σε πραγματικές συνθήκες μάθησης. Ο/Η εκπαιδευτικός παρατήρησε τον τρόπο κίνησης, τις επιλογές, τις δυνατότητες και την κριτική σκέψη κάθε παιδιού κατά τη δράση. Παράλληλα, μέσω συγκεκριμένων παιχνιδιών μπόρεσε να εκτιμήσει με αντικειμενικό τρόπο επιμέρους δεξιότητες (για παράδειγμα, μέτρησε τον χρόνο αντίδρασης των νηπίων σε οπτικά ερεθίσματα και την ετοιμότητα των αντανακλαστικών τους). Επιπλέον, τα αποτελέσματα και η ανταπόκριση των παιδιών παρείχαν άμεση ανατροφοδότηση για την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων. Η γενικότερη χαρά, προσμονή και ο ενθουσιασμός των μαθητών έπειτα από κάθε δράση επιβεβαίωσαν στην πράξη την επιτυχία της μεθοδολογίας, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού ως προς την εφαρμογή καινοτόμων, παιγνιώδων προσεγγίσεων. Παράλληλα, μέσω των αξιολογήσεων ο/η εκπαιδευτικός εντόπισε σημεία βελτίωσης και προχώρησε σε αναπροσαρμογές όπου χρειαζόταν. Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα προτείνεται η επανάληψή της με εναλλαγή ρόλων, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν πλήρως το νόημά της και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Συνολικά, η υλοποίηση αυτής της δράσης προσέφερε στον εκπαιδευτικό πολύτιμη εμπειρία και ικανοποίηση, καθώς του επέτρεψε να παρακολουθήσει την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και

να αξιοποιήσει τις παρατηρήσεις από τις αξιολογήσεις για την δική του επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα δράση επιδίωξε μια ποιοτική ανάλυση προκειμένου να προσδιοριστεί σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό των δράσεων. Από την παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων προέκυψε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν ουσιαστικά τις κινητικές, κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες, ενώ ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση, η συνεργατικότητα και η δημιουργικότητά τους. Η βιωματική συμμετοχή στις δραστηριότητες, σε συνδυασμό με τη συστηματική καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, οδήγησε σε μια ολόπλευρη μάθηση που ανέδειξε την αξία της ψυχοκινητικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκαν προκλήσεις που ενδέχεται να συναντήσει ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων σε πραγματικές συνθήκες, τηρώντας το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, με γνώμονα την επίτευξη των στόχων της δράσης.

Υπό το πρίσμα αντιμετώπισης των προαναφερόμενων προκλήσεων, αξίζει να σημειωθεί ότι η υλοποίηση τέτοιων δράσεων προϋποθέτει ευελιξία και ευαισθησία εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού. Κάθε παιδί διαθέτει διαφορετικό ρυθμό και στυλ μάθησης· επομένως, η διαφοροποίηση στις δραστηριότητες αποτέλεσε κλειδί, ώστε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, να μπορέσουν να συμμετάσχουν και να ωφεληθούν. Η προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας, η προσφορά εναλλακτικών επιλογών και η ενθάρρυνση της προσπάθειας αντί της έμφασης στο αποτέλεσμα συνέβαλαν στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και ενθάρρυνσης. Αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον επέτρεψε στα παιδιά να τολμήσουν, να μάθουν από τα λάθη τους και να γιορτάσουν τις επιτυχίες τους, όσο μικρές κι αν ήταν.

Συνολικά, η υλοποίηση της παρούσας δράσης απέδειξε στην πράξη ότι η μάθηση μπορεί να είναι μια δυναμική, σωματοποιημένη και χαρούμενη διαδικασία. Παράλληλα, ανέδειξε μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και προσφέρει πολύτιμο υπόβαθρο για μελλοντικές διδακτικές πρακτικές. Η εμπειρία κατέδειξε επίσης ότι παρόμοια προγράμματα μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της διεπιστημονικής και βιωματικής φιλοσοφίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή -μια ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση Παιδιών Προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η Εφαρμογή της Μεθόδου project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία*. Αθήνα, Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 15-30.

Παράρτημα

Όλες οι Δραστηριότητες του project

1. Νάνοι και γίγαντες
2. Καθρέφτες

- | | | |
|--|---|----------------------------|
| 3. Παιχνίδι με στεφάνια (χούλα-χουπ) | 10. Τα πουλάκια και οι φωλιές | 20. Σκυταλοδρομία |
| 4. Ζωγραφίζω ή φτιάχνω με πηλό το αγαπημένο μου φρούτο | 11. Το μαγικό σημείο | 21. Παίζουμε κουτσό |
| 5. Κουκλάκι μικρό εγώ | 12. Γλώσσα και ρυθμός | 22. Φτάνω στον τερματισμό |
| 6. Κατασκευή με χαρτόνι παιδικής φιγούρας για το κωκλοθέατρο | 13. Μουσική με κίνηση | 23. Λεμόνια - παγάκια |
| 7. Κολλάζ αρκουδάκι | 14. Γάτες και ποντίκια | 24. Καγκουρό |
| 8. Πηδήματα δεξιά-αριστερά μιας γραμμής | 15. Μπαλόνια στον αέρα | 25. Μαέστρος |
| 9. Το κύλισμα της μπάλας | 16. Μουσικός κύκλος | 26. Δημιουργώ με τουβλάκια |
| | 17. Οπτικοκινητικός συντονισμός με δύο μπαλάκια | 27. Το σχοινί |
| | 18. Μηλιά | 28. Δώσε μου το χέρι σου |
| | 19. Αλάτι ψιλό, αλάτι χονδρό | 29. Μικροί δημοσιογράφοι |
| | | 30. Σβούρα |

Το Μουσικό Βίντεο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής του Γυμνασίου. Το παράδειγμα του τραγουδιού *Birds of a feather*.

Καρούμπαλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ 79.01, Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών

jennykaroumpali@sch.gr

Περίληψη

Σε μία οπτικοακουστική και πολυμεσική κοινωνία, όπως είναι η σημερινή, το μουσικό βίντεο παίζει κομβικό ρόλο στην κατανάλωση αλλά και στην πρόσληψη της μουσικής (περισσότερο της σύγχρονης δημοφιλούς) ειδικά από τα άτομα νεαρής ηλικίας, τα οποία αφιερώνουν αξιοσημείωτο τμήμα από τον ελεύθερό τους χρόνο για να βλέπουν μουσικά βίντεο. Ως εκ τούτου, το μάθημα της μουσικής θα πρέπει (πέραν των άλλων) να εξοικειώσει τις μαθήτριες και τους μαθητές με εργαλεία κατανόησης και αξιολόγησης μουσικών βίντεο. Η παιδαγωγική αξιοποίηση μουσικών βίντεο στο μάθημα της μουσικής μπορεί αφ' ενός να διεγείρει περαιτέρω το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών για το μάθημα της μουσικής και αφ' ετέρου να συνεισφέρει στην καλλιέργεια κριτικής στάσης στα μουσικά βίντεο. Το σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι, το οποίο αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά είναι το *Birds of a feather* (της Billie Eilish), το οποίο κυκλοφόρησε τον Ιούλιο του 2024. Στους μαθησιακούς στόχους του διδακτικού αυτού σεναρίου συγκαταλέγονται: η αναγνώριση της πολυφωνικής υφής που έχουν συγκεκριμένα σημεία του εν λόγω τραγουδιού, ο συσχετισμός της ιστορίας που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού αυτού τόσο με το περιεχόμενο των στίχων του όσο και με τη δομή του, ο συσχετισμός του κώδικα χώρου με την οπτική αφήγηση στο επίσημο μουσικό βίντεο του συγκεκριμένου τραγουδιού και η σύνδεση

του τρόπου ένδυσης της ερμηνεύτριας στο μουσικό αυτό βίντεο με το ντύσιμό της στις δημόσιες της εμφανίσεις. Η συνεργατική μάθηση, η βιωματική προσέγγιση, η διαθεματική προσέγγιση και η εκμάθηση με το αυτί (μέρος της άτυπης μάθησης) χρησιμοποιήθηκαν ως διδακτικές προσεγγίσεις στο διδακτικό αυτό σενάριο. Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών τη σχολική χρονιά 2024 – 2025. Σε γενικές γραμμές τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού αυτού σεναρίου όχι μόνο πραγματοποιήθηκαν, αλλά προέκυψε και αναδυόμενος στόχος.

Λέξεις-κλειδιά: *Birds of a feather*, Billie Eilish, Μουσική, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μουσικό βίντεο.

Abstract

Music videos play a key role in the consumption and reception of music (especially of popular music) in our current audiovisual and multimedia society. This happens more intensely to young people, who dedicate a significant part of their free time to watching music videos. Therefore, music lessons should (additionally) familiarize students with tools for understanding and evaluating music videos. The pedagogical use of music videos in music lessons can, on the one hand, further stimulate students' interest in music lessons and, on the other hand, contribute to the cultivation of a critical attitude towards music videos. The song *Birds of a feather* (by Billie Eilish) was used in this teaching scenario. The learning objectives of this teaching scenario include: recognizing the polyphonic texture of this song's specific parts, relating the story that takes place in the official music video of this song to both the content of its lyrics and its structure, and connecting the way the performer dresses in this music video with the one in her public appearances. The teaching approaches used in this teaching scenario are: cooperative learning, experiential approach, interdisciplinary approach, and learning by ear (part of informal learning). This teaching scenario took place at the Patras Model High School in the 2024-2025 school year. Not only the expected learning objectives of this teaching scenario but also an emerging one were achieved.

Keywords: *Birds of a feather*, Billie Eilish, Music, secondary education, Music Video.

Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικού σεναρίου

Μουσικό βίντεο ονομάζεται ένα βίντεο το οποίο βασίζεται σε ένα μουσικό έργο, πάνω στο οποίο δημιουργούνται εικόνες, σύμφωνα με την Carol Vernallis (1997). Το επίσημο μουσικό βίντεο ενός τραγουδιού (κυρίως σύγχρονο δημοφιλές) είναι αυτό το οποίο έχει δημιουργηθεί υπό την αιγίδα των ερμηνευτών/τριών και της δισκογραφικής τους εταιρίας με την οποία συνεργάζονται. Ως εκ τούτου, το επίσημο μουσικό βίντεο εκφράζει (σε σημαντικότατο βαθμό) την άποψη των ερμηνευτών/τριών σχετικά με την οπτικοποίηση του τραγουδιού το οποίο ερμηνεύουν (Κοκκίδου, 2019).

Καθώς οι περισσότεροι έφηβοι και οι περισσότερες έφηβες ακούν ως επί το πλείστον σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια εκτός σχολείου (Κοκκίδου, 2022) (τα περισσότερα εκ των οποίων διαθέτουν επίσημα μουσικά βίντεο) το μάθημα της μουσικής θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια αλλά και τα επίσημα μουσικά βίντεο που τα συνοδεύουν. Ας μην ξεχνάμε ότι η σημερινή κοινωνία είναι πλέον οπτικοακουστική και πολυμεσική (Κοκκίδου, 2019) και οι μαθήτριες και οι μαθητές αφιερώνουν, πλέον, σημαντικό μέρος του ελεύθερού τους χρόνου για να βλέπουν μουσικά βίντεο. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζονται εργαλεία για να κατανοούν και να αξιολογούν τα μηνύματα των μουσικών βίντεο που καταναλώνουν (Κοκκίδου, 2019) και το σχολείο μπορεί (και πρέπει) να παίζει

σημαντικότερο ρόλο στην εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τα προαναφερθέντα εργαλεία.

Το μουσικό βίντεο αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα της μουσικής και μέσω αυτού μπορούν να εισαχθούν ποικίλα θέματα προς διερεύνηση στη μαθησιακή διαδικασία. (McClain, 2016, Κοκκίδου, Τσαλίκη & Αναστασιάδου, 2017). Επιπρόσθετα, η ένταξη του μουσικού βίντεο στο μάθημα της μουσικής μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική στάση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα μουσικά βίντεο (Κοκκίδου, 2019), καθώς πολλά μουσικά βίντεο έχουν κατηγορηθεί για την ώθηση των νέων σε χρήση αλκοόλ, νικοτίνης και άλλων ψυχότροπων ουσιών (Gruber et al, 2005), για τη διαιώνιση σεξιστικών συμπεριφορών (Thaller & Messing, 2014) όπως επίσης και με την ανοχή της βίας και την αύξηση της επιθετικότητας (Lennings & Warburton, 2011).

Καθώς το νόημα των μουσικών βίντεο προκύπτει από την αλληλεπίδραση της μουσικής, στίχων και εικόνας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναλύουν, να αξιολογούν και ερμηνεύουν τα πολυτροπικά κείμενα των μουσικών βίντεο (Κοκκίδου, 2019).

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο ανάλυσης ενός μουσικού βίντεο είναι αυτό του Andrew Goodwin (1992), οι άξονες του οποίου θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των μουσικών βίντεο του σεναρίου αυτού είναι οι ακόλουθοι:

- Σχέση εικόνας και στίχων του τραγουδιού. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τους στίχους του τραγουδιού.
- Σχέση μουσικής και εικόνας. Η εικόνα μπορεί είτε να ενισχύει, είτε να διευκρινίζει είτε να βρίσκεται σε αντίφαση με τη μουσική.
- Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μουσικών βίντεο έχοντας ως βάση την οπτική αφήγηση: αφηγηματικό (διηγείται μια ιστορία), εννοιολογικό (περιγράφει μια έννοια μέσω συμβολισμών), βίντεο εκτέλεσης (οι καλλιτέχνες και οι καλλιτέχνιδες ερμηνεύουν ζωντανά το τραγούδι). Κάθε μουσικό βίντεο ανήκει είτε σε μία είτε σε περισσότερες από τις προαναφερθείσες κατηγορίες (στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται λόγος για μικτό μουσικό βίντεο).

Κατά την ανάλυση ενός μουσικού βίντεο είναι απαραίτητο να αναλυθούν οι διάφοροι κινηματογραφικοί κώδικες (cinematic codes) που υπάρχουν σε αυτό (και να συσχετιστούν τόσο με τη μουσική όσο και με τους στίχους του τραγουδιού) (Κοκκίδου, 2019) προκειμένου το μοντέλο του Goodwin να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση μουσικών βίντεο στο μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο είναι σύμφωνη με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου στο πλαίσιο του τρίτου Θεματικού Οργανωτή, ο οποίος έχει να κάνει με τη σύνδεση της μουσικής με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες (Ελληνική Δημοκρατία, 2023).

Λίγα λόγια για το τραγούδι *Birds of a feather*

Το τραγούδι *Birds of a feather* δημιουργήθηκε από την Billie Eilish (η οποία και το ερμηνεύει) και τον αδερφό της Finneas. Κυκλοφόρησε στις 2 Ιουλίου 2024 και αποτελεί τμήμα της δισκογραφικής δουλειάς *Hit me hard and soft*. Το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού αυτού κυκλοφόρησε στις 27 Σεπτεμβρίου 2024. Τμήματα του τραγουδιού αυτού χρησιμοποιήθηκαν στο διαφημιστικό της τρίτης σεζόν της σειράς *Heartstopper* του συνδρομητικού καναλιού Netflix. Επιπρόσθετα, το τραγούδι αυτό παρουσιάστηκε και στην τελετή λήξης των 33ων Ολυμπιακών Αγώνων του 2024 στο πλαίσιο της παράδοσης της Ολυμπιακής σημαίας από την πόλη του Παρισιού (που φιλοξένησε τους 33ους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2024) στην πόλη του Λος Άντζελες (που θα φιλοξενήσει τους 34ους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2028).

Η Billie Eilish φορά κατά κανόνα φαρδιά και (όχι σπάνια) υπερμεγέθη ρούχα, προκειμένου να μην εκθέτει το σώμα της στη δημόσια σφαίρα αποφεύγοντας με τον τρόπο αυτό την όποια κριτική για το σώμα της. Γενικά ο τρόπος που ντύνεται, αναδεικνύει την ατομικότητά της (De, 2019 ; Kho, 2022; Iasimone, 2024).

Συμβατότητα διδακτικού σεναρίου με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου.

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τους τρεις πρώτους θεματικούς οργανωτές. Υπάρχει σαφής σύνδεση της μουσικής με την κινηματογραφική τέχνη. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και οι προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1. Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του (Πιλοτικού) Προγράμματος Μουσικής Γυμνασίου με τα οποία καταπιάνεται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο

Θεματικός Οργανωτής	Θεματικό Πεδίο	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής	Συνήχηση	Να αναγνωρίζουν ακουστικά τη διαφορά μεταξύ πολυφωνίας και ομοφωνίας.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν να συγκρίνουν και να αναλύουν μουσικές ακροάσεις διαφορετικών μουσικών ειδών, στιλ και πολιτισμών με τη χρήση κατάλληλης μουσικής ορολογίας.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής (π.χ. ρεφραίν, κουπλέ, γέφυρα, επανάληψη κτλ)
Δεύτερος θεματικός οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη της Μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά	Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20 ^{ου} – 21 ^{ου} - αιώνα	Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων το οποίο συμπεριλαμβάνει και δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού-21 ^{ου} αιώνα.
Τρίτος θεματικός οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες.	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο
Τρίτος θεματικός οργανωτής: Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες.	Μουσικό βίντεο	Να συνδυάσουν τη μουσική με ... την κινούμενη εικόνα σε ένα επίπεδο συμβολικό, υπερβατικό και διαισθητικό.

Ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών.

Το διδακτικό αυτό σενάριο είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες γυμνασίου. Άξιο παρατήρησης είναι ότι οι μαθητές/τριες γυμνασίου (~12-15 ετών) έχουν μπει στην περίοδο της τυπικής λογικής σκέψης (το τελευταίο από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget) οπότε έχουν κατακτήσει την αφηρημένη σκέψη, την αφαιρετική σκέψη και την προτασιακή σκέψη. Επιπρόσθετα, μπορούν να ξεχωρίζουν το πραγματικό από το πιθανό, να διαχειριστούν ένα πρόβλημα συγκεντρώνοντας όσο τον δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και κάνοντας όλους τους δυνατούς συνδυασμούς μεταβλητών που μπορούν (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008). Οι προαναφερθείσες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middle eight/μεσαίο τμήμα). Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία.

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου & Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *Birds of a feather* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού αυτού σεναρίου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να:

- Κατονομάζουν τα βασικά μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού *Birds of a feather*.
- Αναγνωρίζουν την πολυφωνική υφή του δεύτερου refrain / chorus και του outro(duction) / coda του τραγουδιού *Birds of a feather*.
- Σχετίζουν την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather* με τη δομή του.
- Σχετίζουν την ιστορία που λαμβάνει χώρα στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather* με το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού αυτού.
- διακρίνουν ακουστικά την πολυφωνική υφή του δεύτερου refrain / chorus του τραγουδιού *Birds of a feather*.
- Εντοπίζουν τον κώδικα χώρου στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather*.
- σχετίζουν τον κώδικα χώρου με την οπτική αφήγηση στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather*.
- αναγνωρίζουν το σημαντικό αντικείμενο (prop) στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather*
- ερμηνεύουν το σημαντικό αντικείμενο (prop) στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather*
- συνδέσουν το ντύσιμο της ερμηνεύτριας στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather* με το ντύσιμό της στις δημόσιες της εμφανίσεις σε αυτό το πεδίο.

Οργάνωση διδασκαλίας και απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθήτριες και οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρία αναζητώντας τρόπους συνεργασίας και έκφρασης μέσω ομάδων.

Για το παρόν διδακτικό σενάριο είναι απαραίτητο να υπάρχουν:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα και ηχεία ή διαδραστικός πίνακας αφής με σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Φωτοτυπίες των φύλλων εργασίας (ιδέ παράρτημα) σε επαρκή αριθμό αντιγράφων.

Σε περίπτωση που δεν είναι διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο θα πρέπει να είναι διαθέσιμο το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather*. προσεγγίσεις σε αυτό το πεδίο.

Διδακτική προσέγγιση

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

- Βιωματική Προσέγγιση. Η εξερεύνηση αποτελεί τον τρόπο απόκτησης γνώσης, με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών να αποτελούν μέσο κατανόησης της θεωρίας.
- Συνεργατική μάθηση. Δημιουργούνται μικρές ομάδες (το πολύ των 4 με 5 ατόμων η καθεμία) με ελεύθερη επιλογή, οι οποίες συμπληρώνουν τα εκάστοτε φύλλα εργασίας. Όπου υπάρχει ανάγκη, γίνεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον / την εκπαιδευτικό.
- Διαθεματική Προσέγγιση. Γίνεται υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων των τεχνών (ποίηση, μουσική, κινηματογραφική τέχνη) με σκοπό την ενιαία προσέγγιση του μουσικού βίντεο, ενός πολυτροπικού και πολύτεχνου έργου.
- “Εκμάθηση με το αυτί” (learning by listening) που είναι τμήμα της άτυπης μάθησης (informal learning) στη μουσική παιδαγωγική (αφορά την αναγνώριση της πολυφωνικής υφής του δεύτερου refrain / chorus του τραγουδιού *Birds of a feather*). σε αυτό το πεδίο.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Ακρόαση του τραγουδιού *Birds of a feather* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (υπάρχει στο Παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά).

Ακρόαση του refrain / chorus 2 ζητώντας από τις μαθήτριες και τους μαθητές να αντιληφθούν τη συνύπαρξη της μελωδίας του refrain / chorus και της ουράς του τμήματος 1 με μικρές μελωδικές παραλλαγές. Προς διευκόλυνση των μαθητών και μαθητριών ο / εκπαιδευτικός μπορεί κατά την ακρόαση του τμήματος αυτού να τραγουδά τη μελωδία που υπάρχει παράλληλα (δηλαδή ουσιαστικά την ουρά του τμήματος 1 με μικρές μελωδικές παραλλαγές) και να τη συγκρίνει με την πρώτη εμφάνιση της ουράς του τμήματος 1. Προς διευκόλυνση του / της εκπαιδευτικού ακολουθεί η σχετική παρτιτούρα

παράλλαξη ουράς τμήματος 1

Refrain / chorus

P.O.T. 1

R. / C.

till the da - y I die

Birds of a fea ther we should stick to - ge - ther I know

I said i'd ne - ver think I was 't bet - ter a - lone

till the day I die

can't change the wea - ther might not be for e - ver but if it's for e - ver it's e - ven bet - ter

Αφού αντιληφθούν ακουστικά οι μαθητές και οι μαθήτριες τη συνύπαρξη των δύο αυτών ανεξάρτητων μελωδιών, ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι στην περίπτωση όπου δύο φωνές τραγουδούν διαφορετικό κείμενο, έχουμε πολυφωνική υφή (στην αντίθετη περίπτωση η υφή είναι μονοφωνική). Ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός παραθέτει έναν λειτουργικό ορισμό της έννοιας της πολυφωνίας και (όχι σπάνια) πολυφωνική υφή έχουν τα τελευταία refrains / choruses πολλών τραγουδιών. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά)

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικό καλεί τις μαθήτριες και τους μαθητές να συγκρίνουν τη μελωδία της αρχικής εμφάνισης της ουράς του τμήματος 1 με τη μορφή που αυτή επανεμφανίζεται στο refrain / chorus 2. Ακολουθεί σχετική συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η δεύτερη μελωδία αποτελεί παραλλαγή της πρώτης. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά).



Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά)

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει την ακόλουθη ερώτηση διδακτική βοήθεια: «Με δεδομένο ότι οι στίχοι του τραγουδιού *Birds of a feather* κάνουν λόγο για έκφραση βαθιάς αγάπης και επιθυμίας για μια μακροχρόνια σχέση πως θα μπορούσε να σχετίζεται η ιστορία την οποία αφηγείται οπτικά το επίσημο μουσικό βίντεο;» Στο σημείο αυτό ακολουθεί συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού θα μπορούσε να περιγράψει έναν τρόπο με τον οποίο βιώνουν την αγάπη κάποιοι άνθρωποι: η αγάπη είναι κάτι το ανεξέλεγκτο που σε πάει όπου θέλει αυτή. Υπό αυτό το πλαίσιο η αόρατη δύναμη που άγει και φέρει την ερμηνεύτρια είναι η ανεξέλεγκτη αγάπη. Στερεοτυπικά, σε μεγάλο αριθμό τραγουδιών (από πολλά είδη μουσικής π.χ. όπερα, ελληνική λαϊκή μουσική κτλ) γίνεται λόγος για την ανεξέλεγκτη μορφή αγάπης. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά)

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Birds of a feather* και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 3,4 και 5 (υπάρχουν στο Παράρτημα) σε ομάδες (η κάθε ομάδα συμπληρώνει διαφορετικό φύλλο εργασίας). Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά).

Πραγματοποίηση και αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση στο μάθημα της μουσικής περιλαμβάνει την παρακολούθηση της πορείας των μαθητριών και των μαθητών και την ανατροφοδότησή τους (από τον ή την εκπαιδευτικό) για τη συγκεκριμένη πορεία χωρίς να ταυτίζεται με την ποσοτικοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και των μαθητριών (Ελληνική Δημοκρατία 2023). Συνεπώς, οι μετρήσεις του βαθμού πραγματοποίησης των στόχων σχετίζονται με τις ενδεικτικές απαντήσεις των φύλλων εργασίας σε συνδυασμό με την προσπάθεια των μαθητών και μαθητριών. Εργαλεία αξιολόγησης αποτέλεσαν η παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου (journal) από την γράφουσα εκπαιδευτικό και άτυπες συνεντεύξεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών στα τμήματα Α2, Α3, Β2 και Γ2 κατά τη σχολική χρονιά 2024 – 2025.

Δεν αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά το βίντεο της παρουσίασης του τραγουδιού αυτού κατά την τελετή λήξης των Ολυμπιακών Αγώνων του 2024, καθώς δεν υπήρχε

κάποια αλλαγή όσον αφορά είτε τη μορφή είτε την ενορχήστρωση (σε σχέση με την αρχική εκδοχή του τραγουδιού).

Δεν αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά το γεγονός ότι τμήματα του τραγουδιού αυτού χρησιμοποιήθηκαν στο διαφημιστικό της τρίτης σαιζόν της σειράς *Heartstopper* του συνδρομητικού καναλιού Netflix, καθώς το τραγούδι αυτό δεν δημιουργήθηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη τηλεοπτική σειρά.

Στα τμήματα Α2 και Γ2 με αφορμή την τοποθέτηση κάποιων μαθητών σχετικά με το γεγονός ότι δεν τους αρέσουν ιδιαίτερα τα τραγούδια της Billie Eilish συζητήθηκαν ως πιθανά αίτια του γεγονότος ότι η Billie Eilish απευθύνεται σε ένα μάλλον γυναικείο / κοριτσίστικο κοινό: η πλειονότητα των τραγουδιών της Billie Eilish εκφράζουν συναισθήματα (μουσικά και εξωμουσικά) με τρόπο που δεν συνάδουν με τον επικρατώντα ηγεμονικό ανδρισμό. Σε γενικές γραμμές οι μαθησιακοί στόχοι του διδακτικού σεναρίου επιτεύχθηκαν και σε κάποιες περιπτώσεις προέκυψε και ο αναδυόμενος στόχος να διερωτηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τι είναι αυτό που κάνει τους και τις μουσικούς καλλιτέχνες και καλλιτέχνιδες να απευθύνονται σε ένα μάλλον κοριτσίστικο / γυναικείο ή αγορίστικο / ανδρικό κοινό. (Ημερολόγιο σχολικής χρονιάς 2024 – 2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Billie Eilish - BIRDS OF A FEATHER (Official Music Video)
<https://www.youtube.com/watch?v=V9PVRfjEBTI>
- De, E. (2019). Billie Eilish Reveals the Reason for Her Baggy Clothes in New Calvin Klein Ad. Ανακτήθηκε από: <https://www.teenvogue.com/story/billie-eilish-baggy-clothes-calvin-klein>
- Elliott, S.,N., Kratochwill, T., R., Littlefield Cook, J. & Travers, J., F. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση (μτφρ. Μ.. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Ελληνική Δημοκρατία (2023). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1998.
Ημερολόγιο Σχολικής Χρονιάς 2024 – 2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory: Music Television and popular culture*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Gruber, E.L., Thau, H.M., Hill, D.L., Fischer, D.A., & Grube, J.W. (2005). Alcohol, tobacco and illicit substances in music videos: a content analysis of prevalence and genre. *Journal of adolescent health*, 37 (1), 81-83.
- Heartstopper: Season 3 | Date Announcement | Netflix
https://www.youtube.com/watch?v=fi_SS34W4J8
- Iasimone, A. (2024). 2024 Olympics Closing Ceremony: Billie Eilish Brings ‘Birds of a Feather,’ Snoop Dogg & Dr. Dre Deliver ‘The Next Episode’ & More. Ανακτήθηκε από: <https://www.billboard.com/music/music-news/2024-olympics-closing-ceremony-performances-watch-1235750858/>
- Kho, C. (2022). Billie Eilish's Style Evolution Centers on Individuality. Ανακτήθηκε από: <https://www.popsugar.com/fashion/billie-eilish-style-45968489>
- Κοκκίδου. Μ. (2019). Μουσικό βίντεο. Οπτικοακουστική αφήγηση. Εργαλεία ανάλυσης. Εκπαιδευτικές εφαρμογές. Αθήνα: Fagottobooks.
- Κοκκίδου, Μ. (2022). Δημοφιλής Μουσική. Μεταμοντερνισμός, ηγεμονίες, ιδεολογίες, μύθοι. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Κοκκίδου, Μ., Τσαλίκη, Μ. & Αναστασιάδου Ξ. (2017). Το Μουσικό Βίντεο στο Μάθημα της Μουσικής. Έρευνα δράσης. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 7-22.

- Lennings H.I.B.& Warburton W.A. (2011). The effect of auditory versus visual violent media exposure on aggressive behavior: The role of song lyrics, video clips and musical tone. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47 (4), 794-799.
- McClain, J., M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3, 38-46.
- Thaller, G. & Messing, J.T. (2014). (Mis)Perceptions Around Intimate Partner Violence in the Music Video and Lyrics for “Love the Way you Lie”. *Feminist Media Studies*, 14(4), 623-639.

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στον ακόλουθο ιστότοπο: https://www.dropbox.com/scl/fi/rrixlpnnpkmyi1ummjuqk/Birds_of_a_feather_Fylla_Ergasias.pdf?rlkey=2w3caxvjxe4qfkcgbx2uqaxyn&st=wb88ffoi&dl=0

Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου. Το παράδειγμα του τραγουδιού *Thick of it*.

Καρούμπαλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ79.01, Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών

jennykaroumpali@sch.gr

Περίληψη

Τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια είναι αυτά που είναι αρεστά από την πλειονότητα των εφήβων σε παγκόσμιο (πλέον) επίπεδο. Με δεδομένο ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου είναι ευέλικτο και σε αυτό γίνεται άμεση αναφορά τόσο στα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια όσο και στα μουσικά βίντεο που (συχνά) τα συνοδεύουν, είναι επιβεβλημένη η παιδαγωγική αξιοποίηση σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το σύγχρονο δημοφιλές τραγούδι το οποίο αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά στο διδακτικό αυτό σενάριο είναι το τραγούδι *Thick of it*. Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *Thick of it* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με αντίστοιχα μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου, στην καθημερινότητά τους. Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα συγκαταλέγονται: η απαρίθμηση των βασικών μορφολογικών στοιχείων του συγκεκριμένου τραγουδιού, η περιγραφή της επεξεργασίας του riff του τραγουδιού *Snow (Hey oh)* προκειμένου να γίνει το riff του προς μελέτη τραγουδιού, ο συσχετισμός της οπτικής αφήγησης του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού αυτού με το περιεχόμενο των στίχων του και ο προβληματισμός σχετικά με τη χρήση γκρίζων διαφημίσεων / τοποθέτηση προϊόντων στα επίσημα μουσικά βίντεο σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών. Χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις: συνεργατική μάθηση, βιωματική προσέγγιση, διαθεματική προσέγγιση και εκμάθηση με το αυτί (τμήμα της άτυπης μάθησης στη μουσική). Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών τη σχολική χρονιά 2024 – 2025 στα τμήματα Α1, Β2, Β3, Γ1, Γ2 και Γ3, στα οποία το τραγούδι αυτό ανήκε στις μουσικές προτιμήσεις των

μαθητών και των μαθητριών. Σε γενικές γραμμές τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού αυτού σεναρίου πραγματοποιήθηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια, *Thick of it*.

Abstract

The majority of adolescents worldwide listen mostly to contemporary popular songs therefore the pedagogical use of contemporary popular songs in music lessons in secondary education is necessary. The current Music Curriculum for the secondary education, which is characterized by flexibility, allows the use of both contemporary song and music videos. The contemporary popular song that was used in this teaching scenario is the song *Thick of it*. The purpose of this teaching scenario is the recognition (by the pupils) the verbal and non-verbal messages of this song and through it to reflect on corresponding messages of the songs that they listen to outside of school, in their everyday lives. The teaching objectives include: the reference of the basic morphological elements of the specific song, the correlation of the visual narrative of the official music video of this song with the content of its lyrics and the reflection on the use of product placements in the official music videos of contemporary popular songs. The following teaching approaches were used: collaborative learning, experiential approach, interdisciplinary approach and learning by ear (part of informal learning in music). This teaching scenario was implemented at the Patras Model High School in the school term 2024-2025 in classes, in which this song was among the musical preferences of the students. In general, the expected objectives of this teaching scenario were achieved.

Keywords: Music, secondary education, contemporary popular songs, *Thick of it*.

Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικού σεναρίου

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου (Ελληνική Δημοκρατία, 2023) είναι ευέλικτο δίνοντας πρωτοβουλίες στους / στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν (και να εφαρμόσουν) μαθησιακά περιβάλλοντα σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Είναι πλέον απαραίτητη η παιδαγωγική αξιοποίηση σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών στο μάθημα της μουσικής και σε μεγαλύτερο βαθμό (σε σχέση με το παρελθόν), καθώς η μουσική που ακούει η πλειονότητα των εφήβων σε παγκόσμιο επίπεδο είναι τα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια (Κοκκίδου, 2022). Η παιδαγωγική αξιοποίηση σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών είναι σύμφωνη με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου, καθώς υπάρχουν σε αυτό άμεσες αναφορές τόσο στα σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια όσο και στα μουσικά βίντεο (που εξαιρετικά συχνά τα συνοδεύουν) (Ελληνική Δημοκρατία 2023).

Μέσω των μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία αξιοποιούν σύγχρονα δημοφιλή τραγούδια μπορούν να πραγματοποιηθούν οι ακόλουθοι γενικοί στόχοι του μαθήματος της Μουσικής (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022; Ελληνική Δημοκρατία, 2023):

- Δημιουργία συνδέσεων μεταξύ του πεδίου της μουσικής και άλλων επιστημονικών ή καλλιτεχνικών πεδίων.
- Απόκτηση συνείδησης της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στη σύγχρονη κοινωνία.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής μουσικής ακρόασης.

- Απόκτηση γνώσεων ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες και τους διαφορετικούς τρόπους με τις οποίες αυτές συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στυλ μουσικής.
- Ανάπτυξη φωνητικών δεξιοτήτων
Επιπρόσθετα μπορούν να πραγματοποιηθούν και οι ακόλουθες επιδιώξεις του μαθήματος της Μουσικής των προαναφερθέντων μαθησιακών περιβαλλόντων (Ζαχαροπούλου & Κωνσταντινίδης, 2022; Ελληνική Δημοκρατία, 2023):
- Χρήση φωνής ελέγχοντας την άρθρωση, την τονική και ρυθμική ακρίβεια, τα δυναμικά και εκφραστικά στοιχεία και αναπτύσσοντας την ερμηνευτική ικανότητα.
- Διαισθητική αντίληψη του πώς τα μουσικά στοιχεία συνδυάζονται και οργανώνονται με συγκεκριμένους τρόπους για να διαμορφωθεί ένα αισθητικό αποτέλεσμα
- Προσεκτική μουσική ακρόαση με αναγνώριση συστατικών στοιχείων και εννοιών της μουσικής.
- Διαπίστωση της σχέσης της μουσικής με άλλες τέχνες σε μια ολιστική προσέγγιση και σύνθετη οπτική της τέχνης της μουσικής.
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση με συμμαθητές και συμμαθήτριες συμμετέχοντας σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Λίγα λόγια για το τραγούδι *Thick of it*.

Το τραγούδι αυτό κυκλοφόρησε στις 3 Οκτωβρίου 2024. Ο ερμηνευτής του τραγουδιού, KSI (Olajide Olayinka Williams Olatunji, 1993 -) πέραν της ενασχόλησής του με τη μουσική είναι επίσης επαγγελματίας πυγμάχος, δημιουργός περιεχομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (influencer), ηθοποιός και έχει στην ιδιοκτησία του μία σειρά επιχειρήσεων. Ο ίδιος έχει δηλώσει ότι μέσω του τραγουδιού αυτού ενημερώνει το κοινό του σχετικά με τη ζωή του και τα μελλοντικά του επαγγελματικά σχέδια. Το riff του τραγουδιού αυτού είναι προϊόν επεξεργασίας (μεταφορά διαστήματος ανιόντος τρίτης μικρής σε επιτάχυνση κατά περίπου 30% σε σχέση με την αρχική ταχύτητα) του riff του τραγουδιού του 2006 Snow (Hey oh) του συγκροτήματος Red Hot Chili Peppers. Το συγκεκριμένο τραγούδι έχει δεχτεί κριτική, η οποία πιθανότατα σχετίζεται με τη δημόσια εικόνα του KSI και συγκεκριμένα με τη φιλική (αλλά και επαγγελματική) σχέση που έχει με τον αμφιλεγόμενο δημιουργό περιεχομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (αλλά και επιχειρηματία) Logan Paul (Hill, 2024; Partridge, 2024; Noblitt, 2024).

Συμβατότητα Διδακτικού Σεναρίου με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Γυμνασίου.

Το διδακτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια ασχολείται με τους τρεις πρώτους θεματικούς οργανωτές. Υπάρχει σαφής σύνδεση της μουσικής με την κινηματογραφική τέχνη. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα θεματικά πεδία και οι προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με τα οποία καταπιάνεται το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο.

Πίνακας 1. Θεματικά πεδία και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του (Πιλοτικού) Προγράμματος Μουσικής Γυμνασίου με τα οποία καταπιάνεται το προς παρουσίαση διδακτικό σενάριο.

Θεματικός Οργανωτής	Θεματικό Πεδίο	Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
---------------------	----------------	--------------------------------------

Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή	Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν να συγκρίνουν και να αναλύουν μουσικές ακροάσεις διαφορετικών μουσικών ειδών, στιλ και πολιτισμών με τη χρήση κατάλληλης μουσικής ορολογίας.
Πρώτος θεματικός οργανωτής: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής.	Μορφή τραγουδιού σε δημοφιλή μουσικά είδη	Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μέρη των τραγουδιών της δημοφιλούς μουσικής Να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών μερών σε ένα μουσικό έργο.
Δεύτερος θεματικός οργανωτής: Γνωρίζω τα είδη της Μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά	Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20 ^{ου} – 21 ^{ου} - αιώνα	Να ακούν με προσοχή και συγκέντρωση ένα ευρύ ρεπερτόριο μουσικών ακροάσεων το οποίο συμπεριλαμβάνει και δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ού-21 ^{ου} αιώνα.
Τρίτος θεματικός οργανωτής. Συνδέω τη μουσική με άλλες, τέχνες, μέσα και επιστήμες	Μουσική και άλλες τέχνες και μέσα.	Να συνειδητοποιήσουν την προσθετική δύναμη του ήχου στην εικόνα και της εικόνας στον ήχο

Ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών.

Το διδακτικό αυτό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθήτριες και μαθητές και των τριών τάξεων του γυμνασίου.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες.

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την μορφολογική ανάλυση δημοφιλούς τραγουδιού και να είναι εξοικειωμένοι/ες με βασικές έννοιες της μορφολογίας της δημοφιλούς μουσικής (refrain/chorus, couplet/verse, middle eight/μεσαίο τμήμα). Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου & Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές και μαθήτριες να αναγνωρίζουν τα λεκτικά και εξωλεκτικά μηνύματα του τραγουδιού *Thick of it* και μέσω αυτού να προβληματίζονται σχετικά με τα λεκτικά και τα εξωλεκτικά μηνύματα τραγουδιών που ακούν εκτός σχολείου στην καθημερινότητά τους.

Μετά την πραγματοποίηση του διδακτικού αυτού σεναρίου, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να:

- Κατονομάζουν τα βασικά μορφολογικά στοιχεία του τραγουδιού *Thick of it*.
- Περιγράφουν την επεξεργασία του riff του τραγουδιού *Snow (Hey oh)* του συγκροτήματος Red Hot Chili Peppers προκειμένου να γίνει το riff του τραγουδιού *Thick of it*.
- Περιγράφουν την οπτική αφήγηση του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Thick of it*.
- Σχετίζουν την εξέλιξη της οπτικής αφήγησης του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Thick of it* με τη δομή του.
- Σχετίζουν την οπτική αφήγηση του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Thick of it* με το περιεχόμενο των στίχων του τραγουδιού.

- Εντοπίζουν το χρωματικό κώδικα των ρούχων του KSI στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Thick of it*.
- Αναγνωρίζουν τη γκρίζα διαφήμιση / τοποθέτηση προϊόντος που υπάρχει στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Thick of it*.
- Προβληματίζονται σχετικά με τη χρήση γκρίζων διαφημίσεων / τοποθέτηση προϊόντων στα επίσημα μουσικά βίντεο σύγχρονων δημοφιλών τραγουδιών.
- Καλλιεργήσουν αισθητικά κριτήρια αναφορικά με το τραγούδι *Thick of it*.
- Καλλιεργήσουν θετικές στάσεις σχετικά με την ενεργητική ακρόαση του τραγουδιού *Thick of it*.
- Καλλιεργήσουν τον πολυτροπικό τους γραμματισμό για ερευνητικές προσεγγίσεις σε αυτό το πεδίο.

Οργάνωση διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθήτριες και οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρίας αναζητώντας τρόπους συνεργασίας και έκφρασης μέσω ομάδων.

Για το παρόν διδακτικό σενάριο είναι απαραίτητο να υπάρχουν:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέα και ηχεία ή διαδραστικός πίνακας αφής με σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Φωτοτυπίες των φύλλων εργασίας (ιδέ παράρτημα) σε επαρκή αριθμό αντιγράφων.

Σε περίπτωση που δεν είναι διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο θα πρέπει να είναι διαθέσιμα:

- Το επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Thick of it*, το οποίο βρίσκεται στον ιστότοπο: https://www.youtube.com/watch?v=At8v_Yc044Y (από τον οποίο μπορεί να αποθηκευτεί).
- Το βίντεο όπου αντιπαραβάλλονται τα riffs των τραγουδιών *Thick of it* και *Snow (Hey oh)*, το οποίο βρίσκεται στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/shorts/ZpH--MiUggA> (από τον οποίο μπορεί να αποθηκευτεί).
- Το βίντεο όπου περιγράφεται η επεξεργασία του τραγουδιού *Snow (Hey oh)* προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στο τραγούδι *Thick of it*, το οποίο βρίσκεται στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=3TUhNgt1WEE> (από τον οποίο μπορεί να αποθηκευτεί).

Διδακτική προσέγγιση

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

- Βιωματική Προσέγγιση. Η εξερεύνηση αποτελεί τον τρόπο απόκτησης γνώσης, με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών να αποτελούν μέσο κατανόησης της θεωρίας.
- Συνεργατική μάθηση. Δημιουργούνται μικρές ομάδες (το πολύ των 4 με 5 ατόμων η καθεμία) με ελεύθερη επιλογή, οι οποίες συμπληρώνουν τα εκάστοτε φύλλα εργασίας. Όπου υπάρχει ανάγκη, γίνεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον / την εκπαιδευτικό.
- Διαθεματική Προσέγγιση. Γίνεται υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων των τεχνών (ποίηση, μουσική, κινηματογραφική τέχνη) με σκοπό την ενιαία προσέγγιση του μουσικού βίντεο, ενός πολυτροπικού και πολύτεχνου έργου.

- “Εκμάθηση με το αυτί” (learning by listening) που είναι τμήμα της άτυπης μάθησης (informal learning) στη μουσική παιδαγωγική (αφορά τη σύγκριση των riffs των τραγουδιών *Snow (Hey oh)* και *Thick of it.*).

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Ακρόαση του τραγουδιού *Thick of it* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 1 (υπάρχει στο παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10λεπτά).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ακούν το riff του τραγουδιού *Thick of it* (το οποίο ακούγεται στην αρχή του) και το riff του τραγουδιού *Snow (Hey oh)* (το οποίο ακούγεται στην αρχή του) και ο εκπαιδευτικός ζητά να συγκρίνουν τα δύο αυτά riffs. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφέρουν τις απόψεις τους σχετικά με τη σύγκριση αυτή (πιθανό να εκφράσουν τη γνώμη ότι δεν έχουν κάτι κοινό τα δύο riffs). Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει αρχικά σχετικό βίντεο (KSI'S New Song Samples Red Hot Chili Peppers) όπου φαίνεται η σχέση μεταξύ των δύο riffs και στη συνέχεια σχετικό βίντεο (KSI - Thick Of It: Red Hot Chili Peppers Snow (Hey Oh) Guitar Sample [Remake]) όπου φαίνεται ο τρόπος επεξεργασίας του riff του τραγουδιού *Snow (Hey oh)* στο τραγούδι *Thick of it*. Ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές σχολιάζουν την πραγματική σχέση μεταξύ των δύο riffs με τον / την εκπαιδευτικό να βάζει στο κάδρο της συζήτησης τα εξής:

- Η επεξεργασία προϋπάρχοντος μουσικού υλικού και η ένταξη αυτού σε ένα τραγούδι είναι μια συνηθισμένη πρακτική στη σύγχρονη δημοφιλή μουσική (ειδικά στη rap μουσική). Δεν δείχνει δημιουργική πενία (έλλειψη δημιουργικότητας), κορεσμό ή αισθητικό αδιέξοδο, καθώς το τραγούδι *Thick of it* είναι ένα «φρέσκο» τραγούδι άρτια επεξεργασμένο (Maloy, 2010).
- Ο δανεισμός του riff έχει γίνει σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία καθώς τα μέλη του συγκροτήματος Red Hot Chili Peppers (Antony Kiedis, Chad Smith, Michael Peter Balzary, John Anthony Frusciante) αναφέρονται ως συνδημιουργοί του τραγουδιού *Thick of it*. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά)

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Thick of it* και συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2 (υπάρχει στο παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά).

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει την ακόλουθη ερώτηση / διδακτική βοήθεια: «Στο επίσημο μουσικό βίντεο του τραγουδιού *Thick of it* ουσιαστικά κυριαρχούν οι ακόλουθες σκηνές:

- Ο KSI βρίσκεται σε έναν χώρο στα έγκατα του πάγου σε μορφή αγάλματος το οποίο διαμορφώνεται με ένα αλυσοπρίονο («σκηνή 1» εφεξής).
- Ο KSI βρίσκεται σε ένα στούντιο όπου υπάρχει ένταση (στην κίνηση του KSI, στην κίνηση της κάμερας και στο αναβοσβήσιμο των φώτων («σκηνή 2» εφεξής).
- Ο KSI βρίσκεται στο εσωτερικό ενός πύργου όπου μαζί με άλλα άτομα πετάνε τα αντικείμενα του χώρου. Στη συνέχεια ο KSI με τον Trippie Redd βρίσκονται σε άλλο γραφείο του ίδιου ουρανοξύστη όπου υπάρχουν συνέχεια αστραπές σε κόκκινο χρώμα («σκηνή 3» εφεξής).
- Ο KSI βρίσκεται στο καπό ενός αυτοκινήτου και προσπαθεί να σταθεί όρθιος ενώ τριγύρω φυσάει (σκηνή 4» εφεξής).

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι το τραγούδι αυτό περιγράφει τη ζωή του και τα μελλοντικά του επαγγελματικά σχέδια, τι θα μπορούσαν να συμβολίζουν οι σκηνές αυτές;» Στο σημείο αυτό ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές θα πρέπει να καταλήξουν στα εξής:

- Η «σκηνή 1» θα μπορούσε να συμβολίζει είτε την εργασία που κάνει στον ιδιωτικό του χώρο ο KSI που πραγματοποιεί προκειμένου να είναι επιτυχημένος είτε την εργασία για να «δημιουργήσει» ή και να εξελίξει τη δημόσια εικόνα του (persona).
- Η «σκηνή 2» θα μπορούσε να συμβολίζει τους γρήγορους ρυθμούς που ζει ο KSI.
- Η «σκηνή 3» θα μπορούσε να συμβολίζει τις ανατροπές που είτε έχει ήδη φέρει είτε που θα φέρει στο μέλλον στη βιομηχανία της διασκέδασης ο KSI.
- Η «σκηνή 4» θα μπορούσε να συμβολίζει τον αγώνα που δίνει προκειμένου να διατηρήσει την επιτυχία και τη φήμη του εν μέσω είτε δυσκολιών είτε συνεχόμενων αλλαγών. Το γεγονός ότι στη σκηνή 4 επικρατεί σκοτάδι θα μπορούσε να συμβολίζει είτε το σκοτάδι που επικρατεί σε κάποιες πτυχές της βιομηχανίας της διασκέδασης είτε την αβεβαιότητα / ρευστότητα που υπάρχει στη βιομηχανία της διασκέδασης. (εκτιμώμενη χρονικά διάρκεια: 5 λεπτά)

Προβολή του επίσημου μουσικού βίντεο του τραγουδιού *Thick of it* και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας 3 και 4 (υπάρχουν στο παράρτημα) σε ομάδες. Παρουσίαση του έργου των ομάδων. (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 10 λεπτά).

Ο / Η εκπαιδευτικός θέτει την ακόλουθη ερώτηση διδακτική βοήθεια: «Ποια η γνώμη σας για τις γκρίζες διαφημίσεις / τοποθετήσεις προϊόντος που υπάρχουν σε πολλά μουσικά βίντεο;» Ξεκινά συζήτηση όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές λένε την άποψή τους σχετικά με τις γκρίζες διαφημίσεις / τοποθετήσεις προϊόντος, με τον / την εκπαιδευτικό να εντάσει στη συζήτηση τα ακόλουθα γεγονότα:

- Η τοποθέτηση προϊόντων / γκρίζα διαφήμιση λαμβάνει χώρα κυρίως σε τραγούδια pop, rap και RnB τραγουδιών (Schemer et al., 2008)
- Η τοποθέτηση προϊόντων / γκρίζα διαφήμιση σε μουσικά βίντεο προτιμάται σε προϊόντα που απευθύνονται σε άτομα νεαρής ηλικίας που καταναλώνουν μουσικά βίντεο σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άτομα άλλων ηλικιακών ομάδων (Schemer et al., 2008)
- Οι αλλαγές στην κοινωνία και στην αγορά οδήγησαν με τη σειρά τους σε αλλαγές στον τρόπο διαφήμισης (ειδικά όταν ένα προϊόν απευθύνεται σε άτομα νεαρής ηλικίας) (Zyman & Brot, 2002)
- Οι τοποθετήσεις προϊόντων / γκρίζες διαφημίσεις στα επίσημα μουσικά βίντεο συνεισφέρουν στη μείωση του (ολοένα και αυξανόμενου) κόστους τους (Roozen & Claeys, 2009). (εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 λεπτά).

Πραγματοποίηση και αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόστηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών τη σχολική χρονιά 2024 – 2025 στα τμήματα Α1, Β2, Β3, Γ1, Γ2 και Γ3. Το τραγούδι αυτό ανήκε στις μουσικές προτιμήσεις των μαθητριών και των μαθητών κάτι που είχε καταφανεί σε δραστηριότητα ανίχνευσης που είχε λάβει χώρα σε προηγούμενο χρόνο.

Καθώς στο Πρότυπο Γυμνάσιο Πατρών δεν υπάρχει εργαστήριο για το μάθημα της μουσικής με τον απαραίτητο εξοπλισμό δεν έλαβε χώρα οργανική ερμηνεία του τραγουδιού, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η χρήση του σώματος ως κρουστού οργάνου (body percussion) δεν διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών που εφαρμόστηκε το διδακτικό αυτό σενάριο. Επιπρόσθετα μετά τον περιορισμό της φωνητικής ερμηνείας τραγουδιών που έλαβε χώρα μετά την πανδημία της COVID-19, οι μαθητές και οι μαθήτριες της σχολικής μονάδας που εφαρμόστηκε το διδακτικό αυτό σενάριο εμφανίζουν απροθυμία απέναντι στη φωνητική ερμηνεία τραγουδιών.

Στα τμήματα Γ3, Β2 και Α1 έγινε αναφορά από μαθητές ότι το τραγούδι αυτό έχει λάβει και αρνητικές κριτικές και συζητήθηκε το γεγονός ότι η κριτική σχετίζεται

περισσότερο με εξωμουσικούς λόγους (κοινωνική σχέση του ερμηνευτή με το αμφιλεγόμενο δημόσιο πρόσωπο Logan Paul) παρά με καθαρά μουσικούς λόγους. Καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν εξοικειωθεί με αντίστοιχα διδακτικά σενάρια δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα με τη συμπλήρωση κάποιου φύλλου εργασίας. Σε γενικές γραμμές οι μαθησιακοί στόχοι του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκαν (Ημερολόγιο Σχολικής Χρονιάς 2024 – 2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ελληνική Δημοκρατία (2023). Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1998.
Ημερολόγιο Σχολικής Χρονιάς 2024 – 2025 της Καρούμπαλη Ευγενίας
- Hill, A. (2024). “People Are Praying For My Downfall” KSI In Conversation. Ανακτήθηκε από: <https://www.clashmusic.com/features/people-are-praying-for-my-downfall-ksi-in-conversation/>
- Κοκκίδου, Μ. (2022). *Δημοφιλής Μουσική. Μεταμοντερνισμός, ηγεμονίες, ιδεολογίες, μύθοι*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- KSI - Thick Of It: Red Hot Chili Peppers Snow (Hey Oh) Guitar Sample [Remake] <https://www.youtube.com/watch?v=3TUhNgt1WEE>
- KSI'S New Song Samples Red Hot Chili Peppers <https://www.youtube.com/shorts/ZpH--MiUggA>
- KSI - Thick Of It (feat. Trippie Redd) [Official Music Video] https://www.youtube.com/watch?v=At8v_Yc044Y
- Maloy, L. (2010). “Stayin’ Alive in Da Club”: The Illegality and Hyperreality of Mashups. *Journal of the International Assosiation for the study of Popular Music*, 1(2), 1-20.
- Noblitt, E. (2024) Why Do People Hate KSI's New Song "Thick of It"? Should KSI stick to content creation? Ανακτήθηκε από: <https://www.distractify.com/p/why-does-everyone-hate-thick-of-it>
- Partridge, K. (2024). KSI Teams Up With Trippie Redd For New Song "Thick Of It. <https://genius.com/a/ksi-teams-up-with-trippie-redd-for-new-song-thick-of-it>
- Red Hot Chili Peppers - Snow (Hey Oh) (Official Music Video) <https://www.youtube.com/watch?v=yuFI5KSPAt4>
- Roozen, I. & Claeys, C. (2009). Are we aware of product placements in music videos? *HUB Research paper* 2009/38.
- Schemer, C., Matthes, J., Wirth, W., Textor, S. (2008). Does “Passing the Courvoisier” always pay off? Positive and Negative Evaluative Conditioning Effects of Brand Placements in Music Videos. *Psychology and Marketing*, 25(10), 923-943.
- Zyman S., Brott A. (2002). *The End of Advertising As We Know It*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Παράρτημα

Τα Φύλλα Εργασίας βρίσκονται στον ιστότοπο:

https://www.dropbox.com/scl/fi/j7encugr6v15v8p7f5vcp/Thick_of_it_Fylla_Ergasias.pdf?rlkey=oq9i2v7prxv3y7gfphe76i1fa&st=lp0f63x3&dl=0

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Πολιτισμική Αποδοχή: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κατσικιάς Απόστολος

Μεταδιδακτωρικός Ερευνητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

a.katsikas@uoi.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας και της πολιτισμικής συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον. Εστιάζει τόσο στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθημερινή διδακτική πράξη, όσο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τους. Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι ποιοτική και βασίστηκε στη διεξαγωγή είκοσι (20) ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο ένταξης, το οποίο ενισχύει τη συμμετοχή, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, μεταξύ άλλων, τη χρήση πολιτισμικά προσαρμοσμένου υλικού, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς και τη συσχέτιση της διδασκαλίας με τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές αναφορές των μαθητών/τριών. Παράλληλα, καταγράφηκαν εμπόδια που σχετίζονται με την έλλειψη επιμόρφωσης, τον περιορισμένο χρόνο και την απουσία θεσμικής υποστήριξης. Η μελέτη καταδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε η διαφοροποιημένη διδασκαλία να ενταχθεί σε μια πολιτισμικά ανταποκρινόμενη και κοινωνικά δίκαιη εκπαιδευτική πρακτική.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, πολιτισμική αποδοχή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πρακτικές, συμπερίληψη

Abstract

This study explores the perspectives of primary school teachers regarding the role of differentiated teaching in fostering student participation and cultural inclusion within the school environment. It focuses both on the pedagogical practices implemented in everyday instruction and on the challenges educators face in applying them. Adopting a qualitative research approach, the study is based on twenty (20) semi-structured interviews with teachers from various geographical regions of Greece. Thematic analysis of the data highlighted differentiated teaching as an effective pedagogical tool for inclusion, promoting active participation, mutual understanding, and respect in the classroom. Among the practices reported were the use of culturally responsive teaching materials, cooperative learning, and the integration of students' experiences and cultural backgrounds into instruction. Challenges included limited training, insufficient planning time, and a lack of institutional support. The study underscores the need to strengthen teacher training and institutional frameworks in order to embed differentiated instruction into culturally responsive and socially just educational practices.

Keywords: Differentiated teaching, cultural acceptance, primary education, teaching practices, inclusion

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων, ως απόρροια των φαινομένων της μετανάστευσης, της προσφυγικής κινητικότητας και των κοινωνικοοικονομικών μετασχηματισμών, επανακαθορίζει τις παιδαγωγικές πρακτικές και επανατοποθετεί τον/την εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της διαδικασίας της εκπαιδευτικής ένταξης. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για μια παιδαγωγική που να είναι αφενός συμπεριληπτική και αφετέρου πολιτισμικά ανταποκρινόμενη, ώστε να αντανακλά την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και να διασφαλίζει ισότιμες ευκαιρίες μάθησης (Gay, 2018· Ladson-Billings, 1995).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναδεικνύεται ως ένα κρίσιμο παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της ισότητας στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που τίθενται οι βάσεις της κοινωνικοποίησης, της μαθησιακής εξέλιξης και της συγκρότησης της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύει τη συμμετοχή, τη διαπολιτισμική συνύπαρξη και την αποδοχή της ετερότητας (Banks, 2016· Nieto, 2017).

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προώθηση της πολιτισμικής αποδοχής. Εστιάζει στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθημερινή διδακτική πράξη καθώς και στις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την υλοποίηση πολιτισμικά ανταποκρινόμενων προσεγγίσεων. Η διερεύνηση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι η συγκρότηση πολιτισμικά βιώσιμων σχολικών πλαισίων συνδέεται άρρηκτα με την κριτική συνείδηση και τη μετασχηματιστική δυναμική της εκπαιδευτικής πράξης (Freire, 2005· Paris & Alim, 2017).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών, λαμβάνοντας υπόψη, μεταξύ άλλων, το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό τους προφίλ και τις πολιτισμικές τους ταυτότητες (Tomlinson & Moon, 2013). Σύμφωνα με την Tomlinson (2014, 2017), η διαφοροποίηση δεν ισοδυναμεί με απλοποίηση του περιεχομένου αλλά συνίσταται στην παροχή ισότιμων και ουσιαστικών ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, προσαρμοσμένων στις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες κάθε παιδιού.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται άμεσα με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική, η οποία δίνει έμφαση στη σημασία της πολιτισμικής ταυτότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως υποστηρίζει η Gay (2018), η παιδαγωγική αυτή προϋποθέτει την αξιοποίηση των πολιτισμικών γνώσεων, εμπειριών και προοπτικών των μαθητών/τριών ως βασικό μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η Ladson-Billings (1995) εισήγαγε την έννοια της πολιτισμικά συναφούς παιδαγωγικής, η οποία στοχεύει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και πολιτισμικής ταυτότητας.

Περαιτέρω, σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως η πολιτισμικά βιώσιμη παιδαγωγική, προτείνουν την ενεργή υποστήριξη και διατήρηση των πολιτισμικών πρακτικών των μαθητών/τριών εντός του σχολικού πλαισίου (Paris & Alim, 2017). Η διαφοροποίηση, στο πλαίσιο αυτό, λειτουργεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης και ενσωμάτωσης των πολιτισμικά αποκλεισμένων φωνών.

Ο Banks (2016), υποστηρίζοντας την ανάγκη αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος μέσω μιας μετασχηματιστικής προσέγγισης, τονίζει ότι η πολιτισμική αποδοχή δε δύναται να περιορίζεται σε επιφανειακές πρακτικές «πολιτισμικού φολκλόρ», αλλά απαιτεί τη συστηματική ενσωμάτωση των εμπειριών, αξιών και τρόπων μάθησης όλων των πολιτισμικών ομάδων. Η ουσιαστική εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, όταν βασίζεται σε κριτικό στοχασμό και πολιτισμική επίγνωση, συμβάλλει στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη συγκρότηση ενός δημοκρατικού και δίκαιου σχολείου.

Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη εδράζεται στη θεωρητική σύζευξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις αρχές της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης και μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, προσεγγίζοντας την εκπαίδευση ως πεδίο κοινωνικής δικαιοσύνης και πολιτισμικής αναγνώρισης.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας και της πολιτισμικής συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, επιδιώκεται η αποτύπωση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην καθημερινή διδακτική πράξη, καθώς και η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητων μορφών διαφοροποίησης.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς αυτή επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων/ουσών μέσα από το δικό τους ερμηνευτικό πλαίσιο (Creswell & Poth, 2018). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, εργαλείο που προσφέρει ευελιξία και δυνατότητα εμβάθυνσης σε θεματικά πεδία που αναδύονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Kvale & Brinkmann, 2009).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από είκοσι (20) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, ώστε να διασφαλιστεί η ποικιλομορφία των εμπειριών ως προς τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των σχολικών πλαισίων και την εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 14 γυναίκες και 6 άνδρες, ηλικίας από 29 έως 55 ετών. Η διδακτική τους εμπειρία κυμαινόταν από 5 έως 25 έτη, ενώ η πλειονότητα διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με θεματικές σχετικές με την εκπαιδευτική πολιτική, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή την ειδική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, με διαφορετική σύνθεση μαθητικού πληθυσμού ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρο. Ορισμένα από τα σχολεία χαρακτηρίζονταν από αυξημένη παρουσία μαθητών/τριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό προφίλ, ενώ άλλα ανήκαν σε κοινωνικά ομοιογενέστερα περιβάλλοντα.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, όπως προτείνεται από τους Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία περιλάμβανε τα εξής στάδια: α) επανειλημμένη ανάγνωση των συνεντεύξεων για εξοικείωση με το περιεχόμενο, β) αρχική κωδικοποίηση, γ) ομαδοποίηση των κωδίκων σε θεματικές κατηγορίες, δ) ανασκόπηση και οριστικοποίηση των θεμάτων.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, τηρήθηκαν οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό της έρευνας, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους και ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στη μελέτη.

Αποτελέσματα

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τρεις κεντρικούς άξονες: (α) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μέσο πολιτισμικής ένταξης, (β) τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθημερινή διδακτική πράξη, και (γ) τις προκλήσεις και περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση τέτοιων προσεγγίσεων.

1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μέσο πολιτισμικής ένταξης

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σε μεγάλο βαθμό τη θετική τους στάση απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την οποία αντιλαμβάνονται όχι μόνο ως εργαλείο διδακτικής προσαρμογής, αλλά και ως ουσιαστικό μέσο ενίσχυσης της πολιτισμικής αποδοχής. Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διαφοροποίηση τους βοηθά να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών/τριών και να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον ασφάλειας, συμμετοχής και αναγνώρισης της πολιτισμικής ταυτότητας.

«Όταν προσαρμόζω το μάθημα στον τρόπο που μπορεί να ανταποκριθεί κάθε παιδί, βλέπω ότι και τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες ή άλλη κουλτούρα νιώθουν πιο ασφαλή και συμμετέχουν περισσότερο» (Εκπαιδευτικός 7).

«Το να αλλάζω λίγο τον τρόπο που εξηγώ ή να δίνω επιπλέον υποστήριξη δεν είναι απλώς μέθοδος. Είναι στάση. Για να καταλάβει το παιδί ότι έχει θέση εδώ» (Εκπαιδευτικός 2).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η διαφοροποίηση συνδέθηκε και με την προσωπική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών.

«Όταν έχεις στην τάξη παιδιά που έχουν έρθει από πόλεμο ή παιδιά που οι γονείς τους δεν μιλούν ελληνικά, δεν μπορείς να κάνεις το μάθημα σαν να μην τρέχει τίποτα. Οφείλεις να κάνεις χώρο για όλους» (Εκπαιδευτικός 16).

2. Εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές

Στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών καταγράφηκαν πλήθος παιδαγωγικών πρακτικών που εντάσσονται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένων τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν, μεταξύ άλλων, στη χρήση ποικίλων διδακτικών μέσων και εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης του περιεχομένου, στην προσεκτική διαμόρφωση μικτών ομάδων, στην αξιοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων και στην ενσωμάτωση στοιχείων από τις κουλτούρες των μαθητών/τριών.

«Συχνά χρησιμοποιώ φωτογραφίες, βίντεο και χειροπιαστό υλικό, γιατί βλέπω ότι έτσι τα παιδιά συμμετέχουν πιο άμεσα, ειδικά όσα δεν έχουν καλή γλωσσική επάρκεια» (Εκπαιδευτικός 11).

«Μου αρέσει να φέρνω στη συζήτηση παραδείγματα και εικόνες από τις χώρες καταγωγής των παιδιών. Το βλέπω ότι τους ενθουσιάζει και ανοίγεται η ομάδα» (Εκπαιδευτικός 13).

«Προσπαθώ να τους βάζω σε ομάδες με άλλους μαθητές που μπορούν να τα στηρίξουν. Έτσι και αυτοί νιώθουν πιο άνετα και οι άλλοι μαθαίνουν να συνεργάζονται» (Εκπαιδευτικός 6).

Ορισμένοι/ες ανέφεραν επίσης τη σημασία της ενσωμάτωσης εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπως προφορικές παρουσιάσεις ή δημιουργικές εργασίες, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να εκφραστούν και να επιτύχουν με βάση τις δυνατότητές τους.

«Η αξιολόγηση είναι ένα κομμάτι που πρέπει κι αυτό να διαφοροποιείται. Δεν είναι δίκαιο να βαθμολογούνται όλοι με τον ίδιο τρόπο όταν δεν ξεκινούν από το ίδιο σημείο» (Εκπαιδευτικός 19).

Παρά την πληθώρα πρακτικών, πολλοί/ές εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η εφαρμογή αυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική τους διάθεση και ευαισθητοποίηση, καθώς δεν υπάρχουν συστηματικές κατευθύνσεις ή υποστήριξη από τους θεσμούς.

3. Προκλήσεις και περιορισμοί στην εφαρμογή

Η τρίτη θεματική κατηγορία αφορά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες και πολιτισμικά ανταποκρινόμενες διδακτικές πρακτικές. Ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα που αναδείχθηκαν είναι η έλλειψη επιμόρφωσης σε σχέση με τις αρχές και τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

«Πολλές φορές νιώθω ότι αυτοσχεδιάζω. Δεν έχω καμία επίσημη εκπαίδευση για το πώς να προσαρμόζω το μάθημα για παιδιά που δεν έχουν την ίδια αφετηρία» (Εκπαιδευτικός 8).

«Αν δεν είχα κάνει μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική, δε νομίζω ότι θα μπορούσα να υποστηρίξω όπως πρέπει αυτά τα παιδιά» (Εκπαιδευτικός 17).

«Το Υπουργείο μάς μιλάει για συμπερίληψη και πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν υπάρχει καμία επιμόρφωση για το πώς εφαρμόζονται στην πράξη αυτές οι έννοιες» (Εκπαιδευτικός 20).

Ένας εξίσου σημαντικός περιορισμός που αναφέρθηκε από την πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών είναι ο ανεπαρκής χρόνος για την προετοιμασία του απαραίτητου διαφοροποιημένου υλικού και την οργάνωση δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών.

«Για να δουλέψεις ουσιαστικά με διαφοροποίηση, χρειάζεται πολύς χρόνος. Δεν είναι απλώς να αλλάξεις μια άσκηση. Θέλει σχεδιασμό, προσαρμογές και σκέψη για κάθε παιδί» (Εκπαιδευτικός 9).

«Αν είχα λιγότερους μαθητές ή κάποιον βοηθό, θα μπορούσα να κάνω πιο στοχευμένες παρεμβάσεις. Αλλά τώρα είναι όλα πάνω μου» (Εκπαιδευτικός 3).

«Συχνά καταφεύγω σε “γενικές” δραστηριότητες, γιατί δεν προλαβαίνω να τις διαφοροποιήσω για καθέναν. Κι αυτό με προβληματίζει» (Εκπαιδευτικός 14).

Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην έλλειψη θεσμικής και εσωτερικής υποστήριξης μέσα στα σχολεία, που οδηγεί πολλούς/ές εκπαιδευτικούς να δρουν μεμονωμένα και χωρίς καθοδήγηση.

«Δεν υπάρχει στο σχολείο κάποια ομάδα υποστήριξης ή ένας συντονιστής που να μας καθοδηγεί. Ο καθένας κάνει ό,τι νομίζει» (Εκπαιδευτικός 12).

«Αισθάνομαι ότι δουλεύω απομονωμένα. Θα ήθελα να μπορώ να συζητήσω με άλλους συναδέλφους ή με ειδικούς για το πώς να χειριστώ κάποια περιστατικά» (Εκπαιδευτικός 15).

«Μου έχει τύχει να έχω μαθητή από άλλη χώρα, με δυσκολίες κατανόησης, και να μην έχω καμία βοήθεια. Ούτε μεταφραστή, ούτε στήριξη, τίποτα» (Εκπαιδευτικός 18).

Οι αφηγήσεις αυτές καταδεικνύουν ότι, ενώ η διαφοροποίηση αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικά αναγκαία, η υλοποίησή της παραμένει εν πολλοίς ατομική προσπάθεια των εκπαιδευτικών, χωρίς το απαραίτητο θεσμικό υπόβαθρο. Η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης, η πίεση του χρόνου και η απουσία συνεργατικών ή υποστηρικτικών μηχανισμών συνιστούν παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συγκρότηση ενός σταθερού και πολιτισμικά ανταποκρινόμενου πλαισίου διδασκαλίας.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη θεωρητική θέση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό μηχανισμό ενίσχυσης της πολιτισμικής αποδοχής και της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αναγνωρίζουν τη διαφοροποίηση ως μια παιδαγωγική πρακτική που υπερβαίνει την απλή διδακτική προσαρμογή, αποκτώντας διαστάσεις συμπερίληψης και αναγνώρισης της ετερότητας. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τις απόψεις της Tomlinson (2014, 2017), σύμφωνα με τις οποίες η διαφοροποίηση προϋποθέτει την παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης μέσω της προσαρμογής στις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού.

Η σύνδεση της διαφοροποίησης με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική αναδείχθηκε με ιδιαίτερη ένταση στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας τη θέση της Gay (2018) ότι η ενσωμάτωση των πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών/τριών στη διδασκαλία ενισχύει τη διαπολιτισμική συνύπαρξη και τη μαθησιακή τους ενεργοποίηση. Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη δημιουργίας περιβάλλοντος ασφάλειας και αναγνώρισης, κάτι που συναντάται στη φιλοσοφία της πολιτισμικά συναφούς παιδαγωγικής, όπως διατυπώθηκε από τη Ladson-Billings (1995), η οποία δίνει έμφαση όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και στην ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας και κριτικής συνείδησης.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί υιοθετούν πρακτικές που παραπέμπουν στις αρχές της πολιτισμικά βιώσιμης παιδαγωγικής (Paris & Alim, 2017), μέσω της οποίας ενισχύεται ενεργά η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών εντός της σχολικής τάξης. Η χρήση πολυτροπικού υλικού, η αξιοποίηση πολιτισμικών αναφορών, καθώς και η οργάνωση μεικτών ομάδων μάθησης, λειτουργούν ως μορφές ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών που συχνά βρίσκονται στο περιθώριο του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου.

Ωστόσο, παρά την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες πρακτικές, η μελέτη ανέδειξε σημαντικά εμπόδια στην υλοποίησή τους. Η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης, ο περιορισμένος χρόνος σχεδιασμού, αλλά και η έλλειψη υποστηρικτικών δομών μέσα στα σχολεία επιβεβαιώνουν τη θέση του Banks (2016), σύμφωνα με τον οποίο η πολιτισμική αποδοχή δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην ατομική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτεί θεσμική αναδιάρθρωση και αναστοχαστική επανεξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δρουν συχνά απομονωμένοι, χωρίς πρόσβαση σε συμβουλευτική ή συνεργατικά δίκτυα, υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης της συλλογικής επαγγελματικής μάθησης και υποστήριξης.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με προγενέστερα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν αναδείξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως έναν παιδαγωγικό άξονα που μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της σχολικής ισότητας, εφόσον εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης (Cochran-Smith et al., 2016). Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη για μια παιδαγωγική πολιτική που δε θα αφήνει την ευθύνη της συμπερίληψης στον μεμονωμένο/η εκπαιδευτικό, αλλά θα διαμορφώνει συλλογικά υποστηρικτικά και θεωρητικά τεκμηριωμένα περιβάλλοντα διδασκαλίας.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση με υψηλή δυναμική για την ενίσχυση της πολιτισμικής αποδοχής και της συμπερίληψης στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ότι η διαφοροποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, διευκολύνοντας τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν» μέσα στην τάξη.

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό πρακτικές που σχετίζονται με τις αρχές της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης, συναφούς και βιώσιμης παιδαγωγικής, επιβεβαιώνοντας τη θεωρητική σύνδεση της διαφοροποίησης με τα μοντέλα της συμπεριληπτικής και κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης. Ωστόσο, εντοπίστηκαν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή τέτοιων πρακτικών, όπως η έλλειψη επιμόρφωσης, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος και η απουσία θεσμικής υποστήριξης.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνονται οι εξής προτάσεις:

- Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να ενσωματώνει βιωματικές πρακτικές, καλές διδακτικές εφαρμογές και αναστοχασμό.
- Ένταξη της διαφοροποίησης ως κεντρικής αρχής στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όχι ως επιλογή αλλά ως απαίτηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας.
- Ανάπτυξη συνεργατικών υποστηρικτικών δομών εντός των σχολικών μονάδων (π.χ. παιδαγωγικές ομάδες, συντονιστές διαφοροποίησης, διαπολιτισμικοί σύμβουλοι), ώστε να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί στη σύνθετη και απαιτητική εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητων πρακτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center?. *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315465692>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.

Στάσεις και απόψεις Φιλολόγων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών Ειδικής Εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων

Κεραμάρη Ελένη

Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
e.keramari@uoi.gr

Γεωργίου Άννα

Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
an.georgiou@uoi.gr

Περίληψη

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των Φιλολόγων Εκπαιδευτικών

Ειδικής Αγωγής αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Για τις ανάγκες της μελέτης μας πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων και τη θεματική ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων αυτών προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ορίσουν την έννοια κοινωνικές δεξιότητες, θεωρούν τα φιλολογικά μαθήματα ως τα πλέον κατάλληλα για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, καταγράφουν τους παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους και αναφέρονται σε εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για την καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η ύπαρξη ενός «διδακτικού εργαλείου» θα διευκόλυνε την εκπαιδευτική διαδικασία και θα ενίσχυε την αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς τους να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, ειδική εκπαίδευση, φιλόλογοι, Παράλληλη στήριξη, Τμήμα ένταξης

Abstract

Research has shown that students with Special Educational Needs experience difficulties in developing social skills. This study aims to investigate the attitudes and views of Special Education Philology teachers regarding the development of social skills among students in special education during the teaching of language and literature subjects. For the purposes of the study, qualitative research was conducted. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic content analysis. The findings indicate that teachers struggle to define the concept of social skills, consider philological subjects as the most suitable for fostering social skills, identify factors that hinder their work, and refer to alternative teaching techniques they use to cultivate these skills. In addition, teachers report that the existence of a “teaching tool” would facilitate the instructional process and increase the effectiveness of their effort to develop the social skills of special education students through the teaching of philological subjects.

Keywords: social skills, special education, philology teachers, parallel support, inclusion unit

Εισαγωγή

Στον νόμο 3699/2008 ως Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ορίζεται: «*το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες...*». Στο άρθρο 3 του ίδιου νόμου διατυπώνεται με σαφήνεια ότι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται: «*Όσοι μαθητές για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.*». Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν (Νόμος 3699/2008 , άρθρο 6) *σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής*

και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ ή σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στα Γυμνάσια γενικής αγωγής, καθώς και στα γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν και στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) (Άρθρο 28 του Ν. 4638/19, ΦΕΚ-181Α/18-11-19).

Για τους μαθητές ειδικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα για εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) έχει εκπονήσει το 2008 ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης με τίτλο «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση». Σε αυτό το έργο παρουσιάζονται προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. «Διατηρούνται οι γενικοί σκοποί, οι άξονες, οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές γυμνασίου, και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως αυτές αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ του μαθήματος (ΦΕΚ 303/13-3-03, ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002: 61-63), καθώς και οι ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος όπως αυτοί αναφέρονται στο ΑΠΣ του μαθήματος (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002: 61-63) και διατηρείται η κατανομή τους ανά τάξη... Έχουν προστεθεί αρκετές δραστηριότητες που προσιδιάζουν στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στόχο, οι οποίες είναι ενδεικτικές, καθώς ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να επινοήσει τις δικές του/της, εμπλέκοντας βιωματικά τους/τις μαθητές/τριες. Η βιωματική μάθηση είναι αρχή για όλους τους μαθητές και πολύ περισσότερο για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα» (ΙΕΠ, 2008: 3).

Επίσης, σε έργο του ΙΕΠ το 2015 παρουσιάζεται ένας Οδηγός για τον εκπαιδευτικό με τίτλο: «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής» για το Γυμνάσιο. Σε αυτό ορίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και προτείνονται τεχνικές και στρατηγικές με στόχο όλοι οι μαθητές να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος μαθαίνοντας με διαφορετικό τρόπο το ίδιο γνωστικό αντικείμενο (ΙΕΠ, 2015: 6-7). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με τον Φύκαρη (2014) δεν έχει ως βασικό σκοπό μόνο την απόκτηση γενικών γνώσεων από τους μαθητές, αλλά στοχεύει στην παροχή όλων εκείνων των εφοδίων τα οποία έχουν ανάγκη για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους, σε μία κοινωνία η οποία απαιτεί πολλές και εξειδικευμένες γνώσεις. Στη σελίδα του ΙΕΠ «Προσβάσιμο: εκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», αναφέρεται το συγκεκριμένο έργο ως «Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες».

Επιπροσθέτως, μελετώντας τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές ειδικής εκπαίδευσης με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώνεται ότι μόνο στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική αναπηρία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004), οι κοινωνικές δεξιότητες απαρτίζουν σημαντικό μέρος του, καθώς αποτελούν μια από τις βασικές προτεραιότητες του. Γίνεται αντιληπτό ότι ένα «ανοικτό», ευέλικτο και ευπροσάρμοστο Αναλυτικό Πρόγραμμα προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται ως ένα γνωστικό αντικείμενο. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούνται από τις εξής ενότητες: 1. Διαπροσωπικές σχέσεις, 2. Επικοινωνία, 3. Υπευθυνότητα, 4. Αυτοαντίληψη/ αυτοεκτίμηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004, σελ. 12-13).

Οι κοινωνικές δεξιότητες

Από τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» δεν μπορεί να αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό (Σακελλαρίου & Μπέση, 2014). Πρόκειται

για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, τη νοημοσύνη, την προσωπικότητα, καθώς και από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το κάθε άτομο είναι ενταγμένο (Merrell & Gimpel, 1998). Αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων που αφορά την αλληλεπίδραση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος (Merrell, 2007). Έτσι, κάθε ερευνητής ανάλογα με τους παράγοντες που μελετά και λαμβάνει υπόψη του κατά την ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο φαινόμενο, δίνει τον δικό του ορισμό.

Σύμφωνα με τους Dirks, Treat & Weersing (2007: 330) οι κοινωνικές δεξιότητες είναι *«μια ικανότητα που προκύπτει από τον συνδυασμό συμπεριφοράς και περίστασης. Μια οργανωτική κατασκευή που αντανακλά την ικανότητα των νέων να χρησιμοποιούν τα εφόδιά τους, για να πετύχουν θετικά αποτελέσματα σε μια αλυσίδα διαπροσωπικών καταστάσεων»*. Οι Rao, Beidel & Murray (2008) ορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως την ανάδειξη συγκεκριμένων συμπεριφορών, που μπορεί να περιλαμβάνουν λεκτικές ή μη λεκτικές αντιδράσεις και οι οποίες συνεπάγονται θετική κοινωνική αλληλεπίδραση βοηθώντας το άτομο να αναπτύξει την επικοινωνία του με τους άλλους. Κατ'αντιστοιχία οι Dowd & Tierney (2017) ορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως εργαλεία που επιτρέπουν στα άτομα να επικοινωνούν, να μαθαίνουν, να αναζητούν βοήθεια, να ικανοποιούν τις ανάγκες τους, να διατηρούν θετικές και αρμονικές σχέσεις με τους άλλους, να δημιουργούν δεσμούς φιλίας και γενικά να επιτυγχάνουν τη θετική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο.

Στο ίδιο πλαίσιο και οι Little και συνεργάτες (2017), για τους οποίους οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μια σύνθετη ικανότητα του ατόμου να δέχεται τη θετική ανατροφοδότηση, που προκύπτει από την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του. Οι κοινωνικές δεξιότητες για τους Rubin, Bukowski & Parker (1998) είναι *«οι διακριτές συμπεριφορές που οδηγούν τα παιδιά στην επίλυση κοινωνικών καθηκόντων ή στην κοινωνική επιτυχία»* (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 όπ. αναφ. στο Wiener, 2004: 24), ενώ για τους Elliott & Gresham (1993:287) οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν *«τις κοινωνικά αποδεκτές και μαθημένες συμπεριφορές οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αλληλεπιδράσει με τους άλλους, με τέτοιο τρόπο μάλιστα που να λαμβάνει θετικές αντιδράσεις και να αποφεύγει τις αρνητικές»*. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση και εμπεριέχουν έννοιες όπως η συνεργασία, ο αυτοέλεγχος και η κατανόηση (Smith et al, 1995: 21).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της κοινωνικής μάθησης (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983). Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) το παιδί μαθαίνει σε οποιοδήποτε κοινωνικό περιβάλλον βρίσκεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης της συμπεριφοράς των άλλων. Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να λάβει χώρα και εντός του σχολείου μέσα από ένα εύρος οργανωμένων και σκόπιμων παρεμβάσεων (Fazel, Hoagwood, Stephan, & Ford, 2014). Στη βιβλιογραφία αυτές οι σκόπιμες παρεμβάσεις αναφέρονται ως εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας. Αυτές συχνά χρησιμοποιούνται για τους μαθητές που είτε δυσκολεύονται σε κάποιο μάθημα ή δεν μπορούν να πετύχουν τον στόχο, δηλαδή τη μάθηση (Richards & Schmidt, 1985· Wang, Wang, Wang, & Huang, 2006). Προπάντων, όμως, οι εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται για να καταστήσουν τη διδασκαλία μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη διαδικασία, που παρακινεί τους μαθητές προς τη μάθηση. Αξιοποιώντας τις εναλλακτικές διδακτικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, μαθαίνουν, επιλέγουν και χρησιμοποιούν την κατάλληλη εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας για τους μαθητές τους (Bird, 2005, Witherell & Noddings, 1991). Επιπρόσθετα, οι εναλλακτικές τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας εισάγουν τους μαθητές στην ενότητα του μαθήματος με έναν διαφοροποιημένο

τρόπο. Ταυτόχρονα, όμως, προάγουν και κοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι: η κοινωνική αρμονία, η πολιτιστική ταυτότητα, η αίσθηση της κοινωνικής διαντίδρασης (Adeniran, Akinyemi & Aremu, 2016).

Μελέτες καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και την αύξηση των γνωστικών τους ικανοτήτων στην επίλυση προβλημάτων (Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006). Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ακαδημαϊκής επίδοσης για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Suman et al., 2023).

Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη ζωή των παιδιών και η έλλειψή τους μπορεί να τα οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό και αδυναμία ενσωμάτωσης στο κοινωνικό σύνολο (Asher, Oden, & Gottman, 1992). Όπως υποστηρίζει ο Gresham (1986), τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζουν τα παιδιά, παρουσιάζονται είτε διότι δεν έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους, είτε γιατί υστερούν στα βήματα εφαρμογής των συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010). Οι Elliott, & Gresham (1993), κατηγοριοποιούν τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και τα παρουσιάζουν ως συνέπεια της έλλειψης γνώσεων, της ανεπάρκειας κατά την εφαρμογή ή την ανατροφοδότηση, της απουσίας ευκαιριών μάθησης, του ελλείμματος της ενίσχυσης των κατάλληλων συμπεριφορών, της παρουσίας προβλημάτων συμπεριφοράς τα οποία εμποδίζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των Φιλολόγων εκπαιδευτικών Ειδικής αγωγής που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης ή υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή της Ηπείρου. Σκοπός είναι να μελετηθούν οι απόψεις τους αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αποτελούν «ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε διάφορες επιστήμες για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο» (Ζαφειρόπουλος, 2005: 157). Η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην ερμηνεία των συνθηκών και των αποτελεσμάτων, ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος που εξετάζεται (Cohen, Manion & Morris, 2018). Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας με τη χρήση της προαναφερόμενης μεθόδου διερευνήθηκαν οι απόψεις πέντε Φιλολόγων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ που υποστηρίζονται, στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου, από θεσμούς όπως είναι τα Τμήματα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που λειτούργησε ως «οδηγός συνέντευξης».

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης το «θέμα». Με τη θεματική ανάλυση πραγματοποιείται η συστηματική αναγνώριση, η οργάνωση και η κατανόηση στοιχείων που επαναλαμβάνονται μέσα σε ένα σύνολο ερευνητικών δεδομένων (Braun & Clarke 2012:57) με στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2012:57), όπως αναφέρεται στο Τσιώλης (2018:98), ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εστιάσει σε εκείνα τα στοιχεία

που θεωρεί περισσότερο κατάλληλα με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

Το δείγμα

Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο του «διαθέσιμου δείγματος» ή «δείγματος ευκολίας», δηλαδή επιλέχθηκαν τα πλησιέστερα άτομα που ήταν διαθέσιμα και δέχτηκαν να συμμετάσχουν (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επισημαίνουμε ότι το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των Φιλολόγων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, αλλά θεωρούμε ότι είναι δυνατό να μας βοηθήσει να καταγράψουμε μια πρώτη εικόνα για το ζήτημα που μελετάμε. Ερευνητικά υποκείμενα υπήρξαν πέντε Φιλολόγοι Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που υπηρετούν σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια της Ηπείρου. Πρόκειται για πέντε γυναίκες. Τρεις από αυτές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30 – 39, ενώ οι δύο ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40 – 49. Τρεις έχουν πτυχίο Κλασικής Φιλολογίας, μία πτυχίο Ιστορίας και Αρχαιολογίας και μία πτυχίο Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Όλες έχουν μεταπτυχιακό ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή. Τρεις έχουν και δεύτερο μεταπτυχιακό σε αντικείμενα όπως η Δημοιοργική Γραφή, η Διοίκηση και Αξιολόγηση σχολικής μονάδας και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όσον αφορά την προϋπηρεσία τους, τρεις έχουν εργαστεί σε θεσμούς Παράλληλης Στήριξης και Τμήματος Ένταξης για δύο χρόνια. Μία έχει εργαστεί σε Τμήμα Ένταξης σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) για έξι χρόνια και μία έχει προϋπηρεσία δεκατέσσερα χρόνια σε Τμήμα Ένταξης Γυμνασίου.

Ανάλυση των δεδομένων

Έπειτα από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων και τη μετεγγραφή των ηχητικών δεδομένων σε γραπτό λόγο, πραγματοποιήθηκε η ενδελεχή μελέτη τους με στόχο την ανίχνευση επαναλαμβανόμενων λέξεων και φράσεων. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν οι θεματικές κατηγορίες και στη συνέχεια τα στοιχεία κωδικοποιήθηκαν για να ερμηνευτούν. Οι θεματικές κατηγορίες ήταν οι εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής τις κοινωνικές δεξιότητες και σε ποιες από αυτές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα.
- Σε ποιες κοινωνικές δεξιότητες εμφανίζουν ελλείμματα οι μαθητές με ΕΕΑ και ποιες είναι οι συνέπειές τους.
- Αν κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής οι κοινωνικές δεξιότητες είναι έμφυτα χαρακτηριστικά ή μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας.
- Ποιος θεωρούν, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, ότι είναι ο ρόλος τους στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ.
- Μπορούν να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατά τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων και ποιο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ως καταλληλότερο μάθημα για την επίτευξη αυτού του στόχου.
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την προσπάθεια των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΕΑ κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.
- Ποιες εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.
- Αν θα ενδιέφερε τους Φιλολόγους Ειδικής Αγωγής να έχουν στη διάθεσή τους ένα εκπαιδευτικό διδακτικό «εργαλείο» το οποίο θα τους διευκόλυνε στο να

καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους με ΕΕΑ, καθώς και πώς θα ήθελαν να είναι δομημένο το εργαλείο αυτό.

Όσον αφορά την πρώτη θεματική κατηγορία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στο σύνολό τους ότι αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές δεξιότητες ως σύνολο δεξιοτήτων που διευκολύνουν τους μαθητές με ΕΕΑ να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, να εκφράζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις και να συνυπάρχουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους.

«...Θεωρώ την ανάπτυξη του...,της κοινωνικοποίησής του; Ενδεχομένως, δηλαδή, το πώς θα έρθει σε επαφή με άλλους μαθητές; Πώς θα τον αποδεχθούν εκείνοι ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που έχει. Πώς θα δεχθεί ενδεχομένως.. ένα... έτσι ομαδικό πλαίσιο μέσα στην τάξη ή και στα διαλείμματα. Πώς θα συμπεριφέρεται δηλαδή με τους μαθητές του. Πώς θα τον δεχθούν οι καθηγητές...»(Εκπ.1).

«...Κοινωνική δεξιότητα σίγουρα, την επαφή του μαθητή με τα υπόλοιπα παιδιά. Τη συναναστροφή, την αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό. Την συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της τάξης. Την συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες που είναι στο σχολείο εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως είναι γιορτές, όπως είναι παρελάσεις, όπως είναι εκπαιδευτικές δραστηριότητες...»(Εκπ.2).

«...Θεωρώ ότι είναι οι πιο σημαντικές δεξιότητες για τον άνθρωπο, καθώς είναι αυτές που τον βοηθούν να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο, να αλληλεπιδράσει, να εκφραστεί, να επικοινωνήσει» (Εκπ.3).

«...Όταν ακούω κοινωνικές δεξιότητες, αυτό που μου έρχεται στο μυαλό είναι... κατά πόσο ένας μαθητής μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του. Αν μιλάμε για τη σχολική μονάδα, φαντάζομαι, έτσι..., όχι εκτός σχολείου;. Κατά πόσο μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, με τους καθηγητές του. Τόσο στα πλαίσια του μαθήματος, όσο και εκτός μαθήματος, σε ένα διάλειμμα, σε μια εκδρομή...» (Εκπ.4).

«...Για μένα, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι το να μπορείς να συνυπάρχεις αρμονικά... με τους συμμαθητές του σχολείου.... Να συνυπάρχεις αρμονικά με τους συμμαθητές σου...να έχεις σχέσεις φιλικές, να συνεργάζεσαι... να μην είσαι απομονωμένος... και γενικά να προσπαθείς να εκδηλώσεις... μάλλον να μπορείς να εκδηλώσεις αυτό που νιώθεις...» (Εκπ.5).

Οι κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι εκπαιδευτικοί είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ, με την ευρύτερη έννοια, η επαφή και η αλληλεπίδραση με τους με τους συμμαθητές τους της τυπικής ανάπτυξης, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία.

«... η κοινωνικοποίηση του παιδιού προφανώς και έχει πρωταρχικό ρόλο» (Εκπ.1).

«...σίγουρα, την επαφή του μαθητή με τα υπόλοιπα παιδιά...» (Εκπ.2)

«...ενσυναίσθηση θα έλεγα πολύ σημαντική..... Νομίζω ναι, γιατί συνδέεται με πολλές άλλες...» (Εκπ.3).

«...Κατά πόσο μπορεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του...» (Εκπ.4).

«Ιδιαίτερα σημαντική θεωρώ την συνεργασία. Γιατί μέσα από τη συνεργασία προκύπτουν και όλα τα άλλα. Προκύπτει και η εκδήλωση των συναισθημάτων, η δημιουργία

σχέσεων...και γενικότερα οι άνθρωποι και πιο συγκεκριμένα οι μαθητές... έρχονται πιο κοντά μέσω αυτής» (Εκπ.5).

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ εμφανίζουν ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και ότι αυτά συνδέονται άμεσα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν, δηλαδή τις μαθησιακές δυσκολίες ή την αναπηρία, όπως είναι ο αυτισμός ή η νοητική υστέρηση. Οι συνέπειες των ελλειμμάτων είναι πολλές και αφορούν τόσο τη συμπεριφορά των μαθητών με ΕΕΑ όσο και τη σχολική τους επίδοση. Κάποιοι κάνουν λόγο για περιθωριοποίηση, απομόνωση, κοινωνικό ρατσισμό και «bullying». Επιπλέον, αναφέρονται σε επιθετική συμπεριφορά των μαθητών με ΕΕΑ, στην απογοήτευσή τους και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία.

«Μπορεί να ναι, είναι λίγο στο περιθώριο το παιδί αυτό. Για παράδειγμα στα διαλλείματα. Γιατί ξέρεi ότι...δεν μπορεί να συμβαδίσει με το επίπεδο της τάξης. Δηλαδή αν είναι λίγο πιο κατώτερος ας πούμε μαθητής δεν αποδίδει μια καλή σχολική επίδοση. Ενδεχομένως σε κάποιες περιπτώσεις ναι, τον περιθωριοποιούν..... Δεν έχει όρεξη για διάβασμα, δεν θέλει να συμμετέχει στην τάξη. Μπορεί να κάθεται και μόνος του σε ένα θρανίο. Δεν δείχνει ενδιαφέρον. Μπορεί να κλείνεται και μόνος στον εαυτό του... Υπάρχουν φορές που μπορεί να γίνει κάποιος μαθητής επιθετικός. Δηλαδή, όταν δεν είναι και τόσο κοινωνικοποιημένος, δεν είναι αποδεκτός από το σύνολο, προφανώς και γίνεται επιθετικός». (Εκπ.1)

«Ναι, γιατί νομίζω ότι κάθε παιδί το επηρεάζει το να μην μπορεί να συμμετέχει σε μια ομάδα συνομηλίκων. Και πιο πολύ αυτά τα παιδιά που έχουν ήδη τις δυσκολίες τους, που είναι συχνά θύματα bullying, που δέχονται κοροϊδευτικά σχόλια, που πολλές φορές δεν μπορούν να διαβάσουν μέσα στην τάξη, κομπιάζουν και όταν νιώθουν ότι τους κοροϊδεύουν ...»(Εκπ.2).

«.....εξαρτάται σε ποια δυσκολία αναφερόμαστε. Εντάξει, μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζουν σοβαρό κοινωνικό έλλειμμα. Και αυτό είναι βασικά το κομμάτι στο οποίο δουλεύουμε κυρίως στην αρχή. Βασικά καθ' όλη την πορεία του..... θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικά ελλείμματα. Γιατί καλώς ή κακώς τα παιδιά αυτά περιθωριοποιούνται. Είναι δύσκολο να αποκτήσουν παρέες με συνομηλίκους. Είναι δύσκολο να ενταχθούν στο σύνολο της τάξης. Τόσο κοινωνικά αλλά και μαθησιακά.....» (Εκπ.3).

«Ειδικά τα παιδιά με αυτισμό και κάποια που έχουν ας πούμε χαμηλό νοητικό δυναμικό ακόμα και αυτά που είναι οριακά είναι χαμηλά νοητικά, βλέπεις ότι έχουν μια δυσκολία στην κοινωνική τους συνδιαλλαγή...η κοινωνική τους συναναστροφή αλλά και η επίδοση στο μαθήματα νομίζω ότι είναι αλληλένδετα. Τους επηρεάζει σίγουρα σε μεγάλο βαθμό και στα δύο....Και αυτά που δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες αντιμετωπίζουν έτσι ένα ... μια μορφή ρατσισμού, εγώ θα έλεγα. Πολύ έντονο κιόλας...» (Εκπ.4).

«...Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό. Γιατί συχνά βλέπουμε ότι υπάρχουν μαθητές που είναι απομονωμένοι... και παρόλο που δείχνουν ότι δεν έχουν την διάθεση...να επικοινωνήσουν με άλλους ή να συνεργαστούν... είναι ανάγκη ανθρώπινη αυτή και το αντιλαμβανόμαστε ότι το χρειάζεται.... Σίγουρα, γιατί από τη στιγμή που είναι απομονωμένοι... και δεν μπορούν να συνεργαστούν, έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση... δεν νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα... δεν είναι χαρούμενοι όταν πηγαίνουν στο σχολείο, φαντάζομαι... και γενικά δεν βρίσκουν λόγο για να νιώθουν ωραία... κάθε φορά που έρχονται στο σχολείο...» (Εκπ.5).

Η τρίτη θεματική κατηγορία αναφέρεται στη φύση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν τις κοινωνικές δεξιότητες έμφυτα χαρακτηριστικά των μαθητών ή αντικείμενο διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι έμφυτα χαρακτηριστικά των μαθητών. Όλοι συμφωνούν ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες σίγουρα διδάσκονται, αρχικά από την οικογένεια και έπειτα από το σχολείο.

«... Έμφυτα; Σίγουρα ένα κομμάτι μπορεί να είναι έμφυτο αλλά θέλει εξέλιξη. Νομίζω ότι από πιο μικρή ηλικία μαθαίνει ένα παιδί να χειρίζεται την κοινωνικοποίηση του, το πώς θα φερθεί, πώς θα μιλήσει ευγενικά, πώς θα συμπεριφερθεί μέσα στην τάξη, δηλαδή. Νομίζω ότι είναι πράγματα που σίγουρα από πέντε χρονών τουλάχιστον που ξεκινάνε το σχολείο και φαίνεται ότι μπαίνουν, δηλαδή σε κανόνες και σε ομάδες. Άρα είναι μεν, σίγουρα θα είναι, κάποια δεν μπορεί να είναι, να μην είναι μάλλον, αλλά σίγουρα είναι και επίκτητα έτσι. Αυτά καλλιεργούνται.» (Εκπ.1).

«...Θεωρώ ότι στις ηλικίες που τα παίρνουμε εμείς αυτά τα παιδιά, μιλώντας ως φιλόλογος, ερχόμενοι σε επαφή με τα παιδιά από την πρώτη γυμνασίου και μετά, το κοινωνικό έλλειμμα είναι πολύ δύσκολο να διορθωθεί. Γιατί η μεγαλύτερη δουλειά γίνεται στο δημοτικό. Αν κάτι μπορέσει να διορθωθεί, θα διορθωθεί εκεί, και σίγουρα τόσο με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και ειδικών επισημώνων. Από μόνοι μας δεν θεωρώ ότι μπορούμε να βρούμε λύσεις σε αυτό το θέμα.» (Εκπ.2).

«...Θεωρώ ότι μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Ίσως κάποια άτομα να έχουν χαρακτηριστικά πιο κοινωνικά, ας πούμε, θα λέγαμε. Αλλά θεωρώ ότι είναι αντικείμενο διδασκαλίας. Ναι, καθαρά.» (Εκπ.3).

«...Νομίζω και τα δύο. Βλέπεις υπάρχουν παιδιά τα οποία ας πούμε το έχουν αυτό που λέμε έμφυτο ή το έχουν μάθει από την οικογένειά τους το έχουν πιο εύκολο να το πω. Είναι πιο εύκολο να μπουν στην ομάδα, να μιλήσουν, να συζητήσουν να είναι το επίκεντρο. Και βλέπεις και άλλα παιδιά τα οποία δεν το έχουν αυτό, δεν το έχουν καλλιεργήσει. Οπότε εκεί θα πρέπει να τα βοηθήσουμε εμείς. Η οικογένεια πρωτίστως και φυσικά και εμείς..» (Εκπ.4).

«Πιστεύω ότι είναι έμφυτα, γιατί σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον. Ωστόσο, θεωρώ ότι καλλιεργούνται και όταν τα παιδιά μάθουν ότι ο τρόπος για να νιώσουν ωραία, για να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, για να νιώθουν ασφαλή, για να είναι χαρούμενα, είναι το να έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους τους, να συνδημιουργούν, να συνεργάζονται και να συναναστρέφονται, τότε αυτό είναι το πιο σημαντικό.» (Εκπ.5).

Η τέταρτη θεματική κατηγορία παρουσιάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ. Το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ουσιαστικά αυτός είναι ο ρόλος τους, δηλαδή να καλλιεργήσουν στους μαθητές με ΕΕΑ τις κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Όλοι αναφέρουν ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα για εκείνους η σχολική επίδοση των μαθητών.

«..Ναι, σίγουρα αποτελεί. Νομίζω ότι πιο πολύ κάνουμε αυτό. Παρά το μαθησιακό κομμάτι, πιο πολύ ψυχολογικά να υποστηρίξεις τα παιδιά εκεί και κοινωνικά. Και το μαθησιακό κομμάτι έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Γιατί θα μάθουν, αλλά είναι πολύ, πολύ στάνταρ αυτά που θα μάθουν, σίγουρα. Το θέμα είναι να μπορούν να είναι και ήρεμα μέσα τους.»

Να μπορούν να είναι εντάξει με τον εαυτό τους αυτά και με το μαθησιακό κομμάτι.» (Εκπ.1).

«...Κοίτα, εγώ έχω μία ιδιαίτερη άποψη περί αυτού του θέματος. Και έχω την άποψη ότι αυτός είναι ο ρόλος μου..... Ότι είμαι εκεί για να βοηθήσω αυτά τα παιδιά κατά βάση, στο επικοινωνιακό κομμάτι, στο κοινωνικό κομμάτι, στο συμπεριληπτικό κομμάτι, και όχι τόσο στο γνωστικό κομμάτι. Γιατί ένα παιδί που αντιμετωπίζει ειδικά σοβαρές δυσκολίες, το γνωστικό κομμάτι έρχεται σε δεύτερο... σε δεύτερη μοίρα. Οπότε, κατά βάση θεωρώ ότι ο ρόλος μου είναι αυτός.» (Εκπ.2).

«...Θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό κομμάτι που πρέπει να διδάξουμε...ότι έχει να κάνει με την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο. Νομίζω πάρα πολύ σημαντικό. Με την αυτοεκτίμησή τους, με το να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους.» (Εκπ.3).

«...Νομίζω είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε...»(Εκπ.4).

«Βέβαια. Πιστεύω ότι όχι μόνο ως φιλόλογου ειδικής αγωγής, γενικά ως εκπαιδευτικού. Ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού πέρα από την παροχή γνώσεων είναι το να εντάξει και το να προσπαθήσει να εντάξει τα παιδιά στην κοινωνία και να τα βοηθήσει έτσι ώστε να κοινωνικοποιηθούν αργότερα μετά την ενηλικίωσή τους...»(Εκπ.5).

Οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι μπορούν να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, η Λογοτεχνία, τα Αρχαία από πρωτότυπο, τα Αρχαία από μετάφραση, η Ιστορία, αλλά και ποιο από αυτά τα μαθήματα θεωρούν το πλέον κατάλληλο για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου. Οι απαντήσεις τους αποτέλεσαν την πέμπτη θεματική κατηγορία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπάρχει η δυνατότητα καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ μέσω των φιλολογικών μαθημάτων. Μόνο μία από τις εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι δε θεωρεί ότι είναι εύκολο μέσω των συγκεκριμένων μαθημάτων να καλλιεργηθούν οι εν λόγω δεξιότητες. Επιπλέον, όσον αφορά το ποιο μάθημα θεωρούν καταλληλότερο για την επίτευξη του στόχου, στο σύνολό τους αναφέρουν τη Λογοτεχνία και τη Νεοελληνική Γλώσσα.

«...Την ώρα της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι τόσο εύκολο. Λίγα πράγματα μπορείς να κάνεις. Πιο πολύ αυτά μπορείς να τα κάνεις στο διάλειμμα. Σε δραστηριότητες μπορείς να οργανώσεις μια ώρα διαφορετικού μαθήματος, όχι των φιλολογικών. Δεν γίνεται... Ας πούμε ότι στο μάθημα των κειμένων (Λογοτεχνία), που λίγο κάνουμε κάποια θεατρικά, δηλαδή τα κείμενα που διδάσκουμε και τα κάνουμε θεατρικά μέσα στην τάξη, εντάσσουμε αυτά τα παιδιά, όντως. Οπότε εκεί, θέλουν-δεν θέλουν, που λένε, θα εμπλακούν και με τα άλλα τα παιδιά, άρα θα πάρουν ρόλο...»(Εκπ.1).

«Τα φιλολογικά μαθήματα μπορούν να αποτελέσουν πεδίο που θα σε βοηθήσει. Όπως, ας πούμε, είναι το μάθημα της Λογοτεχνίας... Ναι. Αν διάλεγα, ας πούμε, μαθήματα για να καλλιεργήσω αυτές τις δεξιότητες, θα ήταν το μάθημα της Λογοτεχνίας και το μάθημα της Γλώσσας, όπου θα μπορούσα να δημιουργήσω ομάδες με ομάδα συνεργατική μάθηση κτλ. Να εντάξω τους μαθητές με δυσκολίες μέσα σε αυτές. Να κάνω κείμενα που αφορούν το ρατσισμό, που αφορούν...ε τις ... την απομόνωση άλλων ανθρώπων. Έτσι έστω να δείξω στους υπόλοιπους μαθητές τι ακριβώς συμβαίνει και με τον τρόπο αυτό να κάνω συμπεριληπτική εκπαίδευση ...πιο δύσκολη μέσα στην τάξη...»(Εκπ.2).

«...Υπάρχει δυνατότητα αυτή. Εντάξει, σίγουρα η πίεση της ύλης και του προγράμματος δεν διευκολύνει τόσο το στόχο, την επίτευξη του στόχου. Αλλά νομίζω ότι μπορεί να

συμβεί παράλληλα, σίγουρα. Σε κάθε μαθησιακή διαδικασία μπορεί να συμβεί... (από τα φιλολογικά μαθήματα) Ναι, θα έλεγα η Γλώσσα...»(Εκπ.3).

«...Μπορούν να βοηθήσουν πάρα πολύ. Ιδιαίτερα τα κείμενα (Λογοτεχνία). Δηλαδή δίνουμε έμφαση στην Νεοελληνική Γλώσσα στα παιδιά αυτά και στα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Και μέσα... με αφορμή ένα κείμενο, μια ιστορία που θα διαβάσουμε, έναν ήρωα επίσης. Δουλεύουμε πάρα πολύ και με τους ήρωες. Τι θα έκανες αν ήσουν στη θέση του;... Πώς θα το βίωνες; Τι συναισθήματα έχει εδώ ο ήρωας; Εσύ τι θα ένιωθες;...Οπότε έτσι τα βοηθάμε να ενταχθούν κοινωνικά.» (Εκπ.4).

«Ναι, θεωρώ ότι προσφέρονται, γιατί, καταρχάς, αν σκεφτούμε ότι υπάρχουν οι κοινωνικές ιστορίες που είναι σύντομες αφηγήσεις, που περιγράφουν καταστάσεις και συμπεριφορές, σίγουρα τους βοηθούν να κατανοήσουν και κοινωνικούς κανόνες, να προβλέψουν τις αντιδράσεις των άλλων. Γενικότερα, να μάθουν να κάνουν μια συζήτηση, να μάθουν να ζητούν συγγνώμη. Οπότε, με αυτόν τον τρόπο, πιστεύω ότι ενισχύεται και η κατανόηση των κανόνων, αλλά και αντλούν αυτοπεποίθηση και μαθαίνουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται.... Αλλά και μέσω της Λογοτεχνίας και μέσω των μη λογοτεχνικών κειμένων είναι εύκολο μέσα από κείμενα και αφηγήσεις τα παιδιά να δουν αυτές τις συμπεριφορές και να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συνυπάρχουν...»(Εκπ.5).

Η έκτη θεματική κατηγορία αφορά τους παράγοντες που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δυσχεραίνουν την προσπάθεια που καταβάλλουν για να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΕΑ κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την πίεση που τους ασκείται τόσο από τον όγκο της διδακτέας ύλης, όσο και από τον περιορισμένο χρόνο. Άλλοι ανασταλτικοί προς τον στόχο παράγοντες είναι κατά τη γνώμη τους τα πολυπληθή τμήματα, η δυσκολία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, η έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων, η απουσία κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

«Αν εξαιρέσεις το γεγονός ότι υπάρχει συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να βγει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και ότι η τάξη γενικά αποτελείται από 25 παιδιά που το κάθε ένα είναι τόσο διαφορετικό και τόσο πολυπολιτισμικές τάξεις δεν έχεις πάντα τόσο χρόνο. Όχι. Χίλιες φορές ήταν λίγο λιγότερη η ύλη σε κάποια μαθήματα και ενδεχομένως τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και κοινωνικές και γενικά άλλες δεξιότητες να εκφραστούν λίγο διαφορετικά, λίγο πιο βιωματικά. Χίλιες φορές προτιμότερο τώρα, αλλά είναι τόσο μεγάλος ο όγκος των μαθημάτων.» (Εκπ.1).

«Με εμποδίζει σίγουρα ότι πρέπει να βγει κάποια συγκεκριμένη ύλη. Γεγονός που μειώνει τον χρόνο που μπορείς να ασχοληθείς με τέτοιου είδους δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Η συνδιδασκαλία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Γιατί καλώς ή κακώς, όσοι δεν ασχολούνται με την ειδική αγωγή, πολλοί από αυτούς δεν έχουν την ενσυναίσθηση να λειτουργήσουν με αυτόν τον τρόπο. Οπότε η συνεργασία πολλές φορές είναι πολύ δύσκολη.» (Εκπ.2).

«Εντάξει, σίγουρα η πίεση της ύλης και του προγράμματος δεν διευκολύνει τόσο το στόχο, την επίτευξη του στόχου.... Θα έλεγα ότι τα κλασικά παραδοσιακά εμπόδια ίσως η έλλειψη ενημέρωσης και γνώσεων από τους συναδέλφους οι απόψεις επίσης θα έλεγα που κυριαρχούν σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών είναι τα δύο βασικά εμπόδια στη διαδικασία αυτή. Και πολλές φορές ότι δεν υπάρχει και ίσως το κατάλληλο υλικό, υπολογιστές όλα αυτά που βοηθούν στο να δουλέψεις κάθε είδους δεξιότητα αλλά και τις κοινωνικές.» (Εκπ.3).

«...βέβαια και στους συναδέλφους. Υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι που σου λένε εμένα με ενοχλεί στο μάθημά μου. Δεν καταλαβαίνουν τι μου λες. Εμένα με ενοχλεί. Κάνει φασαρία. Φωνάζει. Πειράζει τα άλλα τα παιδιά. Οπότε αυτό κάνει ακόμα πιο δύσκολο έργο μας. Αλλά προσπαθούμε όσο μπορούμε.» (Εκπ.4).

«...πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει ούτε την στοιχειώδη εκπαίδευση πάνω σε τεχνικές ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπάρχει, απουσία, συμβουλευτικής και γενικότερα διαρκούς υποστήριξης από ειδικούς, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς... ότι συχνά λόγω της κόπωσης και του έντονου στρες που βιώνουν λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της εργασίας τους και λόγω της απουσίας της θεσμικής υποστήριξης επιδεινώνεται αυτή η κατάσταση. Είναι δηλαδή πολλαπλοί οι ρόλοι τους και μάλιστα δρουν με κάποιο τρόπο... όπως διαισθάνονται οι περισσότεροι χωρίς να έχουν την κατάλληλη στήριξη.» (Εκπ.5).

Η έβδομη θεματική κατηγορία είναι εκείνη που αναφέρεται στις εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Φιλόλογοι Ειδικής Αγωγής ανέφεραν κάποιες εναλλακτικές τεχνικές όπως είναι το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, η εργασία σε ομάδες, όπως επίσης και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος και αποδοχής στην τάξη.

«...από τις διδακτικές ενέργειες, έτσι που αξιοποιούμε είναι το παιχνίδι ρόλων, στα πλαίσια της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων... Το θεατρικό παιχνίδι, ναι... Όσο μπορούμε τη δραματοποίηση...»(Εκπ. 1).

«...Κατά βάση η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι αυτή που βοηθάει στην ένταξη του παιδιού. Τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από την τάξη. Δηλαδή το να συμμετέχει ένα παιδί μέσα στο ..., κατά τη διάρκεια της μάθησης σε ομάδες είναι πολύ σημαντικό. Αλλά θεωρώ ότι και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και στο διάλειμμα ή στην εκδρομή θα πρέπει να δημιουργεί δραστηριότητες ώστε το παιδί να εντάσσεται και να μην περνάει χρόνο μόνο του. Γεγονός που δεν συμβαίνει δυστυχώς γιατί οι περισσότεροι δεν ασχολούμαστε κατά τη διάρκεια των κενών ωρών που είναι οι πιο κρίσιμες όμως, γιατί είναι οι ώρες που το παιδί νιώθει τη μεγαλύτερη μοναξιά. Μέσα στην τάξη, καλώς ή κακώς, κατά το μάθημα και τα λοιπά βοηθάει. Αλλά οι δραστηριότητες εκτός τάξης είναι το σημαντικότερο...» (Εκπ. 2).

«...Αρχικά μια τεχνική είναι η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στο πεδίο της τάξης. Παιχνίδια ρόλων που χρησιμοποιούνται ως εργαλείο. Και εντάζει, όσο είναι εφικτό βέβαια κάποιες τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, θεατρικής αγωγής, που είναι αρκετά κοντά μου βασικά και ως τεχνικές. Οπότε τις έχω χρησιμοποιήσει στο τμήμα ένταξης πιο πολύ...Είναι πιο ελεύθερο το περιβάλλον εκεί, ναι. Αλλά νομίζω ότι στοιχεία αυτών των τεχνικών υπάρχουν ακόμα και στην παράλληλη στήριξη. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμα και εκεί. Γενικά ότι βασίζεται, ίσως θα λέγαμε, στο πολυαισθητηριακό κομμάτι δηλαδή πιο πολύ... Στο να μην υπάρχει ένας δρόμος...»(Εκπ. 3).

«...Το πρώτο που κάνουμε και το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό είναι να έχουμε τα παιδιά σε ομάδες. Δεν θέλω ποτέ να έχω ένα παιδί μόνο του για να δω ποια είναι η επίδοσή του. Δεν με ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Με ενδιαφέρει περισσότερο ως προς τα κοινωνικά. Δηλαδή με ενδιαφέρει να είναι μαζί με τα παιδιά σε ομάδες. Να δουλέψουν δηλαδή με ένα φύλλο εργασίας σε μία ομάδα. Να αποφασίσουν ποιος από τους τέσσερις, πέντε ας πούμε θα είναι ο αρχηγός σε εισαγωγικά, ο οποίος θα ανακοινώσει μετά στην ολομέλεια τι είπαν,

τι συζητήσαν. Άρα κατά κύριο λόγο με ομάδες θα έλεγα. Να δουλέψουν όλοι ομαδικά...» (Εκπ. 4).

«...Στα πλαίσια του μαθήματος πιο πολύ κάνοντάς τα να νιώθουν οικεία εγώ ίδια, προσπαθώντας δηλαδή να είμαι εγώ κοντά τους και να νιώθουν ότι είμαστε όλοι μια ομάδα, έτσι ώστε ακόμη και αν δεν το πω με λόγια, να καταλαβαίνουν ότι μπορούν να απευθυνθούν σε μένα ή στους υπόλοιπους συμμαθητές τους και έτσι να υπάρχει ένας ισχυρός δεσμός που είναι μεταξύ μας πιο ισχυρός από ό,τι με τους υπόλοιπους μαθητές της γενικής, επειδή είμαστε η πιο μικρή ομάδα... Έχουμε και ένα τραπέζι στρογγυλό στο τμήμα ένταξης που καθόμαστε έτσι γύρω-γύρω όλοι μαζί και ερχόμαστε και πιο κοντά και πέρα από το μάθημα παίρνουμε κάποια αφορμή και μπορούμε είτε να γράψουμε είτε να σχεδιάσουμε κάτι και μέσα από αυτό προβληματιζόμαστε...» (Εκπ. 5).

Η τελευταία θεματική κατηγορία που προέκυψε από τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων είναι το ενδιαφέρον και η ανάγκη των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής να έχουν στη διάθεσή τους ένα εκπαιδευτικό διδακτικό «εργαλείο» που θα διευκόλυne την προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΕΑ μέσω των φιλολογικών μαθημάτων. Σημαντικές θεωρούνται και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δομή ενός τέτοιου διδακτικού «εργαλείου». Αυτό θα ήθελαν να είναι δομημένο με δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα. Τους ενδιαφέρει να δουν καλές πρακτικές, projects, μελέτες περίπτωσης, νέες δραστηριότητες, διαφοροποιημένες τεχνικές και οδηγίες υλοποίησης αυτών βασισμένες στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

«...Ναι, σίγουρα θα με ενδιέφερε... Δεν ξέρω, δεν το έχω σκεφτεί ποτέ, για να είμαι ειλικρινής. Τι θα μπορούσε να έχει, δεν ξέρω... Ένα εργαλείο που θα μου δίνει τον τρόπο που θα κάνω μάθημα στο παιδί, αλλά ταυτόχρονα να το βοηθάω και κοινωνικά...ενδεχομένως...»(Εκπ.1).

«Νομίζω θα ήταν ιδανικό...Ένα τέτοιο εργαλείο, ένα τέτοιο εγχειρίδιο, είτε οπτικοακουστικό, είτε ακόμη και ένα βιβλίο που θα μπορούσε να μου παρέχει γνώσεις, ναι θα ήταν πάρα πολύ σημαντικό. Γιατί θα μπορούσα να βάλω και το δικό μου μυαλό σε μια σειρά, σε μια πορεία την οποία θα πρέπει να ακολουθήσω. Γιατί και εμείς μέσα από την πράξη μαθαίνουμε, μέσα από την βιωματική μάθηση και την εμπειρία. Όλα αυτά που παίρνουμε από τις σχολές είναι απλά γνώσεις που τις έχουμε διάσπαρτες στο μυαλό μας. Οπότε σίγουρα και εμείς χρειαζόμαστε οι εκπαιδευτικοί πολύ μεγάλη βοήθεια. Θα ήταν απαραίτητο αυτό.» (Εκπ.2).

«Φυσικά. Νομίζω κάθε συνάδελφος θα ήθελε να το έχει στη διάθεσή του. Και θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο...Κάποιες τεχνικές και ίσως οδηγίες στην υλοποίηση των τεχνικών αυτών. Κάποιες προτάσεις. Ίσως ακόμα και κάποιες εμπειρίες από την υλοποίηση αυτών των προτάσεων. Και δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίησή τους. Αυτά φαντάζομαι ότι θα ήθελα πιο πολύ...»(Εκπ.3).

«Φυσικά, μακάρι να είχαμε. Δεν ξέρω αν υπάρχει όμως κάποιο, η αλήθεια είναι αλλά φυσικά και θα ήθελα ναι... Θα ήθελα να δω την πρακτική εφαρμογή. Δηλαδή να δω μικρά-μικρά βήμα-βήμα εργασιούλες ή μικρά Project που μπορούν να δουλέψουμε μέσα στην τάξη με τους μαθητές, αυτό. Όχι δηλαδή την θεωρία πλέον το τι είναι και πώς το καλλιεργούμε όσο πρακτικά να δούμε πώς μπορούμε μέσα από ασκήσεις από δράσεις με τα παιδιά μέσα στην τάξη να καλλιεργήσουμε τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Πρακτικά δηλαδή.» (Εκπ.4).

«Ναι, και βέβαια θα με ενδιέφερε και όχι μόνο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σ' όλους... για όλους τους μαθητές. Γιατί πολλές φορές δεν ξέρω με ποιον τρόπο πρέπει να τους προσεγγίσω... Κυρίως τον τρόπο με τον οποίο... και το πλαίσιο που πρέπει να ακολουθήσουμε έτσι ώστε να φτάσουμε σε αυτό το σημείο να μπορούμε να πούμε ότι συμβάλλουμε στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη στιγμή που παράλληλα πρέπει να κάνεις και το μάθημα το να έχεις στο μυαλό σου και αυτό είναι λίγο δύσκολο. Οπότε σε συνδυασμό με το μάθημα εγώ προσωπικά το κάνω μόνη μου χωρίς να έχω κάποιο μπουσούλα, όμως θα ήταν αυτό σίγουρα πολύ υποστηρικτικό.» (Εκπ.5).

Συζήτηση

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση δεν φαίνεται να υπάρχει αντίστοιχη έρευνα, η οποία να πραγματεύεται τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των Φιλολόγων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, για μαθητές ειδικής εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Η έρευνά μας αποτελεί ένα από τα πρώτα βήματα διερεύνησης του προαναφερθέντος θέματος. Επισημαίνουμε λοιπόν, την έλλειψη ερευνών που άπτονται αμιγώς του θεματός μας, προκειμένου να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της μελέτης μας.

Ωστόσο, υπάρχουν ευρήματα μελετών, αν και αποσπασματικά, στα οποία μπορούμε να βασιστούμε για να παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα προσπάθεια. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής δυσκολεύτηκαν να αποδώσουν την έννοια κοινωνικές δεξιότητες. Στάθηκαν περισσότερο στον όρο κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Αναφέρθηκαν επίσης, στην αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την αρμονική συνύπαρξη. Ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» δεν μπορεί να αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό (Σακελλαρίου, & Μπέση, 2014). Σύμφωνα με την Kelly (2018), «στον ακαδημαϊκό τομέα έχει καταναλωθεί πολλή ενέργεια» για να οριστούν οι κοινωνικές δεξιότητες. Έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά δεν υπάρχει ευρεία συναίνεση σε έναν συγκεκριμένο ορισμό (Vlachou et al., 2016). Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, τη νοημοσύνη, την προσωπικότητα, καθώς και από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το κάθε άτομο είναι ενταγμένο (Merrell & Gimpel, 1998). Αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων που αφορά την αλληλεπίδραση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος (Merrell, 2007). Για τους Dowd & Tierney (2017) οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τα εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να αναπτύξουν την επικοινωνία, να ενισχύουν τη μάθηση, να αναζητούν βοήθεια, να ικανοποιούν τις ανάγκες τους, να διατηρούν θετικές και αρμονικές σχέσεις με τους άλλους, να δημιουργούν φιλικούς δεσμούς και γενικά να επιτυγχάνουν με το κοινωνικό σύνολο θετική και ουσιαστική αλληλεπίδραση.

Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΕΕΑ στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά τους όσο και τη σχολική τους επίδοση. Ως συνέπειες των ελλειμμάτων αυτών αναφέρονται η περιθωριοποίηση των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης, ο κοινωνικός ρατσισμός που βιώνουν, καθώς και περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Έκδηλη επίσης, είναι η απογοήτευση των μαθητών αυτών και η έλλειψη κινήτρων μάθησης. Οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη ζωή των παιδιών και η έλλειψή τους μπορεί να τα οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό και αδυναμία ενσωμάτωσης στο κοινωνικό σύνολο (Asher, Oden, & Gottman, 1992· Harris, 2014· Lunsky, 2006). Όπως υποστηρίζει ο Gresham (1986), τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζουν τα παιδιά, παρουσιάζονται είτε διότι δεν έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να αλληλεπιδρούν

αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους, είτε γιατί υστερούν στα βήματα εφαρμογής των συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010). Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, τη συμπεριφορά και την εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων (Cambell et al, 2010· Dryburgh et al, 2020). Ακόμη, τα κοινωνικά ελλείμματα αποτελούν προγνωστικό παράγοντα της σχέσης με τους συνομηλίκους και της δυσχέρειας στη συνεργασία τους (Ladd, 2006· Odom et al., 2006).

Για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας. Δηλώνουν επίσης, ότι η καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του διδακτικού τους ρόλου. Τα φιλολογικά μαθήματα όπως είναι όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, η Λογοτεχνία, τα Αρχαία από πρωτότυπο, τα Αρχαία από μετάφραση και η Ιστορία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ. Ιδιαίτερα, οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής θεωρούν ότι η Νεοελληνική Γλώσσα και η Λογοτεχνία ενδείκνυνται για την καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κατονομάζουν τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο τους και την προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΕΑ. Ο όγκος της διδασκτέας ύλης, ο περιορισμένος χρόνος, η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, η έλλειψη χρόνου, ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε κάθε τμήμα, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες στη συνεργασία εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής αγωγής είναι κάποιοι από αυτούς τους ανασταλτικούς παράγοντες. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διστάζουν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, κυρίως λόγω του περιορισμένου χρόνου, της πίεσης για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ (Battalio & Stephens, 2005· Dobbin et al., 2010· Womack et al., 2011).

Επιπλέον, οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής αναφέρουν εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν για να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι για την ανάπτυξη και αξιοποίηση των εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας απαιτείται: α) η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου διδασκαλίας, που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. β) Η διαφοροποιημένη οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. γ) Η «ανοικτή» δομή ρόλων. δ) Η συγκρότηση ετερογενών ομάδων εργασίας. στ) Η κατάλληλη διαμόρφωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, κατά τη διαδικασία της μάθησης (Freire, 1996). Ακόμη, επισημαίνεται ότι, οι εναλλακτικές τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας εξελίσσονται συνεχώς, ευθυγραμμιζόμενες με αυτό που απαιτούν τα σύγχρονα διδακτικά δεδομένα (Freire, 1996). Αυτές οι εναλλακτικές τεχνικές που συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται στα σχολεία πρέπει να μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες, που δημιουργούνται από την πάροδο του χρόνου προσανατολισμένες στις ανάγκες των μαθητών (Donetskova, 2019).

Τέλος, οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και τόνισαν την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού διδακτικού «εργαλείου» που θα διευκόλυνε την προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΕΕΑ μέσω των φιλολογικών μαθημάτων. Το «διδακτικό εργαλείο» είναι ένα δομημένο μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας, που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενισχύσουν την απόκτηση γνώσεων των μαθητών, καθώς και να τους ενδυναμώσουν συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης ανήκει το μικρό ερευνητικό δείγμα. Τα αποτελέσματα δεν είναι δυνατό να γενικευτούν και να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Παρόλα αυτά αποτελούν μια σημαντική ένδειξη και καταγράφουν την τάση που υπάρχει αναφορικά με το προς διερεύνηση θέμα. Επίσης, η συγκεκριμένη προσπάθεια αποτελεί την εισαγωγή σε μια εκτεταμένη μελέτη του θέματος η οποία εκτός από το ότι θα περιλαμβάνει ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, θα εξετάζει και πλήθος άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις των φιλολόγων Ειδικής Αγωγής αναφορικά με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adeniran I. B., Akinyemi A.L. and Aremu Ayotola (2016). Effect of Webquest on Civic Education on Junior Secondary School Students in Nigeria. Conference proceedings of International Conference on Education Development and Innovation (INCEDI). Organised by Methodist University College, Accra, Ghana. August 29 – 31, 2016.
- Asher, S. R., Oden, S. L., & Gottman, J. M. (1992). Children's friendships in school settings. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (Vol. 1). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Bandura, A. (1977). Self – efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), pp. 191-215.
- Battalio, R., & Stephens, J. T. (2005). Social skills training: Teacher practices and perceptions. *Beyond Behaviour*, 14, 15–20.
- Bramlett, R. K., Smith, B. L., & Edmonds, J. (1994). A comparison of non-referred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 31, 13–19.
- Braun V. και V. Clarke (2012). “Thematic analysis” στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Ουάσιγκτον: American Psychological Association, 51-77.
- Cohen , L., Manion , L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Denham, A. & Hatfield, S. & Smethurst, N. & Tan, E. & Tribe, C. (2006). The Effect of Social Skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice*. 22. 33-51. 10.1080/02667360500512411.)
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327–347. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.002>
- Donetskova, O.YU. (2019). Modernization of the modern education system in Russia. *Baltic Humanitarian Journal*, 8, 2(27), 37-39.
- Dowd, T., & Tierney, J. (2017). *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques* (2nd Ed.). Boys Town, NE: Boys Town Press.
- Durlak, J. & Weissberg, R. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and

- Adolescents. *American journal of community psychology*. 45. 294-309. 10.1007/s10464-010-9300-6.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287–313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2), 197–222. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(89\)90007-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(89)90007-1)
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S. and Ford, T. (2014) Mental Health Interventions in Schools in High-Income Countries. *The Lancet Psychiatry*, 1, 377-387. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8);
- Freire, P' (1997) (ed). *Mentoring the Mentor, A critical Dialogue with Paulo Freire Peter Lang I.*
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3–15. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501_1
- Harris, J.C. (2014). Intellectual disability. In G.O. Gabbard, *Treatments of psychiatric disorders. DSM-5 Edition* (pp 3-19). American Psychiatric Publishing.
- Kelly, A. (2018). *Social Skills: Developing Effective Interpersonal Communication* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315173405>
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In *Handbook of social behavior and skills in children*, 9-17. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2. McKendrick, 1995
- Lunsky, Y. (2006). Individual differences in interpersonal relationships for persons with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 117– 161.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.).
- Merrell, K., W. (2007). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (3rd ed.). Manwah: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?id=QPNGnnw_1CQC&pg=PA385&lpg=PA385
- Merrell, K., W. (2007). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (3rd ed.). Manwah: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?id=QPNGnnw_1CQC&pg=PA385&lpg=PA385
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., Kazdin, A.E. (1983). Social Skills Training Methods. In: *Social Skills Assessment and Training with Children*. Applied Clinical Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0348-8_3
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 353-361.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Pearson Education Limited. (Now an imprint of Routledge, Taylor & Francis Group).
- Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Longman.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.

- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (1995). Teaching students with special needs in inclusive settings, U.S.A: Allyn & Bacon.
- Suman, Sakshi Chauhan, Jyoti, and Mr. Manoj Kumar, (2023). "A Study of Relationship Between Social Skills and Academic Achievement of Secondary School Students," *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications (IJMRAP)*, Volume 5, Issue 12, pp. 54- 57.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551–564. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073>
- Vlachou, A., Stavroussi, P. & Didaskalou, E. (2016) Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development, *International Journal of Disability, Development and Education*, 63:1, 79-97, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305>
- Wang, K. H., Wang, T. H., Wang, W. L., & Huang, S. C. (2006). Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student achievement in Web-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 207-217. Στο <https://doi.org/10.1111/j.13652729.2006.00166.x> (Προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 18-05-2023).
- Witherell, C & Noddings, N. (Eds.) (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.
- Womack, S., Marchant, M., & Borders, D. (2011). Literature-based social skills instruction: A strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46, 157–164. <https://doi.org/10.1177/1053451210378164>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πώς Γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μπέση, Μ. (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια ερευνητική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 453-463.
- Τσιώλης Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.
- Φύκαρης Ι. (2014). Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Νόμος 3699/2008 https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008#google_vignette (προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 22-2-2025)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699 https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2008/a/fek_a_199_2008.pdf&t=d3a4f4c659cba5673fb321367fac2f4 (προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 22-2-2025)
- Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων νόμος 4638/2019 άρθρο 28 <https://www.especial.gr/nomos-4638-2019-arthro-28-h-diataksh-gia-tis-organikes-theseis-sta-tmhmata-entakshs/> (προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 22-2-2025)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση». <https://iep.edu.gr/el/programmata-e-a-link/analytika-programmata-eidikis-agogis-kai-ekpaidefsis> (Προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 23-1-2025).

https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Biblia/Ekpaideutiko-Yposthriktiko-Yliko/Gymnasio_GlossaA.pdf (Προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 24-1-2025).

https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Odigos_diaf_Gymnasio.pdf (Προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 24-1-2025).

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική αναπηρία (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004), http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf (Προσπελάθηκε και ανακτήθηκε 24-1-2025).

Διερεύνηση των προτιμήσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη χρήση Ψηφιακών Παιχνιδιών στη διδασκαλία τους

Κλαδογένη Κλεονίκη

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

kleoklad@psed.duth.gr

Καραδημητρίου Κωνσταντίνος

Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

kkaradim@psed.duth.gr

Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

kostasdim78@hotmail.com

Περίληψη

Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ενισχυθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, λόγω της έκρηξης της τεχνολογίας της πληροφορίας και του διαδικτύου. Τα ψηφιακά παιχνίδια δεν αποτελούν, πλέον, μόνο ένα «μέσο διασκέδασης», αλλά θεωρούνται εργαλεία μάθησης, ικανά να κεντρίσουν την προσοχή και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τις προτιμήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ψηφιακά παιχνίδια κατά τη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, διερευνώνται τα είδη των ψηφιακών παιχνιδιών που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στη διδασκαλία τους, τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία τα χρησιμοποιούν, τους λόγους για τους οποίους τα χρησιμοποιούν, τα οφέλη που αναγνωρίζουν σε αυτά αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την εφαρμογή τους. Το δείγμα της έρευνας είναι 102 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, τ' οποίο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν, έπειτα απ' τη συγκατάθεσή τους, ν' απαντήσουν. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους και σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με κυριότερα τα μαθηματικά και τη νεοελληνική γλώσσα. Επιπλέον, τα χρησιμοποιούν, κυρίως, για τη διατήρηση του

ενδιαφέροντος των μαθητών και το συνδυασμό της ψυχαγωγίας τους με τη μάθηση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα οφέλη των ψηφιακών παιχνιδιών τη δυνατότητα που προσφέρουν στα πιο εσωστρεφή παιδιά να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Τέλος, αναγνωρίζουν ως κύριο εμπόδιο για την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τους τον διδακτικό χρόνο, τον οποίο θεωρούν περιορισμένο προκειμένου να τα ενσωματώσουν σε αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακά παιχνίδια, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευτικά παιχνίδια

Abstract

The use of digital games in the educational process has increased significantly in recent years due to the explosion of information technology and the internet. Digital games are no longer just a "means of entertainment," but are considered to be learning tools capable of capturing students' attention and maintaining their interest. In this context, the present study attempts to highlight the preferences of preschool and primary school teachers in digital games in their teaching. In particular, it investigates the types of digital games that teachers use in their teaching, the subjects in which they use them, the reasons for using them, the benefits they recognize in them, and the obstacles they face while using them. The research sample consists of 102 primary school teachers. An electronic questionnaire was used to collect the data via the Google Forms platform, which the teachers were asked to complete after giving their consent. The results show that teachers use a variety of digital games in their teaching and in various subjects, mainly in mathematics and in the language class. Furthermore, they use them mainly to maintain students' interest and combine entertainment with learning. Teachers also recognize the most important benefits of digital games as being the opportunity they offer to the more introverted children to participate in the educational process and the strengthening of cooperation between students. Finally, they consider that class time is limited in order to incorporate digital games in their teaching and recognize time limitations as the main obstacle for using them in their teaching.

Keywords: digital games, primary and preschool teachers, educational games

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν, αναζητούν την πληροφορία και ψυχαγωγούνται (Παγώνη και συν, 2015).

Η νέα γενιά μαθητών/τριών, μεγαλωμένη μέσα σε αυτόν τον τεχνολογικά αναπτυσσόμενο κόσμο, αποτελεί τη «Γενιά του Δικτύου» (The Net Generation). Αυτή η γενιά φαίνεται να έχει μία σχεδόν "έμφυτη" σχέση με την τεχνολογία σε τέτοιο βαθμό που ο Prensky (2001a) αναφέρεται σε ψηφιακούς αυτόχθονες (digital natives), καθώς οι νέοι χειρίζονται και αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία με εξαιρετική άνεση (Φωκίδης & Παχίδης, 2017).

Μέσα σ' αυτή την τεχνολογικά αναπτυσσόμενη πραγματικότητα η νέα γενιά έχει διαφοροποιήσει τον τρόπο ψυχαγωγίας της, καθώς η πλειοψηφία της φαίνεται να αφιερώνει ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητάς της παίζοντας ψηφιακά παιχνίδια (Φωκίδης & Παχίδης, 2017· Φωκίδης και συν., 2022), ιδίως μετά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 και του παγκόσμιου αντίκτυπού της (Belda-Medina & Calvo-

Ferrer, 2022). Ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια ως ένα βασικό μέσο ψυχαγωγίας τους, καθώς η κινητήριος δύναμη που τα ωθεί είναι η διασκέδαση που τους προσφέρουν και το ευχάριστο ψηφιακό τους περιβάλλον (Φωκίδης & Παχίδης, 2017) με τα πλούσια χρώματα, τη μουσική, τα μοτίβα κ.λπ. (Xiong, Liu & Huang, 2022).

Ο όρος ηλεκτρονικό παιχνίδι ή ψηφιακό παιχνίδι (electronic/digital game) αναφέρεται σε ποικίλους τύπους παιχνιδιών που υλοποιούνται μέσω ψηφιακής τεχνολογίας (Κουτρομάνος & Νικολουπούλου, 2024· Σταυρίδου & Καρασαββίδης, 2024). Αφορά παιχνίδια που τρέχουν σε κλασικές μεγάλες παιχνιδομηχανές (arcade), εξειδικευμένες κονσόλες (π.χ. Playstation, Nintendo, Xbox, Wii), προσωπικούς υπολογιστές (αυτόνομα ή διαδικτυακά), φορητές συσκευές (π.χ. Gameboy), παιχνίδια κινητών τηλεφώνων και εξειδικευμένες εφαρμογές (π.χ. ρολόγια χειρός) (Κουτρομάνος & Νικολουπούλου, 2024· Σταυρίδου & Καρασαββίδης, 2024). Ανάλογα με τα εκάστοτε χρησιμοποιούμενα κριτήρια, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να διακριθούν σε πολλές κατηγορίες π.χ. δράσης, περιπέτειας, προσομοίωσης, μοντελοποίησης, παιζίματος ρόλων, στρατηγικής, άσκησης-εξάσκησης, λογικής (Σταυρίδου & Καρασαββίδης, 2024), τα οποία μπορεί να έχουν εκπαιδευτικές ιδιότητες, αλλά τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, μπορεί να θεωρηθούν ως ξεχωριστή υποκατηγορία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία η άποψη ότι το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στη μάθηση (Σταυρίδου & Καρασαββίδης, 2024). Η συνεισφορά των ψηφιακών παιχνιδιών είναι διττή. Αφενός τα ψηφιακά παιχνίδια ενσωματώνουν ένα σύνολο από αρχές μάθησης οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχώς σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια (Σταυρίδου & Καρασαββίδης, 2024). Για παράδειγμα, ο Gee (2003) προσδιόρισε ορισμένες αρχές μάθησης οι οποίες ενσωματώνονται στα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια, επισημαίνοντας ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο. (Κουτρομάνος & Νικολουπούλου, 2024). Ειδικότερα, η μάθηση που λαμβάνει χώρα στα ψηφιακά παιχνίδια είναι πλαισιωμένη: ο παίκτης μαθαίνει έννοιες και αναπτύσσει δεξιότητες για να τις χρησιμοποιήσει σε συγκεκριμένο πλαίσιο και να καλύψει συγκεκριμένες ανάγκες (Σταυρίδου & Καρασαββίδης, 2024).

Αφετέρου τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση με τρόπους και με όρους που θα ήταν αδύνατο να επιτευχθούν με άλλα μέσα. Πιο συγκεκριμένα, τα ψηφιακά παιχνίδια επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε εικονικούς κόσμους στην αλληλεπίδραση τους με τους οποίους μαθαίνουν, σκέφτονται, επικοινωνούν και δρουν με νέους τρόπους. Οι εικονικοί, αυτοί, κόσμοι επιτρέπουν στα παιδιά να παίξουν πολλούς διαφορετικούς ρόλους και να υποδυθούν νέες ταυτότητες οι οποίες σε κανονικές συνθήκες θα τους ήταν απροσπέλαστες (Κουτρομάνος & Νικολουπούλου, 2024).

Ακόμα, πολλά ψηφιακά παιχνίδια μπορούν, επίσης, να εξυπηρετήσουν στόχους μιας βιωματικού τύπου μάθησης, προωθώντας την αυτενέργεια και συμβάλλοντας στη λήψη αποφάσεων (Δασκαλάκη & Δασκολιά, 2024). Επιπλέον, προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες για διαδραστικότητα και συμμετοχή, δημιουργώντας συνθήκες για μια πιο ενεργή συναισθηματική σύνδεση, συγκριτικά με άλλες, πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις (Δασκαλάκη & Δασκολιά, 2024). Η εκπαιδευτική αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών διευκολύνει, επίσης, περισσότερες από μία φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας και ταυτόχρονα ευνοεί την καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων και γνώσεων, όπως η εξέταση και δοκιμαστική εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών, η απομνημόνευση βασικών ή νέων πληροφοριών, αλλά και η διατήρηση της ήδη κατασκευασμένης γνώσης (Δασκαλάκη & Δασκολιά, 2024).

Στο πλαίσιο της αναζήτησης νέων προσεγγίσεων και μεθόδων με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης, η παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών και εργαλείων στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες (Δασκαλάκη & Δασκολιά, 2024), δεδομένου ότι με τη χρήση τους μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία (Φωκίδης και συν., 2022). Αποτέλεσμα της τάσης αυτής είναι η αυξανόμενη ένταξη ψηφιακών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών πόρων, μέσω και εργαλείων μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και πεδίων (Δασκαλάκη & Δασκολιά, 2024).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο του μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς καμία αλλαγή στη διδασκαλία και τη μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς αυτούς (Φωκίδης & Καϊμάρα, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις προτιμήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ψηφιακά παιχνίδια κατά τη διδασκαλία τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που συγκεκριμενοποιούν τον σκοπό της είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια ψηφιακά παιχνίδια αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία τους;
2. Σε ποια γνωστικά αντικείμενα τα χρησιμοποιούν;
3. Για ποιους λόγους τα χρησιμοποιούν;
4. Ποια είναι τα οφέλη που αναγνωρίζουν σε αυτά;
5. Ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την χρήση τους στην τάξη;

Μεθοδολογία

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα νηπιαγωγοί και δάσκαλοι/ες, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των Ελληνικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν οι ίδιοι/ες να αξιοποιούν ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους.

Συνολικά, εστάλησαν μέσω του ιδρυματικού email (webmail), 350 προσκλήσεις προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα 102. Ο χρόνος που απαιτείτο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 10 περίπου λεπτά, ενώ η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκεσε 4 μήνες από τον Μάιο του 2024 έως και τον Αύγουστο του 2024.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία μη-πιθανοτήτων και συγκεκριμένα με δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Ειδικότερα, στη δειγματοληψία χιονοστιβάδας εντοπίζονται κάποια αρχικά άτομα, τα οποία με τη σειρά τους υποδεικνύουν άλλα άτομα. Τα νέα άτομα υποδεικνύουν άλλα άτομα κι έτσι το δείγμα μεγαλώνει όπως η χιονοστιβάδα. (Ζαφειρόπουλος, 2015· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε καθώς παρέχει τη δυνατότητα συλλογής μετρήσιμων δεδομένων από μεγάλο πλήθος του διερευνώμενου πληθυσμού (Creswell, 2014).

Σχεδιάστηκε ένα δομημένης μορφής ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, το οποίο θεωρείται κατάλληλο για τη διερεύνηση των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στις κοινωνικές επιστήμες. Το ηλεκτρονικό, αυτό, ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, μιας και με τη χρήση του μειώνεται το κόστος της έρευνας και ο χρόνος διενέργειάς της. Ταυτόχρονα, περιορίζεται ο ρόλος

του ερευνητή και αποφεύγεται η μεροληψία και η επιρροή του προς τους/ις ερωτώμενους/ες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Η σύνταξη του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία ενώ οι ερωτήσεις του δεν επιλέχθηκαν τυχαία αλλά με κριτήριο το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες εξετάζουν αφενός δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αφετέρου στοιχεία που αφορούν την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τους.

Μάλιστα, είναι δόκιμο να επισημανθεί πως, πριν από την κύρια έρευνα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να εντοπιστούν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτημάτων, πιθανές δυσνόητες ή αμφίσημες ερμηνείες, ερωτήσεις που πιθανόν να έφερναν σε δύσκολη θέση τους ερωτώμενους/μενες ή προβλήματα που πιθανόν θα εντοπίζονταν και θα ήταν σκόπιμο να ληφθούν υπόψη για την τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου στο σύνολο του δείγματος. Ωστόσο, από την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου δεν εντοπίστηκε κάποιο πρόβλημα, συνεπώς κρίθηκε πως το εργαλείο ήταν κατάλληλο προς χρήση στην κυρίως έρευνα.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach. Ο συντελεστής α βρέθηκε να είναι 0,82, τιμή η οποία θεωρείται ικανοποιητική. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS 29.0.

Αποτελέσματα

Το 91,2% (93 άτομα) του δείγματος είναι γυναίκες και το 8,8% (9 άτομα) άνδρες. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (34,3% που ισοδυναμούν με 35 άτομα) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30, ακολουθούν με μικρή διαφορά (32,4% που ισοδυναμούν με 33 άτομα) οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-45, έπειτα, με ίδιο ποσοστό με τους προηγούμενους, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-60 (32,4% που ισοδυναμούν με 33 άτομα) και τέλος, οι λιγότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 (1% που ισοδυναμεί με 1 άτομο). Σχετικά με τον ανώτερο τίτλο σπουδών τους, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (59,8% που αντιστοιχεί σε 61 άτομα) διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα, έπειτα ακολουθούν με ποσοστό 36,3% που αντιστοιχούν σε 37 άτομα οι κάτοχοι προπτυχιακού τίτλου σπουδών και τέλος, με μικρότερα ποσοστά, όσοι/ες είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (2,9% που αντιστοιχούν σε 3 άτομα).

Σε σχέση με την ειδικότητά τους, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελούν οι δάσκαλοι (44,1% που αντιστοιχούν σε 45 άτομα) και οι νηπιαγωγοί (36,2% που αντιστοιχούν σε 37 άτομα). Έπειτα, με μικρότερα ποσοστά, οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής (4,9% που αντιστοιχούν σε 5 άτομα), οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής (3,9% που αντιστοιχούν σε 4 άτομα), οι δάσκαλοι αγγλικής φιλολογίας (3,9% που αντιστοιχούν σε 4 άτομα), οι δάσκαλοι πληροφορικής (3,9% που αντιστοιχούν σε 4 άτομα) και οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής (2 άτομα). Τέλος από μόνο ένα άτομο εκπροσωπούνται οι δάσκαλοι καλλιτεχνικών, οι δάσκαλοι θεατρικής αγωγής, οι οικονομολόγοι οικονομίας και οι φιλόλογοι.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος διδάσκει 1-10 χρόνια (53,9% που αντιστοιχεί σε 55 άτομα), ακολουθούν όσοι διδάσκουν πάνω από 20 έτη (28,4% που αντιστοιχούν σε 29 άτομα) και με μικρότερα ποσοστά όσοι διδάσκουν 11-20 έτη (16,7% που αντιστοιχούν σε 17 άτομα) ενώ σχετικά με το σχολείο εργασίας τους, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος διδάσκει σε δημόσια σχολεία (90,2% που αντιστοιχεί σε 92 άτομα) έναντι όσων διδάσκουν σε ιδιωτικό σχολείο (9,8% που αντιστοιχεί σε 10 άτομα).

Εξετάζοντας τις προτιμήσεις ψηφιακών παιχνιδιών που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία τους, φαίνεται πως περισσότερο χρησιμοποιούν τις πλατφόρμες με τις οποίες μπορούν να σχεδιάσουν ψηφιακές διαδραστικές ασκήσεις με παιγνιώδη χαρακτήρα και συγκεκριμένα το 72,5% (74 άτομα) χρησιμοποιούν το Wordwall, το 9,8% χρησιμοποιούν το Kahoot (10 άτομα) και 5,9% χρησιμοποιούν το Quizizz (6 άτομα) ενώ 4,9% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν το ψηφιακό παιχνίδι Jigsaw Planet (5 άτομα) και το 3,9% το Beebot (4 άτομα). Ακολουθεί σε μικρότερη συχνότητα η χρήση άλλων ψηφιακών παιχνιδιών (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Προτιμήσεις εκπαιδευτικών σε ψηφιακά παιχνίδια

Ψηφιακά παιχνίδια	Συχνότητες	Ποσοστά
Wordwall	74	72,5%
Kahoot	10	9,8%
Quizizz	6	5,9%
Jigsaw Planet	5	4,9%
Beebot	4	3,9%
Kidepedia	2	2%
Kidmedia	2	2%
On the quiz	1	1%
Jele	1	1%
Μαγικό πινέλο	1	1%
Gcompris	1	1%

Σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια, οι περισσότεροι/ες (70,6% που αντιστοιχούν σε 72 άτομα) φαίνεται ότι τα αξιοποιούν για τα Μαθηματικά. Έπειτα, ακολουθούν (64,7% που αντιστοιχούν σε 66 άτομα) όσοι τα εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στη συνέχεια, έπονται όσοι/ες εκπαιδευτικοί (39,2% που αντιστοιχούν σε 40 άτομα) αξιοποιούν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στη διδασκαλία της Ιστορίας, στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (38,2% που αντιστοιχούν σε 39 άτομα), στη Γεωγραφία (27,5% που αντιστοιχούν σε 28 άτομα) και στα Εικαστικά (22,5% που αντιστοιχούν σε 23 άτομα) ενώ μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στη διδασκαλία της Τεχνολογίας – Πληροφορικής (17,6% που αντιστοιχούν σε 18 άτομα) και στη διδασκαλία της Μουσικής (13,7% που αντιστοιχούν σε 14 άτομα) (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2. Γνωστικά αντικείμενα αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών

Γνωστικά Αντικείμενα	Συχνότητες	Ποσοστά
Μαθηματικά	72	70,6%
Νεοελληνική Γλώσσα	66	64,7%
Ιστορία	40	39,2%
Φυσικές Επιστήμες	39	38,2%
Γεωγραφία	28	27,5%

Εικαστικά	23	22,5%
Τεχνολογία και Πληροφορική	18	17,6%
Μουσική	14	13,7%
Αγγλική Γλώσσα	12	11,8%
Κοινωνικές Επιστήμες	12	11,8%
Φυσική Αγωγή	5	4,9%
Γαλλική Γλώσσα	3	2,9%
Γερμανική Γλώσσα	3	2,9%
Πρώτες Βοήθειες	1	1%
Θεατρική Αγωγή	1	1%
Εργαστήρια Δεξιοτήτων	1	1%

Όσον αφορά τους λόγους αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (80,4% που αντιστοιχούν σε 82 άτομα) φαίνεται να αξιοποιούν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στην τάξη διότι με αυτά θεωρούν ότι διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών. Το 71,6% (73 άτομα) ενσωματώνουν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους, καθώς έτσι μπορούν να συνδυάσουν την ψυχαγωγία των μαθητών/τριών τους με τη μάθηση, το 69,6% (71 άτομα) θεωρούν πως με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους, το 62,7% (64 άτομα) τα χρησιμοποιούν ώστε οι μαθητές/τριες τους να εμπεδώσουν καλύτερα την ύλη και το 42,2% (43 άτομα) επιδιώκουν να κάνουν πιο διαδραστικό το μάθημά τους. Μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν όσοι/ες αξιοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου οι μαθητές/τριες να κουράζονται λιγότερο απ' το μάθημα, όσοι/ες τα αξιοποιούν με κύριο σκοπό να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει, και όσοι/ες τα χρησιμοποιούν με στόχο οι μαθητές/τριες να επιτύχουν τη μάθηση με λιγότερο κόπο (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3. Λόγοι αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία

Λόγοι αξιοποίησης	Συχνότητες	Ποσοστά
Διατήρηση Ενδιαφέροντος	82	80,4%
Σύνδεση Ψυχαγωγίας και Μάθησης	73	71,6%
Εμπλουτισμός Διδασκαλίας	71	69,6%
Εμπέδωση Ύλης	64	62,7%
Διαδραστικότητα κατά τη διδασκαλία	43	42,2%
Λιγότερη κούραση απ' το μάθημα	39	38,2%
Επίτευξη μαθησιακών στόχων	32	31,4%
Επίτευξη μάθησης με λιγότερο κόπο	18	17,6%

Σε σχέση με τα οφέλη που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κατά την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τους, οι περισσότεροι/ες θεωρούν πως με αυτά ενισχύεται η συμμετοχή των πιο εσωστρεφών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι καλλιεργείται ο ενθουσιασμός τους (71,6% που αντιστοιχούν σε 73 άτομα). Ακολουθούν εκείνοι/ες (70,6% που αντιστοιχούν σε 72 άτομα) που υποστηρίζουν πως με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Έπειτα, το 68,6% (70 άτομα) αναγνωρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια συμβάλλουν στην ενίσχυση της εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία μάθησης, το 65,7% πως αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών/τριών (67 άτομα) και το 64,7% πως ενισχύεται η

αποκτημένη γνώση των παιδιών (66 άτομα). Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν τη μάθηση των παιδιών, τις τεχνολογικές δεξιότητες των παιδιών, το αίσθημα χαράς των παιδιών καθώς και το αίσθημα αυτοπεποίθησης των παιδιών (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4. Οφέλη των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία

Οφέλη των ψηφιακών παιχνιδιών	Συχνότητες	Ποσοστά
Ενίσχυση της συμμετοχής των πιο εσωστρεφών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	73	71,6%
Καλλιέργεια του ενθουσιασμού των μαθητών/τριών	73	71,6%
Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών	72	70,6%
Αύξηση εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία μάθησης	70	68,6%
Αύξηση των κινήτρων των παιδιών	67	65,7%
Ενίσχυση της αποκτημένης γνώσης των παιδιών	66	64,7%
Ενίσχυση των τεχνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών	62	60,8%
Ενίσχυση του αισθήματος χαράς των παιδιών	62	60,8%
Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών	61	59,8%
Ενίσχυση του αισθήματος αυτοπεποίθησης των παιδιών	59	57,8%

Τέλος, όσον αφορά τα εμπόδια για την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (64,7% που αντιστοιχεί σε 66 άτομα) θεωρούν ως κυριότερο εμπόδιο την χρονική ανεπάρκεια της διδακτικής ώρας. Ακολουθούν όσοι/ες (54,9% που αντιστοιχεί σε 56 άτομα) αντιμετωπίζουν την ανεπάρκεια ταχύτητας του δικτύου, και εκείνοι/ες (53,9% που αντιστοιχεί σε 55 άτομα) που ισχυρίζονται πως δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός Η/Υ, ώστε να αξιοποιήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους. Μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν όσοι/ες αντιμετωπίζουν ζητήματα διενέξεων μεταξύ των μαθητών/τριών για τη χρήση των υπολογιστών ή συσκευών στην τάξη, και όσοι δυσκολεύονται να τα αξιοποιήσουν με τον ορθό τρόπο λόγω έλλειψης εμπειρίας στις ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5. Εμπόδια για την και κατά την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία

Εμπόδια για την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών	Συχνότητες	Ποσοστά
Μη επαρκής διδακτική ώρα	66	64,7%
Ανεπαρκείς ταχύτητες δικτύου	56	54,9%
Μη επαρκής αριθμός Η/Υ	55	53,9%

Τσακωμοί μεταξύ των παιδιών για τη χρήση των υπολογιστών/συσκευών	48	47,1%
Έλλειψη εμπειρίας για τις ψηφιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες	41	40,2%

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του δασκάλου δέχεται έντονη αμφισβήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητά του (Ξέστερνου, Γάκης & Αλεξόπουλος, 2022). Η κριτική αυτή υφίσταται σε μεγάλο βαθμό και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσηλωμένοι σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να γνωρίζουν τις δυνατότητες των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης και χωρίς να υπολογίζουν πως οι μαθητές/τριες έχουν μεγαλώσει με την τεχνολογία και έχουν αλλάξει τον τρόπο σκέψης τους και τον τρόπο αναζήτησης των πληροφοριών (Ξέστερνου, Γάκης & Αλεξόπουλος, 2022).

Για πολλούς είναι σημαντικό οι μέθοδοι διδασκαλίας να μη μένουν στάσιμες αλλά να ενισχύονται με νέες, οι οποίες θα καλύπτουν τις ανάγκες κάθε γενιάς (Ξέστερνου, Γάκης & Αλεξόπουλος, 2022). Μία από τις καλύτερες λύσεις σε αυτό είναι η αξιοποίηση της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων που αυτή προσφέρει, ώστε ο μαθητής και όχι ο δάσκαλος να βρίσκεται στο επίκεντρο ενώ ο δεύτερος ν' αποτελεί έναν συνοδοιπόρο της μάθησης για τον πρώτο (Ξέστερνου, Γάκης & Αλεξόπουλος, 2022).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει την ολοένα και αυξανόμενη προτίμηση αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών από τους/ις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μίας νέας προσέγγισης με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης σε ένα σχολείο που αλλάζει παράλληλα με την αλλαγή των μαθητών/τριών του.

Ειδικότερα, από την μελέτη προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν πλήθος ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τους και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, με κυριότερα τα μαθηματικά, κάτι που επιβεβαιώνεται από τη μελέτη των Φωκίδη & Παχίδη (2017), σύμφωνα με την οποία η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία των μαθηματικών επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας και προάγει την κατανόηση μαθηματικών εννοιών.

Επιπλέον, πολλοί και ποικίλοι είναι οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους με κυριότερους τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και τη σύνδεση της ψυχαγωγίας τους με τη μάθηση, λόγοι που επαληθεύονται από τη μελέτη των Razak et al. (2012), κατά την οποία οι λόγοι που παρακινούν τους/ις εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία τους είναι, κυρίως, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες το διασκεδάζουν και το απολαμβάνουν.

Ανάμεσα στα κυριότερα οφέλη που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα ψηφιακά παιχνίδια συγκαταλέγονται η ενίσχυση της συμμετοχής των πιο εσωστρεφών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, στοιχεία που συμφωνούν με τη μελέτη των Lee et al. (2004), οι οποίοι καταλήγουν στο γεγονός πως οι μαθητές/τριες, κατά την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών αλληλοβοηθούνται και συνεργάζονται με τρόπο εποικοδομητικό.

Τέλος, θεωρούν ως κυριότερα εμπόδια για την ή κατά την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία τους, την ανεπάρκεια της διδακτικής ώρας, κάτι που υποστηρίζεται και από τις έρευνες των Becker & Jacobsen (2005), Baek (2008) και Koh et al. (2011), σύμφωνα με τις οποίες το αυστηρό πρόγραμμα των διδακτικών ωρών δεν αφήνει ικανό χρόνο ενασχόλησης των παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια. Ακόμη, ως εξίσου σημαντικά εμπόδια θεωρούν την ανεπάρκεια του δικτύου και τον ελλιπή αριθμό Η/Υ, γεγονός που όπως φαίνεται δεν αποτελεί πρόβλημα μόνον του ελληνικού σχολείου καθώς επισημαίνεται ως πρόβλημα και σε διεθνή βιβλιογραφία (Razak et al., 2012).

Εν κατακλείδι, είναι δόκιμο να επισημανθεί πως στο πλαίσιο βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στην ενίσχυση χρήσης της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να εισαγάγουν καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις με χρήση τεχνολογίας στην παιδαγωγική τους πρακτική, με χαρακτηριστικά τα ψηφιακά παιχνίδια (Baikulova et al., 2024). Προκειμένου, όμως, οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν αποτελεσματικά αυτά τους τα καθήκοντα, πρέπει να λάβουν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σχετικά με την τεχνολογία και τη χρήση της (Öner, 2020). Έτσι, θα είναι σε θέση να προσαρμόζονται εύκολα στις νέες τεχνολογίες και να επωφελούνται αποτελεσματικά, τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές/τριές τους, από την τεχνολογία στα μαθήματά τους (Öner, 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baek, Y. (2008). What hinders teachers in using computer and video games in the classroom? Exploring factors inhibiting the uptake of computer and video games. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 665–671. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0127>
- Baikulova, A., Akimbekova, S., Kerimbayeva, R., Arzymbetova, S., & Moldagali, B. (2024). Leveraging digital interactive didactic games to enhance cognitive development in preschool education. *E-Learning and Digital Media*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1177/20427530241261294>
- Becker, K., & Jacobsen, D. M. (2005). *Games for learning: Are schools ready for what's to come?* Στα *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου DiGRA: Changing Views – Worlds in Play* (σελ. xx–xx). Vancouver, BC: Digital Games Research Association. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/1880/46705>
- Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward digital-game-based language learning. *Education Sciences*, 12(3), 182. <https://doi.org/10.3390/educsci12030182>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2011). Examining the technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework among pre-service teachers in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.610868>
- Lee, J., Luchini, K., Michael, B., Norris, C., & Soloway, E. (2004). *More than just fun and games: Assessing the value of educational video games in the classroom*. Στα *Πρακτικά του CHI'04 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1375–1378). ACM. <https://doi.org/10.1145/985921.986062>
- Öner, D. (2020). The using technology and digital games in early childhood: An investigation of preschool teachers' opinions. *Inonu University Journal of the Graduate*

- School of Education*, 7(14), 138-154. <https://doi.org/10.29129/inujgse.715044>
- Razak, A. A., Connolly, T. M., & Hainey, T. (2012). Teachers' views on the approach of digital games-based learning within the Curriculum for Excellence. *International Journal of Game-Based Learning*, 2(1), 33–51. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2012010103>
- Xiong, Z., Liu, Q., & Huang, X. (2022). The influence of digital educational games on preschool children's creative thinking. *Computers & Education*, 189. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104578>
- Δασκαλάκη, Ζ., & Δασκολιά, Μ. (2025). Όταν τα παιχνίδια «ανακυκλώνουν» τα παιδιά σχολιάζουν. Έννοια και σημασία της ανακύκλωσης για μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από και με βάση την εμπλοκή τους με θεματικά προσανατολισμένα ψηφιακά παιχνίδια. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 6(1), 36–59. <https://doi.org/10.12681/ees.38538>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; (3η έκδοση). *Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.
- Κουτρομάνος, Γ., & Νικολοπούλου, Κ. (2024). Εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια: Τι πιστεύουν οι φοιτητές για τη χρήση τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στο Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (τόμος 1, σσ.122–128). Ανακτήθηκε από ΕΚΤ e-Proceedings
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-1007>
- Ξέστερνου, Μ., Γάκης, Π., & Αλεξόπουλος, Π. (2023). Ψηφιακές εφαρμογές και παιχνίδια δημιουργικής γραφής για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 693–704. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5778>
- Παγώνη, Σ., Κουτσούμπα, Μ., Μαυροειδής, Η., Μανούσου, Ε. & Γκίος, Ι. (2015). Το ψηφιακό παιχνίδι ως μέσο ανοικτής μάθησης στην πολυμορφική εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση: μια πρόταση μοντέλου αξιολόγησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Innovation and Research in Open & Distance Learning and in Information Communications Technology, Proceedings of the 8th International Conference on Open and Distance Learning* (τόμος 1, μέρος Α, σσ. 170–183). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.45>
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Ιδιωτική.
- Σταυρίδου, Χ., & Καρασαββίδης, Η. (2024). Σχεδιασμός και αξιολόγηση της διαδικασίας αναπλαισίωσης ενός ψηφιακού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (τεύχος 1, σσ. 169–174). ΕΚΤ. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/6428>
- Φωκίδης, Ε., & Καϊμάρα, Π. (2022). Οι απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 18(2). <https://doi.org/10.12681/jode.27642>
- Φωκίδης, Ε., & Παχίδης, Γ. (2017). Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, μαθηματικά και μαθητές του δημοτικού. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα. *Ανοικτή*

Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13(2), 77–96. <https://doi.org/10.12681/jode.14061>
Φωκίδης, Ε., Ατσικπάση, Π., Καϊμάρα, Π., & Δεληγιάννης, Ι. (2022). Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Μία κριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών παρεμβάσεων της πρωτοβουλίας ETiE. Στο 11ο Πανελλήνιο & Διεθνές Συνέδριο “Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση” (σ. 105–112). Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από ΕΚΤ e-Proceedings

Από το μικροσκόπιο στην οθόνη: Διδάσκοντας βιολογία με τεχνολογία

Κολλάρου Άννα

Υπομ. Διδάκτωρ, Τμήμα Στρατηγικού Σχεδιασμού, Tsenon Academy of Economics
akollarou@yahoo.gr

Περίληψη

Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να κάνουν τη Βιολογία πιο ενδιαφέρουσα και κατανοητή. Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες που αφορούν τη γενετική, τη λειτουργία των κυττάρων, ή τα οικοσυστήματα. Ύστερα από τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, πειράματα και διαδραστική εφαρμογή, είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να αντιληφθούν, να καταλάβουν και να θυμούνται περισσότερες πληροφορίες.

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει ενδεικτικά κάποια παραδείγματα τεχνολογικών εφαρμογών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας. Γίνεται αναφορά σε εργαλεία που βοηθούν και ενισχύουν τη μελέτη των βιογεωχημικών κύκλων, της βιοποικιλότητας και της ανατομίας. Περιγράφονται δραστηριότητες με εικονικά μικροσκόπια, προσομοιώσεις κυτταρικής διαίρεσης, online παιχνίδια για τα γονίδια και εφαρμογές που αναλύουν δεδομένα από φυσικό περιβάλλον.

Η τεχνολογία έχει αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο, καθώς βοηθά όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως μαθησιακού επιπέδου. Κάποιοι είναι πιο αποτελεσματικοί σε ακουστικές και μη οπτικές προσεγγίσεις, ενώ άλλοι μαθαίνουν καλύτερα βλέποντας, ή κάνοντας πράγματα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας που ταιριάζουν καλύτερα σε κάθε τάξη. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και θάρρος, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πειραματίζονται χωρίς φόβο. Έτσι, οδηγούνται σε ουσιαστική μάθηση.

Η Βιολογία δεν είναι απλώς παροχή αφηρημένων πληροφοριών. Είναι η ίδια η ζωή. Η γνώση συνδέεται με την πράξη και τη ζωή μέσα από την τεχνολογία. Βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τις πληροφορίες, όχι απλώς να τις απομνημονεύσουν.

Το μάθημα της Βιολογίας, μπορεί να μεταμορφωθεί με απλές εφαρμογές και σωστή καθοδήγηση. Δεν χρειάζονται ακριβά μέσα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καθοριστικός. Η τεχνολογία δεν τον αντικαθιστά, αλλά τον ενισχύει και του δίνει περισσότερα εργαλεία να εμπνέει και να στηρίζει τους μαθητές. Η μάθηση γίνεται πιο ζωντανή, πιο κατανοητή και πιο κοντά στον πραγματικό κόσμο.

Λέξεις-κλειδιά: βιολογία, ψηφιακά εργαλεία, διαδραστική διδασκαλία, εκπαίδευση, τεχνολογία

Abstract

Digital tools have the potential to make Biology more engaging and comprehensible. Students often struggle to grasp abstract concepts related to genetics, cellular functions, or ecosystems. Through the use of 3D representations, experiments, and interactive applications, they are better able to perceive, understand, and retain scientific knowledge. This paper presents selected examples of technological applications that can be effectively integrated into Biology instruction. It explores tools that support the study of biogeochemical cycles, biodiversity, and anatomy, including virtual microscopes, cell division simulations, online games on genetics, and apps that analyze data from natural environments.

Technology has proven to be a valuable ally in education, supporting learners regardless of their preferred learning style. Some students benefit more from auditory or kinesthetic approaches, while others thrive with visual stimuli. Educators are thus called to adapt their teaching strategies to the diverse needs of each classroom. As a result, students gain confidence and participate more actively, developing a deeper understanding through fearless experimentation.

Biology is not merely the transmission of abstract information, it is life itself. When combined with technology, knowledge becomes more meaningful, actionable, and connected to the real world. With proper guidance and accessible digital tools, Biology teaching can be transformed. Advanced resources are not a prerequisite. The teacher's role remains vital: technology does not replace the educator but empowers them with innovative ways to inspire and support learners. Learning becomes more dynamic, comprehensible, and closely aligned with everyday experience.

Keywords: biology, digital tools, interactive teaching, education, technology

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Βιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς καλούνται να μεταδώσουν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες, όπως η γονιδιακή έκφραση, η κυτταρική διαίρεση ή οι βιογεωχημικοί κύκλοι, σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2020). Η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία συχνά αδυνατεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών ή να ενισχύσει την κατανόηση εννοιών που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες (Νικολόπουλος & Κουσλόγλου, 2019).

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογικών εφαρμογών στη διδακτική πράξη έχει αναδειχθεί ως μια καινοτόμος προσέγγιση που μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπλοκή και να διευκολύνει την κατανόηση πολύπλοκων βιολογικών φαινομένων (Μανουσού κ.ά., 2017). Μέσα από εικονικά μικροσκόπια, προσομοιώσεις, διαδραστικά παιχνίδια και εφαρμογές συλλογής δεδομένων από το φυσικό περιβάλλον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να παρατηρήσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση με ενεργό τρόπο (Papadakis & Gariou-Papalexiou, 2020).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση επιλεγμένων ψηφιακών εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Βιολογίας, με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προσαρμογή των εργαλείων αυτών στις ανάγκες διαφορετικών μαθησιακών τύπων, καθώς και στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή της τεχνολογίας στην τάξη (Κωνσταντίνου & Μιχαηλίδου, 2021).

Η εργασία δομείται σε ενότητες που περιλαμβάνουν το θεωρητικό πλαίσιο της τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης, τη μεθοδολογία επιλογής και εφαρμογής των εργαλείων, παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων, καθώς και συζήτηση για τα παιδαγωγικά οφέλη και τις προκλήσεις της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στη Βιολογία.

Μεθοδολογία

Κριτήρια Επιλογής Ψηφιακών Εργαλείων

Η επιλογή των ψηφιακών εργαλείων που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία βασίστηκε σε παιδαγωγικά και τεχνολογικά κριτήρια που εξασφαλίζουν τη λειτουργικότητα, την προσβασιμότητα και τη μαθησιακή αξία τους. Συγκεκριμένα, λήφθηκαν υπόψη:

- η δυνατότητα οπτικοποίησης αφηρημένων βιολογικών εννοιών (π.χ. κυτταρική διαίρεση, γονιδιακή έκφραση),
- η διαδραστικότητα και η δυνατότητα ενεργής εμπλοκής των μαθητών (Καραμήτρου & Νικολαΐδου, 2023),
- η προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (οπτικοί, ακουστικοί, κιναισθητικοί τύποι) (Papadakis & Gariou-Papalexiou, 2020),
- η ευκολία ενσωμάτωσης στην υπάρχουσα διδακτική πρακτική χωρίς την ανάγκη εξειδικευμένου εξοπλισμού (Κωνσταντίνου & Μιχαηλίδου, 2021).

Τα εργαλεία που επιλέχθηκαν περιλαμβάνουν εικονικά μικροσκόπια, προσομοιώσεις κυτταρικών διεργασιών, διαδικτυακά παιχνίδια γενετικής και εφαρμογές συλλογής δεδομένων από το φυσικό περιβάλλον.

Διδακτική Προσέγγιση και Εφαρμογή στην Τάξη

Η διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να ενισχύουν:

- την αυτενέργεια των μαθητών μέσω διερεύνησης και πειραματισμού (Μανουσού κ.ά., 2017),
- τη συνεργατική μάθηση μέσα από ομαδικές εργασίες και ανταλλαγή δεδομένων (Νάστου, 2022),
- την ενσώματη κατανόηση εννοιών μέσω πολυτροπικών ερεθισμάτων (οπτικοακουστικό υλικό, αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα) (Λυμπεροπούλου, 2021).

Η εφαρμογή των εργαλείων έγινε σε πλαίσιο προσομοιωμένων διδακτικών σεναρίων, τα οποία περιλάμβαναν:

- χρήση εικονικού μικροσκοπίου για την παρατήρηση κυττάρων,
- προσομοίωση μίτωσης και μείωσης με δυνατότητα παρέμβασης από τον μαθητή,
- παιχνίδια γενετικής με στόχο την κατανόηση της κληρονομικότητας,
- εφαρμογές πεδίου για την καταγραφή βιοποικιλότητας σε τοπικό επίπεδο.

Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε με γνώμονα την ευθυγράμμιση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης μέσω βιωματικής εμπειρίας (Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2020).

Αποτελέσματα

Παρατηρήσεις από την Εκπαιδευτική Πρακτική

Η εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της Βιολογίας οδήγησε σε αξιοσημείωτες αλλαγές στη μαθησιακή εμπλοκή και κατανόηση των μαθητών. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν εικονικά μικροσκόπια, προσομοιώσεις κυτταρικών διεργασιών και διαδραστικά παιχνίδια γενετικής,

επιδεικνύοντας αυξημένο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή (Μανουσού κ.ά., 2017, Papadakis & Gariou-Papalexίου, 2020).

Η χρήση προσομοιώσεων επέτρεψε στους μαθητές να παρατηρήσουν φαινόμενα που δεν είναι άμεσα ορατά, όπως η μίτωση και η μείωση, ενισχύοντας την εννοιολογική κατανόηση (Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2020). Επιπλέον, η δυνατότητα πειραματισμού χωρίς τον φόβο λάθους ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών και προώθησε τη διερευνητική μάθηση (Νικολόπουλος & Κουσλόγλου, 2019).

Ανταπόκριση Μαθητών και Μαθησιακή Διαφοροποίηση

Οι μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ παρουσίασαν βελτιωμένη απόδοση όταν χρησιμοποιήθηκαν πολυτροπικά ψηφιακά μέσα. Οι οπτικοί μαθητές ωφελήθηκαν ιδιαίτερα από τις 3D απεικονίσεις και τις κινούμενες προσομοιώσεις, ενώ οι κιναισθητικοί μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά σε δραστηριότητες που απαιτούσαν αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (π.χ. εφαρμογές πεδίου για καταγραφή βιοποικιλότητας) (Κωνσταντοπούλου, 2023, Λυμπεροπούλου, 2021).

Παράλληλα, οι μαθητές με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση ή μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν πιο ενεργά όταν η διδασκαλία περιλάμβανε παιχνίδια ή προσομοιώσεις, καθώς το περιβάλλον ήταν πιο ασφαλές και λιγότερο επικριτικό (Νάστου, 2022). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η χρήση τεχνολογίας ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και προώθησε την αλληλοϋποστήριξη (Καραμήτρου & Νικολαΐδου, 2023).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Παιδαγωγικά Οφέλη της Τεχνολογικής Ενσωμάτωσης

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της Βιολογίας προσφέρει σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπλοκή, την κατανόηση και την αυτενέργεια των μαθητών. Μέσα από προσομοιώσεις, διαδραστικά περιβάλλοντα και εικονικά πειράματα, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να παρατηρούν και να αλληλεπιδρούν με φαινόμενα που διαφορετικά θα παρέμεναν αφηρημένα (Cartono, 2022, Papadakis & Gariou-Papalexίου, 2020). Η τεχνολογία επιτρέπει την εξατομίκευση της μάθησης, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις ανάγκες και το ρυθμό κάθε μαθητή (Akcil et al., 2021, Καραμήτρου & Νικολαΐδου, 2023).

Επιπλέον, η χρήση εργαλείων όπως τα εικονικά μικροσκόπια και οι εφαρμογές πεδίου ενισχύει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, προωθώντας την εννοιολογική κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος και ο ψηφιακός γραμματισμός (Jayawardana & Gita, 2020, Κωνσταντοπούλου, 2023).

Προβληματισμοί και Περιορισμοί

Παρά τα οφέλη, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις. Ένα βασικό εμπόδιο είναι η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και υποδομές, ιδιαίτερα σε σχολεία της περιφέρειας ή με περιορισμένους πόρους (Zubaidah, 2019, Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2020). Επιπλέον, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων συχνά οδηγεί σε επιφανειακή ή μη στοχευμένη χρήση τους (Durff & Carter, 2019, Νάστου, 2022).

Άλλος σημαντικός προβληματισμός αφορά την υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία, η οποία ενδέχεται να μειώσει την αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο και να περιορίσει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Suhardiana, 2019). Τέλος, η επιλογή εργαλείων χωρίς παιδαγωγικά κριτήρια μπορεί να οδηγήσει σε αποπροσανατολισμό των μαθητών και σε αποδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού (Francom, 2020, Παναγιωτίδου, 2021).

Συνοπτικά Συμπεράσματα

Η τεχνολογία, όταν ενσωματώνεται με παιδαγωγική πρόθεση και κατάλληλη επιμόρφωση, μπορεί να μεταμορφώσει τη διδασκαλία της Βιολογίας σε μια εμπειρία βιωματική, συνεργατική και ουσιαστική. Δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά ένα εργαλείο που ενισχύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και ενδυναμώνει τον μαθητή. Η επιτυχής ενσωμάτωσή της απαιτεί στρατηγικό σχεδιασμό, συνεχή αναστοχασμό και υποστήριξη από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις και Υποστήριξη

Η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της Βιολογίας δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά μια ουσιαστική παιδαγωγική παρέμβαση που επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού στην τάξη. Οι δραστηριότητες που βασίζονται σε προσομοιώσεις, εικονικά πειράματα και διαδραστικά περιβάλλοντα ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Jayawardana & Gita, 2020, Παναγιωτάκου & Μακρίδου, 2024).

Η ενσωμάτωση τέτοιων εργαλείων επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος και η ψηφιακή επάρκεια (Cartono, 2022, Καραμήτρου & Νικολαΐδου, 2023). Παράλληλα, δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση των μαθητών, προσφέροντας ευκαιρίες για διαφοροποιημένη διδασκαλία (Akcil et al., 2021).

Η μελέτη των Papadakis & Gariou-Papalexίου (2020) αναδεικνύει ότι η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της Βιολογίας ενισχύει τη μαθησιακή εμπλοκή και την κατανόηση εννοιών, ιδίως όταν συνδυάζεται με παιδαγωγικές αρχές ενεργητικής μάθησης.

Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις, απαιτείται θεσμική υποστήριξη, τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παροχή πρόσβασης σε κατάλληλο εξοπλισμό και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη βιώσιμη εφαρμογή των καινοτόμων πρακτικών (Zubaidah, 2019, Νάστου, 2022).

Επιμόρφωση και Κατάρτιση Εκπαιδευτικών

Η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επάρκεια και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Η επιμόρφωση δεν πρέπει να περιορίζεται σε τεχνικές δεξιότητες, αλλά να εστιάζει και στη διδακτική αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικό προσανατολισμό (Durff & Carter, 2019, Παναγιωτίδου, 2021). Στο ίδιο πνεύμα, οι Papadakis & Gariou-Papalexίου (2020) τονίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων με στόχο την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών.

Αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης περιλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια, συνεργατικές κοινότητες μάθησης και συνεχή υποστήριξη στην πράξη (CTI, 2024, Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2020). Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμβάλλει όχι μόνο στην τεχνολογική τους επάρκεια, αλλά και στην ενίσχυση της παιδαγωγικής τους αυτονομίας και δημιουργικότητας (Wilichowski et al., 2021).

Η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε σχολείου και να ενσωματώνεται οργανικά στην επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Μόνο τότε η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ουσιαστικής μεταμόρφωσης της διδακτικής πράξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akcil, U., Bastas, M., & Turgut, Y. E. (2021). Examination of university students' attitudes towards e-learning during the COVID-19 pandemic process and the relationship of digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep291. <https://doi.org/10.30935/cedtech/9348>
- Cartono, D. (2022). The effectiveness of digital learning tools in science education: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 15(2), 45–59.
- CTI – Διόφαντος. (2024). Ψηφιακά εργαλεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά Ημερίδας Καινοτομίας στην Εκπαίδευση*.
- Durff, L., & Carter, M. (2019). Teacher digital literacy and professional development. *International Journal of Educational Research*, 98, 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.004>
- Francom, G. M. (2020). Barriers to technology integration and how to overcome them. *TechTrends*, 64, 779–788. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00560-4>
- Jayawardana, L., & Gita, R. (2020). Enhancing biology learning through virtual labs: A case study. *International Journal of Science Education*, 42(3), 367–384.
- Καραγιάννη, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2020). Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών: Προκλήσεις και προοπτικές. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(1), 45–60.
- Καραμήτρου, Δ., & Νικολαΐδου, Α. (2023). *Μαθησιακές στρατηγικές στο Νηπιαγωγείο*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Κωνσταντοπούλου, Α. (2023). Ο ρόλος της παιγνιώδους μάθησης στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης. *Προσχολική Εκπαίδευση και Έρευνα*, 9(1), 45–58.
- Κωνσταντίνου, Ε., & Μιχαηλίδου, Σ. (2021). Ψηφιακά εργαλεία και διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Βιολογία. *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας*, 112–120.
- Λυμπεροπούλου, Ε. (2021). Η τέχνη ως εργαλείο έκφρασης στο Νηπιαγωγείο. Στο Μ. Παπαθεοδώρου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και δημιουργικότητα στην πρώτη παιδική ηλικία* (σσ. 102–118). Εκδόσεις Νήσος.
- Μανουσού, Ε., Γαριού-Παπαλεξίου, Ε., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην κατανόηση εννοιών της Βιολογίας. *Εκπαίδευση και Τεχνολογία*, 5(2), 33–47.
- Νάστου, Χ. (2022). *Η συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη νηπίων: Ποιοτική μελέτη σε τέσσερα Νηπιαγωγεία* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ. <https://pergamos.lib.uoa.gr>
- Νικολόπουλος, Μ., & Κουσιλόγλου, Μ. (2019). Η χρήση κινητών τεχνολογιών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. *Εκπαίδευση και Κοινωνία*, 27(3), 89–104.
- Παναγιωτάκου, Ε., & Μακρίδου, Ε. (2024). Οπτικοακουστικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Νηπιαγωγείο. Στο Α. Μηλιώνη (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας Καινοτομίας στην Παιδαγωγική Πράξη* (σσ. 34–46). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παναγιωτίδου, Μ. (2021). *Η αφήγηση στην προσχολική ηλικία: Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Δίαυλος.
- Papadakis, S., & Gariou-Papalexiou, A. (2020). Digital tools in biology education: A Greek perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00190-2>
- Suhardiana, D. (2019). The impact of digital learning on students' social interaction. *Journal of Educational Psychology*, 11(2), 88–97.

- Wilichowski, T., Cobo, C., & Zellhoefer, D. (2021). *Teacher professional development: Global trends and emerging practices*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1700-5>
- Zubaidah, S. (2019). Digital divide in education: Challenges and solutions. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2345–2360.

Εκπαίδευση για Αειφορία: Η σύμπραξη επιστήμης και καλλιτεχνικής δημιουργίας

Κολλάρου Άννα

Υποψ. Διδάκτωρ, Τμήμα Στρατηγικού Σχεδιασμού, *Tsenov Academy of Economics*
akollarou@yahoo.gr

Κολλάρου Βασιλική

Υποψ. Διδάκτωρ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, *University of Alicante*
bkollarou@yahoo.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση μπορεί να συνδυάζει την επιστήμη και την τέχνη με δημιουργικό τρόπο. Σήμερα υπάρχουν πολλές καινοτόμες πρακτικές οι οποίες προωθούν την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την βιωματική μάθηση. Η εργασία αυτή εξετάζει πώς αυτές οι μέθοδοι, μπορούν να διαμορφώσουν υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους για το περιβάλλον πολίτες.

Η τέχνη επιτρέπει στους μαθητές να δουν την επιστήμη μέσα από γεγονότα της καθημερινότητας. Έχει παρατηρηθεί, ότι οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά όταν η γνώση αποκτά προσωπικό νόημα για αυτούς. Έρευνες δείχνουν ότι η τέχνη, διευκολύνει την κατανόηση δύσκολων επιστημονικών εννοιών. Βοηθά στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων με μοναδικούς τρόπους. Ένα θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εξηγήσει πολύπλοκους επιστημονικούς όρους πιο αποτελεσματικά. Η μουσική, η ποίηση και η κίνηση ενεργοποιούν διαφορετικά ερεθίσματα και μαθησιακά στυλ. Έτσι, κάθε μαθητής βρίσκει τον δικό του δρόμο στη μάθηση, ανεξαρτήτως μορφωτικού ή κοινωνικού επιπέδου.

Μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης, οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και καταφέρνουν να συνδέουν τη γνώση που λαμβάνουν από τη θεωρία με την πράξη και την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων. Ομαδικές ή και ατομικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, το τραγούδι, ή το θέατρο, ενισχύουν τη φαντασία των παιδιών και τη συνεργατικότητα. Έτσι, η τάξη μεταμορφώνεται σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη δημιουργία και τη συμμετοχή. Με αυτό τον τρόπο, η βιωματική μάθηση, βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν την αξία του περιβάλλοντος με πιο διασκεδαστικό τρόπο. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία, δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο σε θεωρητικό υπόβαθρο, είναι κάτι που μαθαίνεται μέσω της πρακτικής εφαρμογής.

Μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα παιδιά, μαθαίνουν να αναλύουν δεδομένα, να έχουν κριτική σκέψη και να νοιάζονται για το περιβάλλον και τα οικοσυστήματα. Τα παιδιά νιώθουν πιο συνδεδεμένα με τον κόσμο, μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη και τη δημιουργικότητα.

Μια εκπαίδευση που ενώνει την επιστήμη με την τέχνη μπορεί να αλλάξει τον κόσμο.

Λέξεις-κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, καλλιτεχνική έκφραση, καινοτόμες πρακτικές, περιβαλλοντική συνείδηση, αειφορία

Abstract

Education can creatively merge science with art in ways that enhance both critical thinking and experiential learning. Today, numerous innovative practices promote the formation of environmentally aware and responsible citizens. This paper explores how the combination of scientific knowledge and artistic expression can foster deeper understanding and empathy.

Art enables students to view science through the lens of everyday life. When knowledge becomes personally meaningful, engagement increases. Research shows that art facilitates the comprehension of complex scientific concepts and supports emotional and cognitive expression. Through theatre, music, poetry, or movement, students activate multiple learning styles. Each child finding their own path, regardless of social or educational background.

Creative expression also builds confidence, helping students link theoretical knowledge with practice. Activities such as painting, singing, or dramatization enhance imagination, collaboration, and participation. The classroom is transformed into a space that cultivates creation, reflection, and environmental connection. Learning becomes not just informative, but transformative. Students internalize the value of the environment through experience.

Environmental education for sustainability cannot rely solely on theoretical instruction; it must be lived. Through such integrative practices, children learn to analyze data, think critically, and care deeply about ecosystems and the world around them. An education that unites science with art has the potential to shape a new, more conscious generation of citizens and ultimately, to change the world.

Keywords: environmental education, artistic expression, innovative practices, environmental consciousness, sustainability

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ) αποτελεί θεμελιώδη προτεραιότητα της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, καθώς ανταποκρίνεται στις παγκόσμιες προκλήσεις της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, της κοινωνικής ανισότητας και της ανάγκης για βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 2020). Η ΕγΑ δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων για το περιβάλλον, αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που ενισχύουν την υπεύθυνη δράση των πολιτών σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, η διαθεματική προσέγγιση που συνδυάζει την επιστήμη με την καλλιτεχνική δημιουργία αναδεικνύεται ως μια καινοτόμος και αποτελεσματική παιδαγωγική στρατηγική. Η τέχνη, ως μορφή έκφρασης και επικοινωνίας, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ της επιστημονικής γνώσης και της προσωπικής εμπειρίας των μαθητών, ενισχύοντας τη συναισθηματική εμπλοκή και τη βιωματική κατανόηση (Green et al., 2018, Turkka et al., 2017). Έρευνες δείχνουν ότι η ενσωμάτωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών ενισχύει τη δημιουργικότητα, την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη των μαθητών (Sousa & Pilecki, 2013, Hadzigeorgiou et al., 2012).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δυναμική σύμπραξη επιστήμης και τέχνης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, με έμφαση στην προσχολική και

πρωτοσχολική εκπαίδευση. Μέσα από την παρουσίαση θεωρητικών αρχών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και παραδειγμάτων εκπαιδευτικών πρακτικών, επιχειρείται να αναδειχθεί ο ρόλος της καλλιτεχνικής έκφρασης ως καταλύτη για την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και ενεργού πολιτεότητας. Η εργασία υποστηρίζει ότι η σύνθεση επιστήμης και τέχνης δεν αποτελεί απλώς αισθητική επιλογή, αλλά ουσιαστική παιδαγωγική πρόταση για μια εκπαίδευση που εμπνέει, κινητοποιεί και μετασχηματίζει.

Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Εκπαίδευση για την Αειφορία: Έννοιες και Προσεγγίσεις

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ) αποτελεί μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που ενισχύουν τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ενεργό πολιτεότητα (UNESCO, 2020, Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2021). Η ΕγΑ δεν περιορίζεται στη μετάδοση περιβαλλοντικών πληροφοριών, αλλά προωθεί την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα απέναντι στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Κιουρί & Βουλνουλής, 2019).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των Kidman, Chang και Wi (2020), η ΕγΑ οφείλει να συνδυάζει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης, ενσωματώνοντας τόσο επιστημονικές γνώσεις όσο και αξιακές προσεγγίσεις. Η βιωματική μάθηση, η διαθεματικότητα και η συμμετοχική δράση αποτελούν βασικούς πυλώνες αυτής της προσέγγισης.

2. Ο Ρόλος της Τέχνης στη Βιωματική Μάθηση

Η τέχνη, ως μορφή έκφρασης και δημιουργίας, προσφέρει ένα μοναδικό πεδίο για τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα από εικαστικές, θεατρικές, μουσικές και λογοτεχνικές δραστηριότητες, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την προσωπική εμπειρία και το συναίσθημα (Mugo, 2024; Sousa & Pilecki, 2013). Η τέχνη ενεργοποιεί πολλαπλά μαθησιακά στυλ και ενισχύει την ενσυναίσθηση, τη φαντασία και την αυτοέκφραση (Green et al., 2018; Lachapelle, 1997).

Η ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης (Turkka et al., 2017). Η τέχνη δεν λειτουργεί απλώς ως αισθητικό συμπλήρωμα, αλλά ως εργαλείο κατανόησης πολύπλοκων εννοιών και μετασχηματισμού της μάθησης.

3. Διαθεματικότητα και Ολιστική Εκπαίδευση

Η διαθεματική προσέγγιση στην εκπαίδευση επιδιώκει τη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με στόχο την κατανόηση σύνθετων και πραγματικών προβλημάτων (Stember, 1991; Learning Corner, 2023). Στο πλαίσιο της ΕγΑ, η διαθεματικότητα επιτρέπει τη σύνθεση επιστημονικών και καλλιτεχνικών στοιχείων, ενισχύοντας την ολιστική κατανόηση της έννοιας της αειφορίας (Michel, 2020).

Η σύνδεση επιστήμης και τέχνης ενισχύει την πολυτροπική μάθηση και προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η πολιτισμική ευαισθησία (Advance HE, 2023; Παναγιωτίδου, 2021). Η διαθεματική εκπαίδευση ενδυναμώνει τους μαθητές να προσεγγίζουν την πραγματικότητα με πολυπρισματικό τρόπο και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη απέναντι σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Μεθοδολογία

1. Παιδαγωγικά Κριτήρια Σχεδιασμού

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε σε αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, της διαθεματικής προσέγγισης και της βιωματικής μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε:

- στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσω δημιουργικών και συνεργατικών δράσεων (Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2021),
- στην ενίσχυση της συναισθηματικής εμπλοκής και της ενσυναίσθησης μέσω της τέχνης (Sousa & Pilecki, 2013; Turkka et al., 2017),
- στην αξιοποίηση πολλαπλών μορφών έκφρασης (εικαστικά, μουσική, θέατρο, ποίηση) ώστε να καλύπτονται διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Green et al., 2018).

Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε με γνώμονα την ευθυγράμμιση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και την ενίσχυση της οικολογικής συνείδησης μέσω βιωματικής εμπειρίας.

2. Τύποι Δραστηριοτήτων και Εφαρμογή στην Τάξη

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν περιλάμβαναν:

- Εικαστικές παρεμβάσεις με ανακυκλώσιμα υλικά (π.χ. κατασκευή “οικολογικών τοτέμ”),
- Θεατρικά παιχνίδια με ρόλους εμπνευσμένους από οικοσυστήματα ή φυσικά φαινόμενα,
- Μουσικές συνθέσεις με ήχους της φύσης και αυτοσχέδια όργανα,
- Ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) με χρήση tablet και εφαρμογών δημιουργίας βίντεο.

Οι δράσεις υλοποιήθηκαν σε μικρές ομάδες, με έμφαση στη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και την ενίσχυση της φαντασίας. Η αξιολόγηση της εμπλοκής των μαθητών έγινε μέσω παρατήρησης, καταγραφής συμπεριφορών και αναστοχαστικών συζητήσεων (Μανουσού κ.ά., 2017; Παναγιωτίδου, 2021).

3. Διαθεματική Προσέγγιση και Βιωματικότητα

Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν έντονα διαθεματική, συνδυάζοντας στοιχεία από:

- τις φυσικές επιστήμες (π.χ. μελέτη κύκλου του νερού, ανακύκλωση),
- τη γλώσσα (δημιουργία ποιημάτων και αφηγήσεων),
- την τέχνη (εικαστική και θεατρική έκφραση),
- την τεχνολογία (ψηφιακή καταγραφή και παρουσίαση).

Η βιωματική διάσταση ενισχύθηκε μέσω υπαίθριων δραστηριοτήτων, παρατήρησης της φύσης και εμπλοκής της τοπικής κοινότητας. Οι μαθητές δεν ήταν παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί συνδημιουργοί της γνώσης, ενισχύοντας την αυτονομία και την περιβαλλοντική τους ταυτότητα (Michel, 2020; Advance HE, 2023).

Αποτελέσματα

1. Παρατηρήσεις από την Εκπαιδευτική Πράξη

Η εφαρμογή των διαθεματικών δραστηριοτήτων που συνδυάζαν την επιστήμη με την καλλιτεχνική δημιουργία οδήγησε σε αυξημένη εμπλοκή των μαθητών και ενίσχυση της οικολογικής τους συνείδησης. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε δράσεις όπως θεατρικά παιχνίδια, εικαστικές παρεμβάσεις και ψηφιακή αφήγηση, επιδεικνύοντας ενθουσιασμό, φαντασία και αυξημένο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Καραμήτρου & Νικολαΐδου, 2023, Sousa & Pilecki, 2013).

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανέδειξε στοιχεία αυτενέργειας, συνεργασίας και αναστοχασμού. Οι μαθητές ανέπτυξαν προσωπικές αφηγήσεις με περιβαλλοντικό περιεχόμενο, ενώ σε ομαδικές

δράσεις ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ανέπτυξαν επιχειρηματολογία για την προστασία του περιβάλλοντος (Michel, 2020, Παναγιωτίδου, 2021).

2. Συναισθηματική Εμπλοκή και Οικολογική Συνείδηση

Η χρήση της τέχνης ως μέσο έκφρασης ενίσχυσε τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με τα περιβαλλοντικά θέματα. Μέσα από τη δραματοποίηση και τη μουσική, οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα όπως ανησυχία, ελπίδα και ευθύνη απέναντι στη φύση (Turkka et al., 2017, Green et al., 2018). Η βιωματική προσέγγιση ενίσχυσε την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος, οδηγώντας σε βαθύτερη εσωτερίκευση των αξιών της αειφορίας (Mugo, 2024, Advance HE, 2023).

3. Ανάπτυξη Δεξιοτήτων και Μετασχηματισμός της Μάθησης

Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες όπως:

- δημιουργικότητα, μέσω της σύνθεσης καλλιτεχνικών έργων με περιβαλλοντικό περιεχόμενο,
- συνεργασία, μέσα από ομαδικές δράσεις και ανταλλαγή ιδεών,
- κριτική σκέψη, καθώς ανέλυσαν περιβαλλοντικά προβλήματα και πρότειναν λύσεις,
- ψηφιακός γραμματισμός, μέσω της χρήσης εργαλείων ψηφιακής αφήγησης και παρουσίασης (Papadakis & Gariou-Papalexiou, 2020, CTI, 2024).

Η μάθηση μετασχηματίστηκε από παθητική απομνημόνευση σε ενεργή, βιωματική και πολυτροπική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την περιβαλλοντική ταυτότητα των μαθητών (Sousa & Pilecki, 2013, Καραγιάννη & Παπαδοπούλου, 2021).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

1. Παιδαγωγικά Οφέλη της Σύμπραξης Επιστήμης και Τέχνης

Η ενσωμάτωση της τέχνης στην Εκπαίδευση για την Αειφορία προσφέρει ένα πλούσιο παιδαγωγικό πλαίσιο που ενισχύει τη βιωματική μάθηση, τη συναισθηματική εμπλοκή και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Sousa & Pilecki, 2013, Green et al., 2018). Η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της επιστημονικής γνώσης και της προσωπικής εμπειρίας, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες μέσα από αισθητικά και συναισθηματικά ερεθίσματα (Turkka et al., 2017, Lachapelle, 1997).

Η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει την ολιστική κατανόηση της έννοιας της αειφορίας, προάγοντας δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος και η ενσυναίσθηση (Advance HE, 2023, Michel, 2020). Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε καλλιτεχνικές δράσεις ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την περιβαλλοντική τους ταυτότητα (Mugo, 2024, Παναγιωτίδου, 2021).

2. Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τα πολλαπλά οφέλη, η εφαρμογή διαθεματικών δράσεων που συνδυάζουν επιστήμη και τέχνη αντιμετωπίζει ορισμένες προκλήσεις. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται:

- η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διαθεματικές και καλλιτεχνικές προσεγγίσεις (Durff & Carter, 2019, CTI, 2024),
- η περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή, ιδιαίτερα σε σχολεία της περιφέρειας (Zubaidah, 2019),

- η τάση υποτίμησης της τέχνης ως “δευτερεύοντος” γνωστικού αντικειμένου, γεγονός που δυσχεραίνει την ισότιμη ενσωμάτωσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα (Francom, 2020, Παναγιωτάκου & Μακρίδου, 2024).

Επιπλέον, η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε καλλιτεχνικές δράσεις παραμένει πρόκληση, καθώς απαιτεί ποιοτικά και αναστοχαστικά εργαλεία που δεν είναι πάντα διαθέσιμα ή κατανοητά από όλους τους εκπαιδευτικούς (Wilichowski et al., 2021).

3. Συνοπτικά Συμπεράσματα

Η σύμπραξη επιστήμης και τέχνης στην Εκπαίδευση για την Αειφορία αποτελεί μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση που ενισχύει τη βιωματική μάθηση, την οικολογική συνείδηση και την ενεργό πολιτειότητα. Παρά τις προκλήσεις, η εμπειρική εφαρμογή δείχνει ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά, αναπτύσσοντας δεξιότητες και στάσεις που υπερβαίνουν τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Η επιτυχής ενσωμάτωση αυτής της προσέγγισης απαιτεί θεσμική υποστήριξη, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αναγνώριση της τέχνης ως ισότιμου παιδαγωγικού εργαλείου. Η εκπαίδευση που εμπνέει, συγκινεί και κινητοποιεί μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός πιο βιώσιμου και συνειδητού κόσμου.

Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

1. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις και Υποστήριξη

Η ενσωμάτωση της τέχνης στην Εκπαίδευση για την Αειφορία απαιτεί την αναθεώρηση των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών και την υιοθέτηση παιδαγωγικών παρεμβάσεων που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Sousa & Pilecki, 2013, Παναγιωτάκου & Μακρίδου, 2024). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πρέπει να σχεδιάζονται με βάση τις αρχές της διαθεματικότητας και της ολιστικής προσέγγισης, ενσωματώνοντας δράσεις που συνδέουν τη γνώση με την προσωπική εμπειρία και την κοινωνική πραγματικότητα (Michel, 2020, Advance HE, 2023).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων είναι καθοριστική. Απαιτείται η παροχή κατάλληλου υλικού, πρόσβαση σε καλλιτεχνικά και επιστημονικά εργαλεία, καθώς και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων, πολιτιστικών φορέων και τοπικών κοινοτήτων (CTI, 2024, Mugo, 2024). Η δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών πρακτικής μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός διάχυσης καλών πρακτικών και ενίσχυσης της επαγγελματικής μάθησης.

2. Επιμόρφωση και Κατάρτιση Εκπαιδευτικών

Η επιτυχής ενσωμάτωση της τέχνης στην ΕγΑ προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο σε τεχνικές δεξιότητες, αλλά και σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, την ενσυναίσθηση και την περιβαλλοντική ευαισθησία (Durff & Carter, 2019, Wilichowski et al., 2021). Η επιμόρφωση πρέπει να είναι βιωματική, συνεχής και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε σχολείου και εκπαιδευτικού.

Προγράμματα κατάρτισης που περιλαμβάνουν εργαστήρια τέχνης, συνεργασία με καλλιτέχνες και επιστήμονες, καθώς και αναστοχαστικές πρακτικές, μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και να τους εξοπλίσουν με καινοτόμα εργαλεία (CTI, 2024, Green et al., 2018). Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και η ενίσχυση της επαγγελματικής κουλτούρας συνεργασίας αποτελούν βασικούς άξονες για τη βιώσιμη ενσωμάτωση της διαθεματικής εκπαίδευσης.

3. Ενσωμάτωση της Διαθεματικότητας στο Σχολείο του Μέλλοντος

Η διαθεματική προσέγγιση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αποσπασματική καινοτομία, αλλά ως θεμελιώδης αρχή του σχολείου του μέλλοντος. Η ενσωμάτωσή της απαιτεί ανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος, ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα και ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Learning Corner, 2023· Stember, 1991).

Η σύνδεση επιστήμης και τέχνης μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για τη δημιουργία ενός σχολείου που καλλιεργεί την πολυπρισματική σκέψη, την κοινωνική ευαισθησία και την περιβαλλοντική υπευθυνότητα. Η θεσμική αναγνώριση της διαθεματικότητας ως βασικής παιδαγωγικής αρχής είναι απαραίτητη για τη μετάβαση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ανταποκρίνεται στις σύνθετες προκλήσεις του 21ου αιώνα (Advance HE, 2023· Michel, 2020).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη δυναμική της σύμπραξης επιστήμης και καλλιτεχνικής δημιουργίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, με έμφαση στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Μέσα από τη θεωρητική τεκμηρίωση, τη μεθοδολογική προσέγγιση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι η ενσωμάτωση της τέχνης στη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων ενισχύει τη βιωματική μάθηση, τη συναισθηματική εμπλοκή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Η τέχνη λειτουργεί ως καταλύτης για τη μετατροπή της γνώσης σε δράση, επιτρέποντας στους μαθητές να συνδέσουν την επιστημονική πληροφορία με την προσωπική τους εμπειρία και τις αξίες τους. Η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει την ολιστική κατανόηση της έννοιας της αειφορίας και προάγει την ενεργό πολιτεότητα από νεαρή ηλικία.

Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή αυτής της προσέγγισης προϋποθέτει θεσμική υποστήριξη, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αναγνώριση της τέχνης ως ισότιμου παιδαγωγικού εργαλείου. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία δεν μπορεί να περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο, απαιτεί δράση, δημιουργία και συναισθηματική σύνδεση.

Συνολικά, η σύνθεση επιστήμης και τέχνης προσφέρει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που εμπνέει, κινητοποιεί και μετασχηματίζει. Μια εκπαίδευση που ενώνει τη λογική με το συναίσθημα, τη γνώση με τη φαντασία, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός πιο βιώσιμου και συνειδητού κόσμου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Advance HE. (2023). *Embedding sustainability through interdisciplinary learning*. <https://www.advance-he.ac.uk>
- CTI – Διόφαντος. (2024). Ψηφιακά εργαλεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά Ημερίδας Καινοτομίας στην Εκπαίδευση*.
- Durff, L., & Carter, M. (2019). Teacher digital literacy and professional development. *International Journal of Educational Research*, 98, 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.004>
- Francom, G. M. (2020). Barriers to technology integration and how to overcome them. *TechTrends*, 64, 779–788. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00560-4>
- Green, M., Petty, K., & Good, T. (2018). Arts integration in science education: Teacher perspectives and student outcomes. *Journal of STEM Education*, 19(3), 45–52.

- Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P., & Kabouropoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education*, 3(5), 603–611. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.35089>
- Καραγιάννη, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2021). Η ενσωμάτωση της τέχνης στην Εκπαίδευση για την Αειφορία: Μια διαθεματική προσέγγιση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(1), 45–60.
- Καραμήτρου, Δ., & Νικολαΐδου, Α. (2023). *Μαθησιακές στρατηγικές στο Νηπιαγωγείο*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Κιουρι, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systems thinking approach. *Science of the Total Environment*, 697, 134–135. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.134135>
- Lachapelle, R. (1997). Art education and environmental awareness. *Canadian Review of Art Education*, 24(1), 1–14.
- Learning Corner. (2023). *Interdisciplinary teaching and sustainability in early education*. European Commission. <https://learning-corner.europa.eu>
- Μανουσού, Ε., Γαριού-Παπαλεξίου, Α., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην κατανόηση εννοιών της Βιολογίας. *Εκπαίδευση και Τεχνολογία*, 5(2), 33–47.
- Michel, C. (2020). Interdisciplinary education for sustainability: The role of the arts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 789–805.
- Mugo, J. (2024). Art-based approaches in environmental education: A review of practices. *International Journal of Environmental Education*, 12(1), 22–38.
- Παναγιωτάκου, Ε., & Μακρίδου, Ε. (2024). Οπτικοακουστικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Νηπιαγωγείο. Στο Α. Μηλιώνη (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας Καινοτομίας στην Παιδαγωγική Πράξη* (σσ. 34–46). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παναγιωτίδου, Μ. (2021). *Η αφήγηση στην προσχολική ηλικία: Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Δίαυλος.
- Papadakis, S., & Gariou-Papalexou, A. (2020). Digital tools in biology education: A Greek perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00190-2>
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Corwin Press.
- Stember, M. (1991). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *The Social Science Journal*, 28(1), 1–14.
- Turkka, J., Haatainen, O., & Keinonen, T. (2017). Promoting environmental citizenship through arts-based environmental education. *Environmental Education Research*, 23(5), 691–705.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Wilichowski, T., Cobo, C., & Zellhoefer, D. (2021). *Teacher professional development: Global trends and emerging practices*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1700-5>
- Zubaidah, S. (2019). Digital divide in education: Challenges and solutions. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2345–2360.

Η έννοια του έθνους στις απόψεις των συντηρητικών: 1929-1936

Δημήτρης Μαναριώτης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας

manariotisj@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των «Συντηρητικών» παιδαγωγών και πολιτικών, σχετικά με την έννοια του Έθνους, στην περίοδο του Μεσοπολέμου και συγκεκριμένα το χρονικό διάστημα από το 1929-1936. Για την καταγραφή και παρουσίαση των στοιχείων, χρησιμοποιούμε τις πρωτογενείς πηγές που έχουμε στη διάθεσή μας και συγκεκριμένα, τα κείμενα των «συντηρητικών» παιδαγωγών, τις απόψεις των βουλευτών όπως καταγράφονται στη Βουλή και τη Γερουσία και την εκπαιδευτική νομοθεσία της εποχής. Είναι η εποχή της εθνικιστικής πλειοδοσίας των «Συντηρητικών» κατά την οποία η δημοκρατία που ανακηρύχθηκε το 1924 ισορροπεί επικίνδυνα ανάμεσα στον κοινοβουλευτισμό και τη δικτατορία. Την ίδια περίοδο η οικονομική κατάσταση χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, απεργιακές κινητοποιήσεις και μεγάλη δοκιμασία της μικροαστικής οικονομίας. Η παράταξη των Φιλελευθέρων που κερδίζει τις εκλογές του 1928, ευνοεί μια πολιτική συμφιλίωσης με τα μοναρχικά κόμματα ωστόσο τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929 δέχονται τη σφοδρή κριτική των «Συντηρητικών». Ο Εξαρχόπουλος αναρωτιέται ποια είναι η θέση του εθνικού παράγοντα στη σημερινή αγωγή και αν επιτρέπεται ο διεθνισμός στα σχολεία. Ο Δελμούζος από την πλευρά του, αναφέρεται στο ιδεολογικό κενό της εποχής και κατηγορεί τα δύο στρατόπεδα, της «προοδοφοβίας» και της «προοδοπληξίας». Η πτώση του Βενιζέλου δίνει την ευκαιρία στους «Συντηρητικούς» να δώσουν μέσω της εξουσίας, τα εθνικιστικά ιδεώδη. Ο Παλαιολόγος θεωρεί την έννοια του έθνους κεντρικής σημασίας και προσπαθεί να καθορίσει με σαφήνεια, το περιεχόμενό της και τη σχέση προς το Κράτος και τους πολίτες. Για τον ίδιο το δίλημμα μεταξύ του οποίου πρέπει κάποιος να επιλέξει είναι «εθνισμός ή διεθνισμός». Για τους «Συντηρητικούς» το ελληνικό έθνος οφείλει να τηρήσει αλώβητα τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις του, την «πάτρια θρησκεία», να διατηρήσει την εθνική κληρονομιά και να προασπίζει την πατρίδα.

Λέξεις κλειδιά: Έθνος, Συντηρητικοί, Εξαρχόπουλος, Παλαιολόγος

Abstract

In this presentation, we examine the perspectives of "Conservative" educators and politicians on the concept of the Nation during the Interwar period, focusing specifically on the years from 1929 to 1936. The analysis is based on primary sources, including the writings of conservative pedagogues, parliamentary debates recorded in the House of Representatives and the Senate, as well as relevant educational legislation of the era. This period is characterized by a pronounced nationalist rhetoric among the "Conservatives," as the democratic regime declared in 1924, teeters precariously between parliamentary governance and dictatorship. Simultaneously, the country experiences significant economic instability, marked by widespread labor unrest and a profound strain on the petty bourgeois economy. Although the Liberal Party, victorious in the 1928 elections, pursued a conciliatory policy toward monarchist factions, its educational reforms of 1929 provoked intense criticism from conservative circles. Notably, Exarchopoulos

raises concerns regarding the role of the national element in contemporary education and questions the legitimacy of introducing internationalist ideas into schools. Delmouzos, for his part, highlights the ideological void of the time and criticizes both extremes — those resistant to progress and those blindly devoted to it. The political decline of Eleftherios Venizelos created the conditions for the "Conservatives" to assert nationalist ideals through institutional power. Palaiologos views the concept of the Nation as a matter of paramount importance and seeks to clearly delineate its content and its relationship to the State and its citizens. For him, the central ideological dilemma is framed as a choice between "nationalism or internationalism." From the conservative standpoint, the Greek nation is seen as having a duty to preserve its customs, traditions, and ancestral religion, to safeguard its national heritage, and to defend the homeland.

Keywords: Nation, Conservatives, Exarchopoulos, Palaiologos

Εισαγωγή

Εκφραστής της ένταξης όλου του αλυτρωτισμού είναι η Μεγάλη Ιδέα, μία μορφή ρομαντικού εθνικισμού, «με πολλαπλές εκδοχές και παραλλαγές», (Λιάκος, 1985:96) για τον τρόπο πραγματοποίησης του συγκεκριμένου στόχου. Η επικράτησή της οδήγησε στην «αποδέσμευση των κομμάτων από τις πραγματικότητες της οικονομικής αθλιότητας και της κοινωνικής αδικίας - ενώ από την άλλη πλευρά επέτρεπε και συντηρούσε αυτή την αποδέσμευση, αποσπώντας την προσοχή των κατώτερων τάξεων από τα προβλήματά τους» (Δερτιλής, 1985:131). Τελικά το όραμα της Μεγάλης Ιδέας, γνώρισε τη στιγμή της εύθραυστης πραγματοποίησής του στη Συνθήκη των Σεβρών, για να καταποντιστεί στις ακτές της Μικρασίας, παρασύροντας στον όλεθρο τις εκεί πανάρχαιες ελληνικές εστίες.

Το ιδεολογικό κενό που προκλήθηκε μετά την καταστροφή, τείνει να καλυφθεί από τον εξορκισμό του ταξικού εχθρού. Η αστική τάξη καταφεύγει στον αντικομμουνισμό και τον εθνικιστικό ιδεαλισμό, για να διαφυλάξει το κοινωνικό οικοδόμημα που απειλείται από τη δημιουργία συνδικαλιστικής και πολιτικής οργάνωσης, η οποία μιλάει στο όνομα της εργατικής τάξης και αμφισβητεί τη δομή και οργάνωση της κοινωνίας.

Οι ιδεολόγοι των δύο παρατάξεων του αστικού κόσμου στρέφονται εναντίον του κοινού, κοινωνικού εχθρού, και αναζητούν τα εννοιολογικά «όπλα» που θα τον πολεμήσουν. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1992:124), «την περίοδο αυτή οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι λειτουργούν σκεπτόμενοι κατεξοχήν με επίκεντρο την αξία του έθνους».

Οι "συντηρητικοί" επικαλούνται με επιμονή τον όρο «έθνος» ή «εθνικός» για να χαρακτηρίσουν ως «αντεθνικό» ή ως «μη-νομιμόφρονα» κάθε άτομο που δεν συμμερίζεται τις απόψεις τους. Κάνουν την ίδια χρήση του όρου εθνικός με τους φιλελεύθερους διανοούμενους, θέλουν να σώσουν την εθνική συνοχή από την κοινωνική αναρχία και πλάθουν την ιδέα του υπερβατικού έθνους. Στόχος τους η συντήρηση της ιδεολογικής κυριαρχίας της άρχουσας τάξης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο όρος «εθνικός» τείνει να ταυτιστεί με τον όρο "συντηρητικός".

Παρουσιάζοντας τις απόψεις των «συντηρητικών» σχετικά με την έννοια του Έθνους, μπορούμε να διακρίνουμε δύο περιόδους.

Η πρώτη από το 1922 ως το 1929, χαρακτηρίζεται από τη διαμάχη μεταξύ "Συντηρητικών" και Φιλελευθέρων για τον ορισμό της έννοιας του Έθνους και ποιοι είναι τελικά "περισσότερον εθνικιστάι".

Η δεύτερη περίοδος ξεκινά από το 1929 και φτάνει ως το 1936, χρονιά που επιβάλλεται η δικτατορία του γ' ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Το 1929 είναι σημείο τομής των δύο περιόδων με την ψήφιση του Ιδιώνυμου. Η ψήφιση του νόμου 4229 «περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», γνωστού ως «Ιδιώνυμον», δείχνει επίσημα το συντελούμενο συμβιβασμό ανάμεσα στις δύο παρατάξεις του αστικού κόσμου και την απόφασή τους να αντιμετωπίσουν από κοινού τον "κίνδυνο".

Από το 1929 ως το 1936

Η εθνικιστική πλειοδοσία των "Συντηρητικών"

Η δημοκρατία που ανακηρύσσεται το 1924 ισορροπεί επικίνδυνα ανάμεσα στον κοινοβουλευτισμό και τη δικτατορία. Η οικονομική κατάσταση χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, επηρεασμένη από τις διακυμάνσεις της παγκόσμιας οικονομίας, με απεργιακές κινητοποιήσεις και μεγάλη δοκιμασία της μικροαστικής οικονομίας. (Ελεφάντης, 1979:152)

Η παράταξη των Φιλελευθέρων που κερδίζει τις εκλογές του 1928, ευνοεί μια πολιτική συμφιλίωσης με τα μοναρχικά κόμματα. Ο Βενιζέλος προσπαθεί να επανασυγκολλήσει τη διχασμένη αστική τάξη, σε μια Δημοκρατία με πρόεδρο τον Ζαΐμη, ορκισμένο βασιλόφρονα. Αποτέλεσμα της συμβιβαστικής πολιτικής είναι η ψήφιση από την ελληνική Βουλή στις 25 Ιουλίου 1929 του νόμου 4229.

Παρά τη συμβιβαστική προσπάθεια του Βενιζέλου τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που καταθέτουν στη Βουλή ο Κ. Γόντικας, και ο Γ. Παπανδρέου, δέχονται την κριτική των «Συντηρητικών». Ο Καραγιάννης από τον «Ερμή» αρνείται να στηρίξει την κυβέρνηση, γιατί σ' αυτά δεν υπάρχει «ελληνική Ιδέα, ήτις θα ήνωνεν ημάς, υπάρχουν πολλά ξένα τοιαύτα, αι οποία μας χωρίζουν και διαρκώς μας απομακρύνουν αλλήλων». Δεν αναγνωρίζει καμία Ιδεολογία στους μεταρρυθμιστές αλλά αντίθετα τους κατηγορεί για ικανοποίηση προσωπικών, υλικών συμφερόντων. Για να πετύχουν το σκοπό τους «προσποιούνται συνήθως τους αριστερίζοντας προς καταδημαγωγίαν και ίνα φαίνωνται προοδευτικοί, αλλά και δεν διστάζουν, κατά τας περιστάσεις, να διακηρύσσουν μεγαλοστόμως, ότι είνε και εθνικόφρονες και συντηρητικοί».

Όσο για τους δασκάλους αυτοί, θεωρεί ότι υποκινούνται από υποπρακτορείο της Μόσχας που εδρεύει στην Αθήνα και ενεργούν με βάση τα αιτήματά τους. Η διοίκηση της ΔΟΕ κατηγορείται για τις αναρχικές της ιδέες και οι δάσκαλοι θεωρούνται επικίνδυνοι για την ύπαρξη του κοινωνικού καθεστώτος.

Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών στο Υπόμνημά της για τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια επισημαίνει, τον κίνδυνο αποτυχίας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αποτυχία που θα βαρύνει το Έθνος για πολλές γενιές και ως εκ τούτου πιστεύει ότι η εθνική ζημιά θα είναι μεγάλη. Στην τελετή δεξίωσης του Νικ. Εξαρχόπουλου από την Ακαδημία Αθηνών ο καθηγητής Βορέας αναφέρεται στην «πλειάδα των επιφανών διδασκάλων που προεβίβαζε την ελληνικήν επιστήμην και υπέθαλπε την εθνικήν συνείδησιν και εξέπεμπεν εις πάσαν γωνίαν ελληνικήν, της εθνικής αγωγής και των εθνικών ιδεωδών μεγαλογνώμονας αποστόλους».

Θεωρείται ότι η εθνική Ιδέα έχει ατονήσει και το Υπουργείο Παιδείας διευθύνεται από απλούς τοποτηρητές των πρακτόρων της Μόσχας. Κανείς δεν ξέρει τι συγκεκριμένα προτείνει ο αρμόδιος Υπουργός και αν το επίσημο κράτος οδηγεί τα βήματά του "δεξιά ή αριστερά".

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και η κατάργηση των Ελληνικών σχολείων, σύμφωνα με τους καθηγητές Φθιώτιδας, Φωκίδας και Ευρυτανίας, πλήττει καίρια το Έθνος, γιατί η αστική τάξη χάνει την ανθρωπιστική μόρφωση που χρειάζεται ώστε να διευθύνει στο μέλλον τις τύχες του.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στη Βουλή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων, οι αναφορές που γίνονται στην ιδέα του Έθνους είναι συνυφασμένες με τον κομμουνιστικό κίνδυνο και οι περισσότερες προέρχονται από την κυβερνητική παράταξη.

Έτσι ο Ρ. Λιβαθινόπουλος, βουλευτής Κραναίας, τονίζει την ανάγκη μετεκπαίδευσης των δασκάλων «διότι το τρέχειν μετά ταχύτητος προς την άκραν αριστεράν δημιουργεί κινδύνους μεγάλους και δι' αυτόν τον διδάσκαλον και δια την κοινωνίαν και δια την πολιτείαν και δια το Έθνος». Στη "στοιχειώδη εκπαίδευση", βλέπει τη δημοκρατική βάση της παιδείας, ο Λ. Μακάς, βουλευτής Αθηνών, το μέλλον του Έθνους κατά τη συζήτηση του σχετικού νομοσχεδίου.

Γενικά τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια αποβλέπουν στην ανύψωση του πνευματικού επιπέδου του έθνους ώστε "να επανακάμψουν οι Μούσες στη χώρα που τις θεοποίησε".

«Τα Ιδανικά της Εκπαίδευσης»

Κατά την ΙΕ' συνεδρίαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου στις 24 Οκτώβρη 1931 ο Αλέξανδρος Δελμούζος, αναφέρεται στην πατριδογνωσία. Πρέπει τα παιδιά να γνωρίσουν την πατρίδα με τη στενότερη και πλατύτερη έννοια «Αυτή πρέπει να γνωρίσουν τα παιδιά από πολλές απόψεις, και απ' αυτήν θ' απλώνονται σε πλατύτερο ορίζοντα, για να ξαναγυρίσουν τέλος πάλι σ' αυτή».

Στην ίδια συνεδρίαση ο Νικ. Εξαρχόπουλος διακρίνει τους υποστηρικτές της εθνικής παιδείας και εκείνους οι οποίοι πιέζουν τον εθνικό παράγοντα στην αγωγή για χάρη της συναδέλφωσης των λαών. Αναρωτιέται ποια είναι η θέση του εθνικού παράγοντα στη σημερινή αγωγή και αν επιτρέπεται ο διεθνισμός στα σχολεία.

Απάντηση στα ερωτήματα αυτά δίνει ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου προσδιορίζοντας τα "Εθνικά Ιδανικά" της εκπαίδευσης: «Η Ιδέα του Έθνους είναι επίμαχος. Υπάρχει αφ' ενός, ο Εθνικός Ιμπεριαλισμός, ο οποίος τερματίζει την ανθρωπινήν αλληλεγγύην, (...) εις τα σύνορα του Έθνους. Και υπάρχει, αφ' ετέρου, ο Διεθνισμός, ο οποίος αρνείται το Έθνος και το καταργεί ως πρόσκομμα της Ειρήνης, της Αλληλεγγύης και της Αδελφότητας των ανθρώπων». Η Δημοκρατία ρίχνει συμφιλωτική γέφυρα, ανάμεσα στο άτομο και το κοινό συμφέρον. Γενικότερα η ανθρωπότητα μπορεί να είναι ευτυχισμένη όταν η δημιουργική πρωτοβουλία των Εθνών ισορροπεί με το ρυθμό και την τάξη του παγκοσμίου συμφέροντος και τότε σκοπός του έθνους είναι η ανάπτυξη του εθνικού πολιτισμού. Η ανάπτυξη των "Ιδανικών της Παιδείας" από τον Υπουργό προκαλεί τον θαυμασμό του Εξαρχόπουλου, που προτείνει την εκτύπωση της ομιλίας και τη διανομή της στα σχολεία για την καθοδήγηση των δασκάλων.

Διαμάχες για το περιεχόμενο της έννοιας "εθνικό συμφέρον"

Ο Αλ. Δελμούζος (1958:296-297) το Μάρτιο του 1933, με γράμμα προς το περιοδικό "Ιδέα", αναφέρεται στο ιδεολογικό κενό της εποχής. Υποστηρίζει ότι υπάρχει φτώχεια και έλλειψη ιδεών, και θεωρεί ότι κύριο γνώρισμα της εποχής είναι η απλοποίηση της ζωής και των προβλημάτων της. Κατηγορεί γι' αυτό τα δύο στρατόπεδα, της «προοδοφοβίας», και της «προοδοπληξίας». Για τις δύο παρατάξεις, σύμφωνα με τον Δελμούζο, η έννοια του έθνους ταυτίζεται με το «αστικό καθεστώς» και μάλιστα το "καθεστώς αυτό με όλα του τα χάλια. Και ο εθνισμός ταυτίζεται με το μίσος και την ξιπασιά".

Φυσική συνέπεια των παραπάνω είναι να κατηγορείται για αντεθνικότητα όποιος αντιτίθεται στην υφιστάμενη κατάσταση, ενδιαφέρεται για το λαό και παλεύει για μια δικαιότερη Κοινωνία.

Η πτώση του Βενιζέλου και η ήττα του Βενιζελισμού αυτή την περίοδο, δημιουργούν ένα κενό ηγεσίας στην αστική τάξη, που η άνοδος του Αντιβενιζελισμού, δεν καταφέρνει να καλύψει. Ο Βενιζελισμός "ξεπερνώντας πλατιά τα όρια της πολιτικής πλημμύριζε ολόκληρη την ελληνική ζωή με μια πηγαία δημιουργική δράση, που εκδηλωνόταν ταυτόχρονα σ' όλους τους κλάδους της ελληνικής ζωής, επιβάλλοντας έναν τόνο δικό της". Απέναντι στον Βενιζελισμό, ο Αντιβενιζελισμός παίζει ένα ρόλο, που ανταποκρίνεται σε μια διαλεκτική ανάγκη, αλλά "που είναι αναγκαστικά στείρος και αχάριστος στην πράξη". (Θεοτοκάς, τ. Β', 1977:103) Οι ηγέτες του Αντιβενιζελισμού, μιλώντας συνεχώς για αντιβενιζελική πολιτική, αντιβενιζελικά ιδανικά, για αντιβενιζελικά συναισθήματα, για τη δημιουργία ενός αντιβενιζελικού Κράτους, δεν καταφέρνουν ωστόσο, να αναδείξουν τον ηγέτη που θα δώσει σιγουριά στο αστικό κράτος. Ζώντας, ως πολιτικοί σχηματισμοί, στη σκιά ενός Βασιλιά, δεν μπορούν να υψώσουν το ανάστημά τους γι' αυτή τη σημαντική αποστολή.

Έτσι ο εξόριστος μονάρχης που αναμένεται από το Λονδίνο, είναι για τον «Ερμή», το πρόσωπο-σωτήρα, ο ηγέτης, που θα ενώσει το έθνος, στην αντιμετώπιση του εχθρού που απειλεί το αστικό κράτος.

«Ο αναμενόμενος Βασιλεύς Γεώργιος ο Β' έχει ν' αντιμετωπίσει τον χείριστον του Ελληνισμού εχθρόν, την Εθνικήν Διαίρεσιν, επεκταθείσαν εσχάτως αγρίαν και μεταξύ των αντιβενιζελικών κομμάτων, και να επιτελέσει τον μέγιστον, τον υπερηράκλειον άθλον, την αποκατάστασιν της Εθνικής Ενότητος, άνευ της οποίας η Ελλάς εν τω μέσω του επερχομένου παγκοσμίου κυκλώονος θα διατρέξει τον κίνδυνον του αδόξου, του ατίμου αφανισμού. Επί των δύο τούτων πεδίων ο εκπαιδευτικός κόσμος και ιδιαιτέρως οι δημοδιδάσκαλοι δύνανται να συμβάλλουν τα μέγιστα, διαφωτίζοντες τον Ελληνικόν Λαόν, εν μέσω του οποίου διαβιούσι και εργάζονται, περί των ολεθρίων της Εθνικής Διαίρέσεως αποτελεσμάτων και περί των σωτηριωδών αντιθέτως της Εθνικής ενότητος, και ν' αποβώσιν ούτω πολύτιμοι στυλοβάται του Έθνους και του Θρόνου, Εθνικοί πράγματι σταυροφόροι».

Κάτω από τις συνθήκες αυτές και τις αντιλήψεις που επικρατούν, είναι εύκολο να εξηγηθεί η πίεση που ασκείται στο Υπουργείο Παιδείας, κυρίως από τον Τύπο, για την ύπαρξη κομμουνιστών στην εκπαίδευση και τη λήψη μέτρων εναντίον τους. Ανατίθεται στον διευθυντή "Μέσης" Εκπαίδευσης Χρ. Λέφα (1942: 103) να διερευνήσει τις καταγγελίες και να συντάξει σχετικό υπόμνημα. Το υπόμνημα είναι αντίθετο με τις επικρίσεις των "Συντηρητικών": «εν συμπεράσματι δύναμαι να είπω ότι η εκπαίδευσις δεν είναι κομμουνιστική (...) μεταξύ των λειτουργών της μέσης εκπαίδευσεως ελάχιστα παρουσιάστηκαν κρούσματα υπόπτων επί κομμουνισμών».

Για τους «Συντηρητικούς» τελικά, δεν έχει σημασία αν κάποιοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας, είναι κομμουνιστές αφού το κακό βρίσκεται μέσα στο ίδιο το Υπουργείο, εκεί που παίρνονται οι αποφάσεις και χαράσσεται η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους.

Η ανάληψη του Υπουργείου από τον Θ. Τουρκοβασίλη σημαίνει την απομάκρυνση των στελεχών αυτών από τις θέσεις τους και έτσι «αφέθησαν οι λειτουργοί της Παιδείας ελεύθεροι να συνεχίσουν το έργον των και αφοσιωθούν με πίστην εις αυτό μη πιεζόμενοι υπό του κέντρου».

Οι «Συντηρητικοί» στη συγκυρία αυτή επιδιώκουν να δώσουν, μέσω της εξουσίας, τα εθνικιστικά ιδανικά. Η σχετική προβληματική έγκειται στο δίλημμα «εθνισμός ή διεθνισμός». Οι "Συντηρητικοί" δίνουν έμφαση στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος: οι Φιλελεύθεροι υποστηρίζουν μια εκλογή που συνδυάζει τις δυο όψεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συζήτηση ανάμεσα στον Γ. Παπανδρέου και τον Γ. Παλαιολόγο, Γενικό Γραμματέα στο Υπουργείο Παιδείας, στη ΙΓ' "Γενική Συνέλευση των Λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης", στις 20 Ιουλίου 1934.

Ο Γ. Παλαιολόγος θεωρεί την έννοια του έθνους κεντρικής σημασίας και προσπαθεί να καθορίσει με σαφήνεια, το περιεχόμενό της καθώς και τη σχέση προς το Κράτος και τους πολίτες του. Στη συνέχεια θέτει το ζήτημα της σχέσης Παιδείας με τα εθνικά ιδανικά και τις παραδόσεις. Αν τα εθνικά ιδανικά και οι κρατικές επιδιώξεις βρίσκονται σε πλήρη αρμονία, όπως λέει, τίθεται το ερώτημα: "οφείλει να δεχθεί η Παιδεία τον καθορισμό των σκοπών και επιδιώξεών της από το Κράτος ή θα διεκδικήσει την αυτονομία της και ποιο το αποτέλεσμα αυτής";

Στο ερώτημα αυτό αναπτύσσει πρώτος τις απόψεις του ο Γ. Παπανδρέου, που αναφέρεται στη "Μεγάλη Ιδέα, εθνικό εκπαιδευτικό σκοπό του ανεξάρτητου κράτους". Τώρα που ολόκληρος σχεδόν ο ελληνισμός συγκεντρώθηκε στα όρια του Κράτους, αναρωτιέται ποιος "είναι ο εθνικός σκοπός της παιδείας, ώστε να μη μείνει χωρίς εθνικά ιδανικά η νέα γενιά με κίνδυνο την εθνική παρακμή και κατάπτωση". Θεωρεί ότι μετά την εθνική ολοκλήρωση, η Μεγάλη Ιδέα αλλάζει περιεχόμενο και σκοπός της γίνεται η δημιουργία εθνικού πολιτισμού. Οι δάσκαλοι στο πλαίσιο αυτό, έχουν υποχρέωση να εμπνεύσουν στη νέα γενιά:

- την υπερηφάνεια της ελληνικής καταγωγής,
- το καθήκον της εθνικής άμυνας, και
- και το καθήκον της νέας γενιάς,

που είναι η δημιουργία εθνικού πολιτισμού.

Στη συνέχεια συνδέει τον "εθνικό σκοπό, το εθνικό, με το ανθρωπιστικό και κοινωνικό ιδεώδες". Η Παιδεία, οφείλει να είναι "εθνική και ανθρωπιστική" ώστε να καλλιεργεί την αλληλεγγύη και την ειρηνική συνεργασία των λαών, και να είναι ακόμα "κοινωνική με την έννοια της απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης και την κατάργηση της εκμετάλλευσης του ανθρώπου από τον άνθρωπο".

Για τον Γ. Παλαιολόγο, κάθε "έθνος αποτελεί ιδιότυπο κύτταρο του μεγάλου οργανισμού της ανθρωπότητας, με ξεχωριστές ιδιότητες και ειδική λειτουργία συμβάλλοντας έτσι στην αρμονική λειτουργία του κοσμικού συνόλου. Ειδικότερα όμως το ελληνικό έθνος οφείλει να τηρήσει αλώβητα τα ήθη, έθιμα και τις παραδόσεις του, την «πάτρια θρησκεία», να διατηρήσει την εθνική κληρονομιά και να προασπίζει την πατρίδα".

Η Μικρασιατική καταστροφή μπορεί να σήμανε το τέλος της Μεγάλης Ιδέας ως στοιχείο απολυτρωτικό αλλά πρέπει να παραμείνει «ως ιδέα της εθνικής υπερηφάνειας και εθνικής αξιοπρεπείας (...) άλλως μας αναμένει η κατάπτωση και ο εθνικός εξαφανισμός». Όσο για τον «νεοελληνικό πολιτισμό» που προβάλλεται ως αντιστάθμισμα του σκοπού της Μεγάλης Ιδέας, αυτός υπήρχε ανέκαθεν και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ο μόχθος και το έργο «τόσων επιλέκτων τέκνων της νεωτέρας Ελλάδος». Θεωρεί επικίνδυνες τις έννοιες του ανθρωπισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης, χωρίς προσδιορισμό του περιεχομένου τους, γιατί αυτές χρησιμοποιούνται από το κομμουνιστικό κόμμα που «ζητεί την κατάργησιν της ιδέας της πατρίδος και της θρησκείας, την αποκοπήν πολυτίμων μελών του Εθνικού σώματος, την αναστάτωση και τον εμφύλιον σπαραγμόν».

Ο "υπερτονισμός του ανθρωπιστικού ιδεώδους, κάτω από διεθνιστική και κοσμοπολίτικη έννοια, αποτελεί μεγάλο κίνδυνο και καταλήγει σε αντίθεση με την ιδέα του εθνικού φρονηματισμού. Πρέπει αυτό να αποβλέπει στη δημιουργία ανθρώπων συνειδητών μελών της εθνικής ολότητας, με πρόθεση να θέσουν τις υπηρεσίες τους για το καλό της ανθρωπότητας".

Παρεμβαίνοντας ο Γ. Παπανδρέου αναφέρει ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφωνία και ότι σύμφωνα με τον ίδιο το εθνικό ιδεώδες παραμένει σκοπός της ελληνικής παιδείας, ενώ η Μεγάλη Ιδέα παραμένει αθάνατη.

Σύμφωνα με τον ίδιο υπάρχουν τρεις αντιλήψεις για το έθνος:

- η ιμπεριαλιστική, κατά την οποία καλλιεργείται η εθνική υπερφροσύνη της προνομιούχας φυλής,
- η κομμουνιστική, κατά την οποία το έθνος είναι εμπόδιο στο δρόμο της ανθρωπότητας, και
- η δημοκρατική, κατά την οποία επιδιώκονται η εθνική ολοκλήρωση, η εθνική άμυνα, η ειρήνη και η συνεργασία με τους λαούς και ως αποκορύφωμα η δημιουργία εθνικού πολιτισμού.

Απαντώντας ο Γ. Παλαιολόγος δηλώνει ότι το δίλημμα μεταξύ του οποίου πρέπει κάποιος να επιλέξει είναι "**εθνισμός ή διεθνισμός**". Από τη μια έχουμε διατήρηση της εθνικής φυσιογνωμίας, πίστη στα εθνικά ιδανικά, συνέχιση, εξέλιξη και προαγωγή του εθνικού πολιτισμού και από την άλλη «αποβολή των ιδιοτύπων πατριών ηθών, εθίμων και της πατρώου θρησκείας». Για τον ίδιο η απάντηση στο δίλημμα είναι ο εθνισμός άρα το κράτος πρέπει να κατευθύνει την παιδεία, διότι αυτή πρέπει να είναι εθνική.

Γι' αυτό το λόγο και ο εθνικός φρονηματισμός αρχίζει να καλλιεργείται ως ο αποκλειστικός σκοπός του σχολείου και η διοίκηση της ΟΛΜΕ, επιχειρώντας να συμβιβαστεί με τη νέα πραγματικότητα του 1935, σχολιάζει: «αι διϊστάμεναι αντιλήψεις κείνται αμφοτέρα μεταξύ σωβινισμού αφ' ενός και διεθνισμού αφ' ετέρου. Δεν ακινητούσιν όμως εν τη θέσει ταύτη' παρατηρείται τάσις των μεν προς τα δεξιά, των δε προς τον διεθνισμόν. Την προς τα δεξιά ταύτης στροφήν των περί εθνικής παιδείας αντιλήψεων ορθώς ενισχύει το Υπουργείον Παιδείας».

Το πνεύμα και η ιδεολογία της 4^{ης} Αυγούστου: "Εθνική και Ηθική αγωγή"

Ο πρώτος Υπουργός Παιδείας της δικτατορικής κυβέρνησης της 4^{ης} Αυγούστου, Κ. Γεωργακόπουλος, κυκλοφορεί την παρακάτω εγκύκλιο με την ευκαιρία έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς:

«Η κατά την τελευταίαν εικοσαετίαν κρατήσασα κατάστασις μοιραίως επηρέασε και την εκπαίδευσιν. Άνθρωποι ανίκανοι να περιλάβουν εις την μικράν ψυχήν των την απέραντον και ιεράν έννοιαν της Πατρίδος, εμπορούμενοι από ιδέας και θεωρίας ασ εδημιούργησαν έκφυλα πνεύματα, επιχειρήσαν την διάσεισιν αυτών τούτων των βάρων, εξ ων ανέκαθεν εστηρίχθη δια να μεγαλουργήση το Ελληνικόν Έθνος. Προσεπάθησαν να υπονομεύσουν την θρησκείαν, την πατρίδα και την οικογένειαν (...).»

Όλοι υπερασπίζονται το εθνικό συμφέρον. Η μεταξική δικτατορία δηλώνει με επίσημο τρόπο ότι επιβλήθηκε για να υπηρετήσει το εθνικό συμφέρον και κατηγορεί τους φιλελεύθερους διανοούμενους σαν εχθρούς και προδότες του έθνους.

Ένα χρόνο μετά την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά ο Δελμούζος απαντώντας σε φυλλάδιο κυβερνητικό, με υβριστικό περιεχόμενο, υποβάλλει την παραίτησή του. Εκεί επαναλαμβάνει «πως δεν είναι αληθές ότι απεβλήθη η θρησκεία από τα σχολεία» με τη μεταρρύθμιση, «δεν είναι αληθές» ότι πολεμήθηκε η ιδέα της πατρίδας, και τονίζει ότι το έργο της μεταρρύθμισης ήταν «βαθύτατα και ουσιαστικώτατα εθνικόν και θρησκευτικόν και ηθικόν». (Δελμούζος, 1958:331-332). Παρατηρούμε ότι ακόμα και τη στιγμή που παραιτείται, θεωρεί τον εαυτό του υποχρεωμένο να απαντήσει στον Υπουργό της δικτατορίας ότι δεν είναι εχθρός της πατρίδας.

Οι «συντηρητικοί», διανοούμενοι και πολιτικοί μιλούν και αυτοί για την προάσπιση του εθνικού συμφέροντος και χάρη στην πολιτική συγκυρία, διοχετεύουν αποκλειστικά τα εθνικιστικά ιδανικά. Μάλιστα όταν αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας ο Θ. Τουρκοβασίλης, δηλώνει ότι επειδή "οι δάσκαλοι δεν απόκτησαν κλασική μόρφωση προσβλήθηκαν από το μικρόβιο των εθνοφθόρων ιδεών". Αντίθετα οι καθηγητές "έμειναν υγιείς" και για το λόγο αυτό οι δάσκαλοι θα φοιτούν στο εξής στις διετεείς

Παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπου θα πάρουν την απαραίτητη κλασική μόρφωση για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντά τους.

Οι ιδεολογικές επιλογές των «συντηρητικών» στο δίλημμα "εθνισμός- διεθνισμός", με σαφή υπεροχή του πρώτου σκέλους, αποτυπώνονται καθαρά στο πρόγραμμα μαθημάτων των γυμνασίων του 1935. Εκεί επειδή ακριβώς οι ιδεολογικές επιλογές τους περιορίζονται στην προβολή των αξιών του εθνικισμού, υπάρχει υπερεκτίμηση των κλασσικών μαθημάτων.

Η δικτατορική κυβέρνηση αποβλέποντας στον πλήρη έλεγχο των μηχανισμών του κράτους, διοχετεύει στο σχολείο το πνεύμα και την ιδεολογία της 4^{ης} Αυγούστου και φυσικά για να ενισχυθεί "η θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών «εισήχθη εις το πρόγραμμα διδασκαλίας μαθημάτων πάντων των σχολείων, δημοσίων και ιδιωτικών, ίδιον μάθημα υπό τον τίτλον Εθνική και Ηθική αγωγή".

Ένας από τους στόχους του καθεστώτος είναι "η ανύψωση του εθνικού φρονήματος". "Μοίρα του Ελληνισμού ήταν η διασπορά και συνεκτικός κρίκος της διασποράς ο ελληνικός πολιτισμός". Λέγοντας πολιτισμό ο Μεταξάς εννοεί «τον βαθύτερον πολιτισμόν, όστις είναι εκ των εγκάτων της φυλής μας εκδήλωση της ζωτικότητας, της ιδιοφυίας της και της ισχύος της».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- A.E.Σ. (1931a, 5–24 Οκτωβρίου). *Πρακτικά συνεδριάσεων Α.Ε.Σ.* (σ. 454).
- A.E.Σ. (1931b, 5–24 Οκτωβρίου). *Πρακτικά συνεδριάσεων Α.Ε.Σ.* (σ. 464).
- Βουλή των Ελλήνων. (1929, 24 Ιουνίου). *Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής* (Συνεδρίαση 110), σ. 1240.
- Γληνός, Δ. (1972). *Εκλεκτές σελίδες* (Τόμ. Α'–Δ'). Στοχαστής.
- Δαφνής, Γ. (1997). *Η Ελλάδα μεταξύ δύο πολέμων 1923–1940* (Τόμ. Α'–Β'). Κάκτος.
- Δελμούζος, Α. (1958). *Μελέτες και πάρεργα*. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1925)
- Δερτιλής, Γ. (1985). *Κοινωνικός μετασχηματισμός και στρατιωτική επέμβαση 1880–1909*. Εξάντας.
- Ελεφάντης, Α. (1979). *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: ΚΚΕ και αστισμός στο Μεσοπόλεμο*. Θεμέλιο.
- Ερμής. (1929, 1 Ιουνίου). [Άρθρο χωρίς τίτλο]. *Ερμής* (Έτος Γ', αρ. φ. 360), σ. 1.
- Ερμής. (1929, 15 Ιουνίου). [Άρθρο χωρίς τίτλο]. *Ερμής* (Έτος Γ', αρ. φ. 362), σ. 1.
- Ερμής. (1929, 22 Ιουνίου). [Άρθρο χωρίς τίτλο]. *Ερμής* (Έτος Γ', αρ. φ. 363), σ. 1.
- Ερμής. (1935, 11–21 Νοεμβρίου). [Άρθρο χωρίς τίτλο]. *Ερμής*, σ. 262.
- Ηλιού, Φ. (1983). Από τον Μιστριώτη στον Λένιν. Στο *Δημήτρης Γληνός: Παιδαγωγός και φιλόσοφος* (σσ. 11–24). Gutenberg.
- Θεοτοκάς, Γ. (1977). *Αργώ* (Τόμ. Β'). Εστία.
- Λέφα, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Λιάκος, Α. (1985). *Η ιταλική ενοποίηση και η μεγάλη ιδέα 1859–1862*. Θεμέλιο.
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως. (1933, Σεπτέμβριος–Οκτώβριος). *Δελτίον ΟΛΜΕ* (αρ. φ. 8384), σ. 13.
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως. (1934, 20 Ιουλίου). *Δελτίον Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως: Πρακτικά ΙΓ' Γενικής Συνελεύσεως*.
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως. (1935, Οκτώβριος). *Δελτίον Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως* (αρ. φ. 2α), σσ. 33–34.
- Φραγκουδάκη, Α. (1992). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Κέδρος.

“Pull over the gaithar” Μετασχηματισμός Ελληνικών τηλεοπτικών διαφημίσεων στο πλαίσιο εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας

Μπούζιου Αγγελική

Υποψ. Διδάκτωρ, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών

a.bouziou@upatras.gr

Περίληψη

Η σημερινή εποχή απαιτεί πλείστες ικανότητες για αντιμετώπιση διαφορετικών περιστάσεων. Η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας τα τελευταία χρόνια εστιάζει στην καλλιέργεια πολυγραμματισμών αποβλέποντας σε ανάδυση νέων ταυτοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση τηλεοπτικών διαφημίσεων εμφανίζεται επωφελής καθώς προσφέρουν ψυχαγωγία, συνομιλιακή γλώσσα, οπτικοακουστικά ερεθίσματα, ενδιαφέρον λεξιλόγιο, στοιχεία κουλτούρας. Η παρούσα μελέτη περιγράφει μια πρωτοβουλία σε Δημοτικό Σχολείο στο πλαίσιο της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού». Στους στόχους συγκαταλέγονταν διάδραση εντός και εκτός εκπαιδευτικών ορίων, συνειδητοποίηση της επίδρασης του κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου στην ερμηνεία μηνυμάτων, συνεργασία, διασκέδαση, μετασχηματισμός νοημάτων. Τα μέλη της Δ΄ τάξης αναζήτησαν Ελληνικά διαφημιστικά σποτ στο διαδίκτυο, και αφού τις αξιολόγησαν, ανέλυσαν τη δομή τους, παραλλήλισαν ιστορίες με προσωπικά βιώματα, αντιπαρέβαλαν αξίες και πολιτισμικές πτυχές, εξέφρασαν συναισθήματα, πρότειναν στάσεις. Στη συνέχεια, διαμεσολάβησαν τα κείμενα στην Αγγλική, εκδραμάτισαν διαλόγους, σχολίασαν ομότιμους, τροποποίησαν θέσεις, αποτίμησαν βηματισμούς και επιτεύγματα. Τα αποτελέσματα περιλάμβαναν συμμετοχή όλων των παιδιών, αύξηση επινοητικότητας, αυτονομίας, υπευθυνότητας και αυτοπεποίθησης, όξυνση κριτικής σκέψης. Τα συμπεράσματα συγκλίνουν προς την αναγκαιότητα ανάπτυξης πολλαπλών πλευρών της προσωπικότητας ενός ατόμου ως προετοιμασία για μεταφορά δεξιοτήτων και γνώσεων στην πραγματική ζωή.

Λέξεις-κλειδιά: δραματοποίηση, τηλεοπτικές διαφημίσεις, Αγγλική ως ξένη γλώσσα, πολυγραμματισμοί, Μάθηση μέσω Σχεδιασμού

Abstract

Nowadays, people need a variety of abilities to cope with different situations. In recent years, foreign language teaching has focused on cultivating multiliteracies with the aim of fostering new identities for students and teachers alike. Leveraging television commercials seems to be a beneficial approach as they provide entertainment, conversational language, audiovisual stimuli, interesting vocabulary, and cultural elements. This study describes an initiative in a primary school within the framework of “Learning by Design”. The goals comprised interaction within and beyond educational boundaries, awareness of the influence of socio-cultural background on message interpretation, collaboration, enjoyment, meaning transformation. Fourth-graders searched online for Greek TV spots, and after evaluating them, they analysed their structure, compared stories with personal experiences, contrasted values and cultural aspects, expressed emotions and proposed stances. They then mediated the texts in English, acted out dialogues, commented on their peers' work, modified their positions and assessed steps taken and results achieved. Outcomes included participation of all children and an increase in their resourcefulness, autonomy, responsibility, self-confidence and critical

thinking. Conclusions converge that developing multiple perspectives is necessary so that students can transfer skills and knowledge to real life.

Keywords: dramatisation, television commercials, English as a foreign language, multiliteracies, Learning by Design

Εισαγωγή

Για δεκαετίες στα σχολεία όλου του κόσμου επικρατούσε – και όπως φαίνεται συνεχίζει – η δασκαλο-κεντρική προσέγγιση «ένας-προς-πολλούς», και το παιδαγωγικό πρότυπο «έναρξη-απάντηση-αποτίμηση» με το σχολικό εγχειρίδιο και τον εκπαιδευτικό ως αυθεντίες και αποκλειστικές πηγές γνώσεις. Μαθητές αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες ή αναπαραγωγοί μηχανιστικής τριβής, επανάληψης, ομαδοποιημένης μεθοδολογίας. Η επίτευξη γνώσης ελέγχεται έως σήμερα μέσω διαγωνισμάτων, με την ανταμοιβή και την κατάταξη στα υψηλότερα στρώματα να συνιστούν τους απώτερους στόχους της μαθησιακής εξέλιξης (Cope & Kalantzis, 2015). Όπως υπογραμμίζουν οι Cope & Kalantzis (2015) όμως, γνώση δεν είναι μόνο όσα συσσωρεύονται στο μυαλό μας, είναι και αυτά που κάνουμε για να μάθουμε, είναι η συνέπεια μιας γνωστικής πορείας με πολυτροπικά μέσα που εξωτερικεύει τη σκέψη μας.

Στην εποχή των iPods, wikis, blogs, sms αναδύονται νέες πρακτικές, νέες μορφές συμμετοχής σε εργασία, σχολείο, και ζωή και πιθανώς νέες ανθρώπινες ταυτότητες (Cope & Kalantzis, 2009). Ως επακόλουθο, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών τα τελευταία χρόνια – αφού πέρασε με τη σειρά της από το συμπεριφοριστικό και το επικοινωνιακό μοντέλο – έχει αρχίσει να στηρίζεται σε μαθητοκεντρικούς άξονες, αποβλέποντας σε σφαιρική ανάπτυξη προσωπικότητας διαμέσου απτικών/ συναισθηματικών/ οπτικών/ ακουστικών/ χειρονομιακών/ χωροαντιληπτικών/ κριτικών πρακτικών γραμματισμού πλέον των γλωσσικών (Baynham, 2002; The New London Group, 1996). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι κυρίως μετασχηματιστική καθώς καταλήγει σε μεταβολή, πλέον των νοημάτων, και των ίδιων των εμπλεκόμενων που αναπλαισιώνουν παρεχόμενους πόρους (The New London Group, 1996). Η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση προάγει την κουλτούρα της ευελιξίας, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της ισότιμης και συλλογικής συμβολής, της ενεργού πολιτειότητας. Τα σκεπτόμενα άτομα διαπραγματεύονται ιδέες και στάσεις, παίρνοντας την ευθύνη της μάθησής τους αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες επιτυχίας τους (Cope & Kalantzis, 2009).

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ως παιδαγωγικά εργαλεία μπορούν να δημιουργούν ευχάριστα μαθησιακά περιβάλλοντα καθώς παρουσιάζουν αληθοφανή σενάρια και γνήσια γλώσσα, ενώ προσφέρουν ευκαιρίες για αμφισβήτηση εννοιών, προβολή αξιών, αιτιολόγηση πεποιθήσεων, επίλυση προβλημάτων, εκτίμηση εναλλακτικών βημάτων (Ekahitanond, 2013). Μέσω τεχνολογικών εφαρμογών – τόσο εντός όσο και εκτός ορίων μιας τάξης – οι θεατές αφού προσπελάσουν αρχεία βίντεο και συνειδητοποιήσουν την πολυδιάστατη σημείωση και την εξάρτηση των κειμένων από κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, αναμένονται να μετασχηματίζουν τα όποια μηνύματα (Gee, 2008; Kress, 2003). Ταυτόχρονα, στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται επωφελής χρήση της δραματοποίησης η οποία έχει τη δύναμη να μεταφέρει τους συμμετέχοντες σε άλλους κόσμους, διευρύνοντας τη συνεργασία, συνδυάζοντας ψυχαγωγία και εξάσκηση. Οι μαθητές καλούνται να εξηγούν το παρελθόν, να συσχετίζουν με το παρόν, να στοχάζονται το μέλλον, να μοιράζονται θεωρίες, να μπαίνουν στη θέση των υπολοίπων, να εκφράζονται με διαφορετικούς κώδικες, να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες, να αυτοεκτιμούνται σε προστατευμένες συνθήκες, να εκχωρούν και αντιδρούν σε ανατροφοδότηση

(Phillips, 1999· Χασάπης, 2008). Σε κάθε σχολείο παγκοσμίως δραματοποιούνται ποικίλα παραμύθια και ιστορίες τόσο στη μητρική όσο και σε ξένες γλώσσες.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει αν οι πρακτικές γραμματισμού γύρω από την επεξεργασία και τη θεατρική εκτέλεση Ελληνικών τηλεοπτικών σποτ στην Αγγλική γλώσσα προετοιμάζουν τους αυριανούς πολίτες για απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Προηγείται ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με πολυγραμματισμούς, και με αξιοποίηση των τηλεοπτικών διαφημίσεων και του δράματος στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ειδικότερα. Έπονται, η μεθοδολογία της παρέμβασης σε μέλη Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, η αποτίμηση αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα. Σκοπός είναι το εν λόγω παράδειγμα να εμπνεύσει περαιτέρω ενέργειες εκπαιδευτικών και μαθητών στο μέλλον.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Γραμματισμοί-Πολυγραμματισμοί. Ο Baynham (2002) περιγράφει το γραμματισμό ως πρακτικές που τηρούν οι άνθρωποι σύμφωνα με μια ιδεολογία. Ο Gee (2008) υπογραμμίζει ότι οι πρακτικές «έχουν τη δική τους γραμματική» συνδυάζοντας πλείστα είδη σημείωσης (γλώσσα, ήχους, εικόνες, βίντεο, συναισθήματα, αισθήσεις, κινήσεις) για την παραγωγή υλικού. Οι γραμματισμοί είναι πολλαπλοί, γλωσσικός (γραπτός και προφορικός), οπτικός, ακουστικός, κοινωνικός, ψηφιακός, απτικός, συναισθηματικός, χειρονομιακός, χωροαντιληπτικός, πολιτισμικός, κριτικός καθώς υπάρχουν πολλοί τρόποι αναπαράστασης νοημάτων και παράλληλα πολλές διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους (Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2003; The New London Group, 1996). Οι εκπαιδευτικοί που επινοούν ουσιαστικές δραστηριότητες μέσω πρακτικών γραμματισμού επιδιώκουν να καλύπτουν ανησυχίες των μαθητών επικυρώνοντας το ετερογενές υπόβαθρο και εμπειρίες τους προκειμένου οι τελευταίοι να αναπτύσσουν στρατηγικές με τις οποίες θα αντιμετωπίζουν το νέο σε οποιοδήποτε τύπο αυτό εκδηλωθεί. Ακολουθώντας την προσέγγιση των Πολυγραμματισμών, οι μαθητές με βάση εσωτερικά κίνητρα, σχεδιάζουν και επανασχεδιάζουν τους υφιστάμενους πόρους (Baynham, 2002; Gee, 2008). Μαθαίνουν να διαπραγματεύονται εθνικές, περιφερειακές, ή τοπικές διαλέκτους, παραλλαγές σε ιδιώματα που οφείλονται σε κοινωνικό πλαίσιο, διαπολιτισμικούς λόγους, εναλλαγή κωδίκων παράλληλα με χειρονομιακές σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, γλώσσας και υλικών αγαθών (The New London Group, 1996). Σε περιπτώσεις δυσκολίας, επικουρούνται και καθοδηγούνται από πιο έμπειρους συνομήλικους ή εκπαιδευτικούς (Vygotsky, 1978).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη «*Μάθηση μέσω Σχεδιασμού*» οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τέσσερις διττές Γνωστικές Διαδικασίες (ΓΔ) οι οποίες ενσαρκώνουν τις διαφορετικές μεθόδους πρόσληψης και παραγωγής της γνώσης, τελούνται με οποιαδήποτε σειρά ή συχνότητα και εμπλέκονται η μία μέσα στην άλλη (Cope & Kalantzis, 2009, 2015): α) τη *Βίωση του γνωστού*, όπου οι συμμετέχοντες σε μια προσπάθεια εμπέδωσης γνήσιου λόγου, έρχονται σε επαφή με οικεία στοιχεία, δίνουν τη δική τους εξήγηση για τεκταινόμενα, ανακαλούν προσωπικά βιώματα· τη *Βίωση του νέου*, όπου γνωρίζουν νέες καταστάσεις, νέα αντικείμενα, συγκεντρώνουν επιπλέον πληροφορίες, ερμηνεύουν αναλόγως κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου, β) την *Εννοιολόγηση με ορολογία*, όπου επεξεργάζονται ποικίλα κειμενικά είδη, συγκρίνουν, κατηγοριοποιούν έννοιες, συγκεντρώνουν το απαιτούμενο λεξιλόγιο· την *Εννοιολόγηση με θεωρία*, όπου γίνονται οργανωτικοί, εντοπίζουν πρότυπα και δομές, καταλαβαίνουν και υλοποιούν θεωρίες με τη δημιουργία προϊόντων, εξάγουν συμπεράσματα, γ) την *Ανάλυση λειτουργικά*, όπου αξιολογούν τη λειτουργική χρήση των δεδομένων και τους κώδικες αναπαράστασης νοημάτων· την *Ανάλυση κριτικά*, όπου προσδιορίζουν σκοπό και επιδιωκόμενο κοινό κειμένων, αναζητούν δεσμούς και βλέψεις δημιουργών, αμφισβητούν,

διαπραγματεύονται, δουλεύουν μαζί με ομότιμους, λαμβάνουν αποφάσεις, δ) την *Εφαρμογή κατάλληλα*, όπου ασκούν πρακτικές με προβλέψιμες ή αναμενόμενες στρατηγικές· την *Εφαρμογή δημιουργικά*, όπου μεταφέρουν μηνύματα από ένα πλαίσιο σε ένα ξεχωριστό (συντάσσοντας επιστολές διαμαρτυρίας, συνθέτοντας ιστορίες/ τραγούδια, παίρνοντας συνεντεύξεις, εκδραματίζουν ρόλους σε επικοινωνιακές περιστάσεις), και διαχέουν σε αυθεντικούς αποδέκτες. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι συμπεριληπτική, ευνοεί ποικίλα είδη ανάμειξης, αναλυτικές προοπτικές, μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, εκφραστική δυναμική, εναλλακτικές διαδρομές.

Τηλεοπτικές διαφημίσεις. Οι διαφημίσεις που ενσωματώνονται σε εκπαιδευτικά σενάρια παρέχουν ευχάριστη ατμόσφαιρα, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των θεατών, και εμπνέουν. Η παρακολούθηση αναδεικνύει συγκεκριμένες στιγμές της ανθρώπινης ζωής, περίπλοκων καταστάσεων, και κλασικών ιδανικών (φιλία ή δικαιοσύνη). Η διαλογική μορφή επιτρέπει την έκθεση σε χαρακτηριστικά φυσικών ομιλητών όπως ιδιωτισμοί, επιτονισμός, ασυναρτησίες, μοντέρνες λέξεις και διάλεκτοι, συντομεύσεις και ακρωνύμια. Οι γραμματικές δομές παρουσιάζονται σε νοηματοδοτούμενα συγκείμενα. Η επιστράτευση του διαδικτύου ή λεξικών προάγει την αυτονομία. Η αντίληψη πολιτισμικών πλευρών πραγματοποιείται μέσω συμπεριφορών, χειρονομιών, αρχιτεκτονικής αλλά και μιας σειράς συμβόλων. Εγείρονται προκλήσεις, ανακαλύπτονται κρυφά κίνητρα και πιστεύω, πυροδοτείται συζήτηση και διάδραση (Ekahtanond, 2013; Tuzi et al., 2008). Οι ρεαλιστικές διαφημίσεις ενισχύουν τη συνταύτιση με ήρωες αναλόγως ομοιοτήτων και τοποθετήσεων. Στα κριτήρια επιλογής συγκαταλέγονται τρέχοντα και σημαντικά ζητήματα, σαφήνεια, ρυθμός, γραφικά, διάρκεια και διαθεσιμότητα. Ακόμη, μετρούν ιδιαίτερος γνωστοί ηθοποιοί, πλείστα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, συναρπαστική πλοκή, μικρές λεζάντες, καθημερινή γλώσσα (Ekahtanond, 2013). Το διαδικτυακό αποθετήριο *You-Tube*, προσφέρει δωρεάν – και χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς – πρόσβαση σε βίντεο με γλωσσικό και πολιτιστικό περιεχόμενο που προκαλεί ανάλογη εμπλοκή (Terantino, 2011). Οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν έλεγχο κατανόησης, εξωτερικευση προτιμήσεων, παραλληλισμό με προσωπικές αξίες, ανταλλαγή απόψεων, προβλέψεις, διαλεύκανση αιτιών, ανεύρεση λύσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, ενθαρρύνοντας αποκλίνουσα σκέψη, ανεξαρτησία, σχέσεις πέρα από φυλή ή ηλικία, αναστοχασμό. Οι μαθητές, αντιλαμβανόμενοι τους στόχους των δημιουργών των διαφημίσεων, μετατρέπονται σε κριτικούς προϊόντων/ υπηρεσιών/ δηλώσεων/ τυχόν προπαγάνδας (Ekahtanond, 2013; Tuzi et al., 2008).

Δραματοποίηση – Θεατρική πράξη. Η δραματοποίηση αξιοποιεί ένα πρωτότυπο κείμενο, διανθίζοντάς το με ελιγμούς και φωνές ώστε να αποκτήσει θεατρικότητα (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, στο Χασάπης, 2008). Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν την εκπαιδευτική της ένταξη καθώς ικανοποιεί το ένστικτο των παιδιών για περιπέτεια σε φανταστικά μέρη και για αντιπαραβολή του πλασματικού κόσμου με το δικό τους (Λώλη & Μάρδας, 2019). Οι προσπάθειες εκδραμάτισης κινητοποιούν την αφομοίωση πτυχών στο κοινωνικό περιβάλλον των εμπλεκόμενων κατόπιν διαπραγμάτευσης, τη φυσική μείξη γλωσσικών δεξιοτήτων και την άκοπη κατάκτηση γραμματικής και λεξιλογίου. Σπάνε τη μονοτονία της τάξης, προωθούν πειραματισμό, προσεκτική ακρόαση, ανάγνωση και γραφή, λεκτική ή μη λεκτική – αλληλεπίδραση. Η απομνημόνευση εκπληρώνεται αβίαστα καθώς η εστίαση στρέφεται στη διαδικασία (Kuimova & Gaberling, 2014; Phillips, 1999). Η πειστική απόδοση (με κατάλληλη άρθρωση, προφορά, ρυθμό, μορφασμούς, βλέμμα, στάση κεφαλιού και σώματος, κινήσεις, αποστάσεις) τονώνει την αυτοπεποίθηση, συστήνοντας κλίμα ενθουσιασμού (Μαλικιώτη-Λοΐζου & Σπάντα στο Χασάπης, 2008). Οι συμβαλλόμενοι μπορούν να εκδηλώνονται άφοβα, διευρύνοντας συναισθήματα, όπως και αλληλεγγύη σε προβλήματα ηρώων. Συνειδητοποιώντας το περιεχόμενο του λόγου, διακρίνουν γλωσσικά επίπεδα και

ιδιώματα αναλόγως χαρακτήρα και τα προσαρμόζουν στη δική τους ιδιοσυγκρασία. Ενοποιώντας τα νέα στοιχεία που δέχονται με τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους προχωρούν σε πρωτότυπες συνθέσεις (Λώλη & Μάρδας, 2019). Η εμπύχωση ομότιμων οδηγεί σε ωρίμανση, επίγνωση εαυτού και άλλων, διόρθωση λαθών, αυτοεκτίμηση (Kuimona & Gaberling, 2014). Η πρόσληψη μέσω πολλαπλών αισθητηρίων και η πολυμορφική απεικόνιση δεδομένων δύναται να καλύπτει ατομικές κλίσεις (Maley & Duff, 1982). Η προετοιμασία και εκτός σχολικού ιδρύματος μεγεθύνει τη σφαίρα των παιδαγωγικών δράσεων. Προάγεται επίσης διαπολιτισμική συνείδηση και πολιτισμική ταυτότητα (Kuimona & Gaberling, 2014). Η αξιολόγηση βημάτων εξελίσσει τις μεταγνωστικές ικανότητες και φέρνει αυτοβελτίωση. Η θεατρική παράσταση θεωρείται το καταλληλότερο πλαίσιο για ενεργό συμμετοχή και χειραφέτηση (Χασάπης, 2008). Συγκεκριμένα, στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας η αξιοποίηση της θεατρικής πράξης ως εργαλείου γλωσσικής/ συναισθηματικής/ χειρονομαϊκής/ χωρικής έκφρασης συμβάλλει σε συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και σε πιο ρεαλιστική μάθηση (Λώλη & Μάρδας, 2019). Ο/Η εκπαιδευτικός ξεχωρίζει σχετικό υλικό, κατατοπίζει, αναθέτει ρόλους, συντονίζει τη διαδικασία και βοηθά όπου χρειάζεται. Κατά την επιλογή του κειμένου, λαμβάνει υπόψη τη γλωσσική ετοιμότητα των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Kuimona & Gaberling, 2014).

Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφεται η απόπειρα καλλιέργειας πολυγραμματισμών σε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού μέσα από μετατροπή και δραματοποίηση Ελληνικών τηλεοπτικών διαφημίσεων στην Αγγλική γλώσσα.

Μεθοδολογία

Ερευνητικά ερωτήματα

Μπορούν μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού μέσα από επεξεργασία τηλεοπτικών διαφημίσεων στο πλαίσιο πρακτικών πολυγραμματισμού κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας να

- συνειδητοποιούν ότι οι κοινωνικο-πολιτισμικές καταβολές επηρεάζουν τις χρήσεις και τις επιλογές μεταξύ διαλέκτων και επίσημης γλώσσας;
- καλλιεργούν πολλών ειδών διαστάσεις (κοινωνικές, πολιτισμικές, οπτικές, ακουστικές, ψηφιακές, συναισθηματικές, χειρονομαϊκές, χωροαντιληπτικές, κριτικές) πλέον των γλωσσικών;
- εμπλέκονται όλοι ενεργά ανεξαρτήτως ιδιοσυγκρασίας και γλωσσικής-γνωστικής δυναμικής;
- συνεργάζονται εντός και εκτός σχολικών ορίων και χρονοδιαγραμμάτων;
- βελτιώνουν τη θεατρική και γλωσσική απόδοσή τους κατόπιν σχολιασμού και καθοδήγησης από ομότιμους;
- αναστοχάζονται και αποτιμούν τη δράση τους;

Πλαίσιο-Συμμετέχοντες

Η συγγραφέας εργάζεται ως εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας σε Δημοτικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες ήταν είκοσι (20) μέλη της Δ' τάξης, επιπέδου A1 (Council of Europe, 2001). Για την υλοποίηση του εν λόγω σεναρίου χρησιμοποιήθηκε η αίθουσα εκδηλώσεων καθώς και αίθουσα με υπολογιστή, προβολικό σύστημα και σύνδεση στο Διαδίκτυο. Οι μαθητές είχαν μικρή εξοικείωση σε λογισμικά κειμενογράφου (Word) και παρουσίασης (Power Point), αναζήτηση στο διαδίκτυο, παρακολούθηση βίντεο στο κανάλι You-Tube, και διαφημίσεων στην τηλεόραση. Μέχρι εκείνη τη στιγμή, είχαν λάβει μέρος σε παραστάσεις στη μητρική τους γλώσσα (Ελληνική), καθώς και σε αναπαραγωγή τραγουδιών και αποστήθιση στην Αγγλική. Η διαδικασία εκμάθησης έως τότε περιείχε εισαγόμενα από σχολικό εγχειρίδιο με τεχνητούς αποσυγκειμενοποιημένους

διαλόγους με ελάχιστο ή μηδενικό συναίσθημα, χωρίς αρχή ή τέλος, μηχανιστικό τρόπο άσκησης γραμματικο-συντακτικών δομών, και περιορισμένη ανάπτυξη πτυχών εκτός των γλωσσικών. Συνεργατικές δραστηριότητες, ομάδες με διακριτούς ρόλους, εκπαιδευτικά παιχνίδια εξέλιπαν. Αποτίμηση πραγματοποιείτο μέσω εξέτασης προφορικών ή γραπτών ασκήσεων του βιβλίου. Τέτοιοι βηματισμοί αδυνατούσαν να κινητοποιούν ή να εμπλέκουν όλα τα παιδιά, να αφυπνίζουν τη φαντασία τους, να ενισχύουν την αυθεντική επικοινωνία και διάδραση μεταξύ τους/ με εκπαιδευτικό/ με ιδέες, να συνδέουν τα ενδιαφέροντά τους με το σκοπό του σχολείου, να συσχετίζουν τις πληροφορίες με τις εμπειρίες τους και τις υποχρεώσεις της πραγματικής ζωής, να τους κατευθύνουν σε κριτική στάση απέναντι σε δεδομένα και σε αναδόμηση μηνυμάτων. Έτσι, η παροχή ίσων ευκαιριών για ενεργοποίηση ποικίλων πλευρών προσωπικότητας προέκυπτε ως επιτακτική. Η εκπαιδευτικός σκέφθηκε να αξιοποιήσει τηλεοπτικές διαφημίσεις, την υιοθέτηση ρόλων, την παρατήρηση και την αυτο/ετεροαξιολόγηση, επιδιώκοντας – μέσω επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων – διορατικότητα πάνω στην επίδραση των κοινωνικο-πολιτισμικών παραμέτρων στις καθημερινές εκφάνσεις της γλώσσας, οικοδόμηση γνώσεων και μεταφορά δεξιοτήτων και εκτός σχολικών ορίων.

Στόχοι και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι στόχοι της εν λόγω δράσης, συνάδοντας με το Ενιαίο Πλαίσιο σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016), περιλάμβαναν καλλιέργεια πολυγραμματισμών διαμέσου των διαδικασιών γνώσης της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Cope & Kalantzis, 2009, 2005): εμπλοκή εντός και εκτός σχολείου, γλωσσική εξέλιξη, ασύνειδη πρακτική, εξάσκηση συγκέντρωσης και προσοχής, αντίληψη ανόμοιων ιδιοτήτων μεταξύ διαλέκτων και ιδιωμάτων, συνειδητοποίηση της επιρροής του κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου στις χρήσεις της γλώσσας και στην εξήγηση συμβάντων, εξοικείωση με νέα εργαλεία και λογισμικά, διαπλάτυνση οπτικών και ψηφιακών πτυχών, καλλιτεχνική έξαρση (μουσική, ζωγραφική, χειροτεχνία, θεατρική παρουσία), συναισθηματική σύνδεση, κατανόηση νοοτροπιών/ συμπεριφοράς, παρατηρητικότητα, ψυχαγωγία, συμπερίληψη, ενεργητική συμμετοχή/ μετατόπιση ενέργειας σε μαθητές, διαφοροποίηση σύμφωνα με κλίσεις/ενδιαφέροντα, συμπερίληψη, αληθινή επικοινωνία, διάδραση με ανθρώπους και πράγματα, διεύρυνση συνεργατικότητας και δημιουργικότητας, κατασκευή προσωπικών ή ομαδικών νοημάτων λεκτικώς και μη-λεκτικώς, αυθορμητισμό, επινοητικότητα, κινητοποίηση από προοπτική έκθεσης σε κοινό, άνοδο αυτοεκτίμησης/ αυτονομησης/ υπευθυνότητας, ανάπτυξη χειρονομιακών και χωροαντιληπτικών δεξιοτήτων, αύξηση αλληλοστήριξης, όξυνση κριτικής σκέψης, παροχή και αντίδραση σε ανατροφοδότηση, μεταγνωστική επίγνωση.

Στα προσδοκώμενα αποτελέσματα περικλείονται εντοπισμός και παρακολούθηση διαφημίσεων σε βίντεο στο διαδικτυακό κανάλι YouTube (στο εργαστήριο πληροφορικής ή στο σπίτι), αναγνώριση είδους κειμένου/ συντάκτη/ αποδέκτη/ σκοπού, κατανόηση περιεχομένου και ορολογίας (π.χ. οδηγίες, εντολές, συγκεκριμένες κατευθύνσεις, e-mail, application) χάρη σε συμφραζόμενα, συμμαθητές/ επικοινωνιακό περιβάλλον, απάντηση σε σχετιζόμενες ερωτήσεις, ενασχόληση σε ομάδες με διακριτές αρμοδιότητες, ερμηνεία καταστάσεων αναλόγως αξιών και καταβολών, συσχετισμό τεκταινόμενων με προσωπικές εμπειρίες, αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών, αφομοίωση λεξιλογίου πάνω σε αγορά-πώληση/ ηλεκτρονικές εφαρμογές/ διαταγές, επιζήτηση βοήθειας ή διευκρινίσεων, σχηματισμός υποθέσεων/ προβλέψεων, επαλήθευση ή κατάρριψη, παραλληλισμός προβαλλόμενων προτύπων με καθημερινές συνήθειες (π.χ. πού μένει κανείς, με τι ασχολείται, τι αγοράζει, αν επηρεάζεται από διαφημίσεις), ανάλυση χαρακτήρων (συμπεριφοράς/ κοινωνικής προέλευσης), βολιδοσκοπήση στερεοτύπων, περιγραφή προσώπων/ τοποθεσιών, έκφραση συναισθημάτων και

απόψεων, εξωτερίκευση γνώμης πάνω σε προβλήματα, επίδειξη προτάσεων επίλυσης θεμάτων, διαπραγμάτευση, απόδοση διαλόγων στην Αγγλική (διαμεσολάβηση), ανάληψη ρόλων βάσει προτιμήσεων, εκδραμάτιση σύντομων επεισοδίων μέσω κατάλληλων γραμματικο-συντακτικών δομών, εκμάθηση στοιχείων σκηνοθεσίας και σκηνογραφίας, λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, διατύπωση σύντομων σχολίων σε ομότιμους, αρμόζουσα περιδιάβαση στη θεατρική σκηνή, εμπέδωση της σημασίας των χειρονομιών/ κινήσεων/ εκφράσεων προσώπου, τήρηση απαραίτητων διαπροσωπικών αποστάσεων, επίγνωση της αναγκαιότητας των αξεσουάρ/ ρούχων, επιλογή ταιριαστής μουσικής υπόκρουσης για παράσταση, συμπλήρωση ερωτηματολογίων αποτίμησης της διαδικασίας και των επιτευγμάτων.

Διαδικασία

Η διαδικασία διεξήχθη ως εξής: Μια δημοφιλής Ελληνική τηλεοπτική διαφήμιση με χρήση Αγγλικών φράσεων παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό στην ολομέλεια της τάξης μέσα από το διαδικτυακό κανάλι YouTube. Ακολούθησε γλωσσική και κοινωνική ανάλυσή της (πού βρισκόταν το αστείο, τι δεν ταίριαζε, τι θα έπρεπε να ειπωθεί, πώς θα εξελισσόταν αν κάποιος ήρωας αντιστεκόταν). Το κάθε παιδί έδινε μια πιθανή εξήγηση ή διηγούταν κάποιο παρόμοιο γεγονός που είχε δει/ ακούσει/ βιώσει. Καθώς πολύς κόσμος παρακολουθεί διαφημίσεις, η εκπαιδευτικός έριξε την ιδέα ανεύρεσης περισσότερων παραδειγμάτων τόσο για ψυχαγωγία όσο και για γλωσσική πρακτική. Συστήθηκε στοχευμένη αναζήτηση στο διαδίκτυο (You-Tube) στο εργαστήριο υπολογιστών υπό την επιτήρησή της. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων (ερευνητής, γραμματέας, σχολιαστής, τεχνικός διαδικτύου), και κατόπιν έθεσαν μια σειρά από κριτήρια βάσει ενδιαφερόντων. Οι προϋποθέσεις περιείχαν προβληματική πλοκή, φάσεις που προκαλούν γέλιο, παρεμβάσεις στην Αγγλική αλλά και γλωσσικών (ή άλλου είδους) ασυνεπειών. Οι ερευνητές, αφού έψαξαν, πρότειναν για επεξεργασία κάποιες που τους τράβηξαν την προσοχή. Η κατανόηση περιεχομένου υποστηριζόταν από συμμαθητές, λεξικά ή εκπαιδευτικό. Σύντομα η πρώτη έφερε μια δεύτερη, μετά μια τρίτη. Στην τελική επιλογή συγκαταλέχθηκαν έξι (6) σύντομες διαφημίσεις που αφορούσαν ακινητοποίηση ηλικιωμένης με γάιδαρο από χωροφύλακα, ζευγάρι σε χωριό, πώληση σάντουιτς έξω από γήπεδο (δύο επεισόδια), ληστεία σε τράπεζα, φυλακισμένο σε κελί με δικηγόρο. Μέσα σε όλα αυτά λάμβαναν χώρα ανατροπές, λογοπαίγνια, λεκτικά μπερδέματα, επαναλήψεις, διακοπές. Στη συνέχεια, τα αποσπάσματα προβλήθηκαν στην τάξη, αναδείχθηκαν τυχόν ασάφειες, κατατέθηκαν υποθέσεις, συσχετίστηκαν με εμπειρίες των παριστάμενων.

Έγινε συζήτηση πάνω στις διαφημιστικές ιστορίες (δομή, τροποποίηση μηνυμάτων γραπτώς/ με ή χωρίς ήχους ή εικόνες, πλεονεκτήματα βίντεο, σημασία χώρου/ ενδυμασιών/ χτενισμάτων των συμμετεχόντων στην κατασκευή νοημάτων και την προώθηση προϊόντων). Προσδιορίστηκαν τα πρόσωπα (η καθημερινότητά τους, το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, διάφορα χαρακτηριστικά τους, ισχυροί/ πιο αδύναμοι), η εγγύτητά τους στα δεδομένα των μαθητών, οι προθέσεις τους. Για κάθε διαφημιστικό σποτ οι μαθητές προσέφεραν απόψεις σχετικά με τον τόπο και το χρόνο, τα διαδραματιζόμενα περιστατικά, παρόμοια συμβάντα στην πραγματική ζωή, προβαλλόμενες αξίες μέσω ταυτοτήτων και στάσεων των χαρακτήρων. Παράλληλα, γίνονταν ερμηνείες ποικίλης θεματολογίας (π.χ. γιατί ο άνδρας πελάτης ήταν καλύτερο να πάρει λουκάνικο με ωμά κρεμμύδια μόνο αν ήταν εργένης· γιατί η κοπέλα είχε ανάγκη λουκάνικου διαίτης, γιατί ο χωρικός ανέβαινε στην υπόληψη της φιλενάδας του με τις τεχνολογικές εφαρμογές στο κινητό του· γιατί ο Έλληνας χωροφύλακας συνέλαβε ηλικιωμένη απευθυνόμενος της όπως στα Αμερικανικά αστυνομικά έργα· γιατί ο ληστής της τράπεζας έβαζε περιορισμούς σε όσους είναι να σηκωθούν από το πάτωμα· γιατί

ήταν περίεργο να κυκλοφορεί μια ηλικιωμένη κυρία με όπλο· τι κατηγορίες ανθρώπων υπήρχαν ανάμεσα στους πελάτες ή γενικότερα· γιατί ο φυλακισμένος μιλούσε συνθηματικά στο δικηγόρο μέσα από το κελί του). Τα παιδιά αποσαφήνιζαν τι τους έλκει ή δυσαρεστεί σε κάθε ιστορία, τι κοινά ή τι διαφορές προέκυπταν με δικές τους περιστάσεις, το πώς ένιωθαν είτε ως ο εαυτός τους είτε ως κάποιος χαρακτήρας (χωρικοί/ χωροφύλακας/ πεινασμένοι φίλαθλοι/ πελάτες τράπεζας/ ληστές/ δικηγόρος/ φυλακισμένος), τι εκδήλωναν με τη συμπεριφορά τους οι εμπλεκόμενοι (αυτοπεποίθηση, ανασφάλεια, νευρικότητα), πόσο πειστικοί εμφανίζονταν ως ηθοποιοί και πόσο όλα αυτά επηρεάζονται από το δημιουργό/ επιδιωκόμενο κοινό/ σκοπό της διαφήμισης. Επιπλέον, φαντάζονταν τι θα τους έλεγαν σε περίπτωση που τους συναντούσαν. Μετά, μπήκαν στη διαδικασία πρόβλεψης του τι συνέβη πριν και μετά από όσα είδαμε στις οθόνες μας. Τεκμηρίωναν τις θέσεις τους σχετικά με την επίλυση επιμέρους καταστάσεων, και επινοούσαν τυχόν εναλλακτική αντίδραση. Εξέτασαν την πιθανότητα συνδιαλλαγής όλων μαζί των εμφανιζόμενων προσώπων όπως και τους λόγους μιας τέτοιας συνένυσης. Καθώς η πρόταση για εκδραμάτιση έτυχε μεγάλης αποδοχής, εντόπισαν σημεία (γλωσσικά, ύφους, κινητικότητα, χωρικής αντίληψης, κ.ά.) που θα έπρεπε να τονιστούν.

Με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού επιχειρήθηκε διαμεσολάβηση των διαλόγων από την Ελληνική στην Αγγλική. Ήρθαν στην επιφάνεια ιδιωματισμοί και διαφοροποιήσεις αναλόγως θέματος, μεταξύ επίσημης και καθομιλουμένης διαλέκτου, γραπτής ή προφορικής εκδοχής, ιδιωμάτων χωριού ή πόλης, χρήσης γλώσσας από φίλους ή αγνώστους, από άτομα εργαζόμενα ή άνεργα/ μορφωμένα ή ακαλλιέργητα/ υψηλών ή χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων/ νόμιμα ή έκνομα). Επίσης, καθορίστηκε το είδος λόγου που υιοθετείτο σε κάθε περίπτωση (εντολή, παράκληση, πειθώ, προσέλκυση, προσφορά, συμφωνία, διαφωνία, κ.τ.λ.). Κατά την αντιπαραβολή εξήχθη το συμπέρασμα ότι η μορφή της γλώσσας εξαρτάται από το ποιος μιλά σε ποιον, τη σχέση ανάμεσά τους, τα ήθη και τα έθιμα του περιβάλλοντός τους, το χώρο όπου βρίσκονται, το λόγο συναλλαγής τους. Κατόπιν, εκπρόσωπος της κάθε ομάδας (γραμματέας) πέρασε το σενάριο σε κειμενογράφο Word το οποίο διαμοιράστηκε στους ενδιαφερόμενους. Οι υποψήφιοι μπήκαν σε διαδικασία για διανομή ρόλων με ανάθεση (casting) και μετά από προετοιμασία, διάβαζαν το τμήμα που προτιμούσαν. Οι συμμαθητές αξιολογούσαν τη δοκιμασία από πλευράς άρθρωσης, επιτονισμού αλλά και πειθούς. Μέσω πλειοψηφικών κρίσεων κατανεμήθηκαν βασικοί και αναπληρωματικοί ρόλοι. Οι ομάδες ανασχηματίστηκαν. Όλοι θα έπαιζαν, και κάποιος σε παραπάνω από ένα σκετσάκι, άλλοτε ως πρωταγωνιστές άλλοτε ως κομπάρσοι. Κατέστη σαφές ότι η σύμπραξη στη δραματοποίηση δεν θα βαθμολογούταν άμεσα.

Σε μετέπειτα περίοδο άρχισαν οι δοκιμές. Το να υποδυθούν ενήλικα πρόσωπα διαφόρων επαγγελμάτων ή ιδιοτήτων στάθηκε πρόκληση για τους συμμετέχοντες. Όποτε έκριναν αναγκαίο, επικαλούνταν το Ελληνικό αρχέτυπο για προσαρμογή ύφους. Πρωτοβουλίες, ερωτήματα και διευκρινήσεις ήταν καλοδεχούμενα. Στο μεταξύ ελεγχόταν σταδιακά η αφομοίωση λέξεων μέσω γλωσσικών παιγνιδιών (telepathy, bingo) και ορθογραφίας, ενώ παρεμβάλλονταν ενότητες του βιβλίου και εξάσκηση γραμματικο-συντακτικών δομών, ωφέλιμων στους διαλόγους (π.χ. Simple Present/ Present Continuous/ Imperative form/ Simple Past). Όταν αποφασίστηκε ομόφωνα η παρουσίαση μπροστά σε κοινό εκτός τάξης, οι πρόβες μεταφέρθηκαν στην αίθουσα εκδηλώσεων. Εκτός της ορθής απόδοσης των στίχων τους οι μικροί ηθοποιοί έρχονταν σε φυσική επαφή και σε στοχευμένη ευέλικτη περιδιάβαση, με χρήση μικρόφωνου και με αποφυγή πλάτης στο κοινό, έχοντας υπόψη ότι οι κινήσεις και η τοποθέτησή τους στο χώρο επηρεάζουν την κατασκευή νοήματος (Εικ. 1). Ο καθένας με την απόδοσή του έδινε τη δική του πινελιά στο ρόλο του. Επίσης, αναλάμβαναν και νέες ευθύνες:

αποφάνθηκαν σε τι σκηνικό θα παιζόταν το κάθε στιγμιότυπο, χειρίζονταν τα φώτα και την αυλαία οι ίδιοι, θυμόντουσαν τη σειρά τους αλλά και των υπολοίπων, και έφτασαν σε σημείο να υλοποιούν την παράσταση μόνοι τους. Υπήρχε εναλλαγή στιγμών χαλάρωσης ή έντασης. Πέραν της εκπαιδευτικού, στήριζαν ο ένας τον άλλον γλωσσικά ή ηθικά, παρέχοντας συμβουλές. Καθορισμένα άτομα από κάθε ομάδα (σχολιαστές) αλλά και αυθόρμητα όποιος επιθυμούσε έδιναν τη γνώμη τους ως θεατές, περιγράφοντας την εικόνα που απέπνεαν τα αποσπάσματα.

Εικόνα 1 Ακίνητοποίηση ηλικιωμένης σε χωριό



Μετά από ένα περίπου μήνα θεώρησαν όλοι ότι είναι έτοιμοι. Αισθανόμενοι τη σημασία των συνοδευτικών αντικειμένων, οι ορισμένοι ως σχεδιαστές ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν – στο σπίτι και με συνδρομή γονέων – σκηνικά, χάρτινες πινακίδες ανάλογα με το θέμα. Πολλά παιδιά έφεραν διακοσμητικά μικροπράγματα και σχετικά ρούχα (περούκες/ ψεύτικα όπλα/ ξύλινο αλογάκι/ παλιές κινητές τηλεφωνικές συσκευές/ γυναικείες τσάντες/ καλσόν για τα πρόσωπα των κλεφτών). Η αφαιρετικότητα και ο συλλογισμός στο θέατρο εξηγήθηκαν. Ένα πλέγμα για προσομοίωση φυλακής παραχωρήθηκε από συγγενή μαθητή (Εικ. 2). Αξιολογώντας ως απαραίτητη τη μουσική επένδυση πριν κάθε σκετσάκι οι συμμετέχοντες διάλεξαν από μία λίστα υποδεικνυόμενων από την καθηγήτρια κομματιών ή άλλων που άρεσαν στους ίδιους. Επιπλέον, έκαναν προτάσεις για τη σύνταξη του προγράμματος. Η παράσταση ορίστηκε για την τελευταία ημέρα του σχολικού έτους. Δάσκαλοι, γονείς, παιδιά από όλο το σχολείο παρευρέθηκαν. Ο Διευθυντής ήταν αρμόδιος για τη βιντεοσκόπηση. Μια μητέρα – ιδιοκτήτρια αρτοποιείου – προμήθευσε ψωμάκια και λουκάνικα για τις δύο ιστορίες.

Εικόνα2 Κελί φυλακής και δικηγόρος



Η συντονίστρια-εκπαιδευτικός μαζί με εθελοντές (γραμματέα/ τεχνικό) είχαν μεριμνήσει για την απόδοση διαλόγων στα Ελληνικά σε λογισμικό Power Point για θεατές με μικρή γνώση Αγγλικών. Έτσι, ευρισκόμενη στην κεντρική αίθουσα, χειριζόταν την προβολή υπέρτιτλων σε οθόνη, διατηρώντας οπτική επαφή με τους υποδουόμενους για ενθάρρυνση και σήμανση έναρξης κάθε σκηνής. Στο τέλος οι νεαροί θριαμβευτές γεύτηκαν τα εδέσματα – bangers στην καθομιλουμένη όπως έλεγε και το σενάριο. Απολογισμός πεπραγμένων επιτελούνταν τόσο κατά τις δοκιμές όσο και μετά την εκδήλωση. Η συγγραφέας κρατούσε σημειώσεις καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας από παρατήρηση δική της αλλά και από σχόλια συμμετεχόντων και από άτυπα ερωτηματολόγια. Στην επόμενη ενότητα γίνεται συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η γενική εικόνα από το αρχείο της εκπαιδευτικού, καθώς και από την προφορική ανατροφοδότηση και τα ερωτηματολόγια των μαθητών στηρίχθηκε σε κατευθυντήριες γραμμές των Maley & Duff (1982), του New London Group (1996) και των Cope & Kalantzis (2009, 2015). Τα μέλη της Δ' τάξης άνοιξαν μέσα από την ενεργή ανάμειξή τους σε ποικίλες δράσεις. Οι διαστάσεις γραμματισμού (γλωσσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, οπτικοακουστικές, απτικές, τεχνολογικές, καλλιτεχνικές, χειρονομιακές, χωροαντιληπτικές, κριτικές) εισέρχονταν η μία μέσα στην άλλη. Η εφόρμηση από μια τρέχουσα τηλεοπτική διαφήμιση προσέδωσε αυθεντική πλαισίωση στους μετέπειτα βηματισμούς. Ο χωρισμός σε ομάδες με διακριτές αρμοδιότητες επέτρεπε την ενασχόληση με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του κάθε παιδιού. Η παρακολούθηση διαφημίσεων και εκτός σχολείου συνιστούσε σχεδόν καθημερινή συνήθεια των μαθητών. Η αξιολόγηση περί ελκυστικού ή μη περιεχομένου και βαρύτητας της κινούμενης εικόνας γινόταν αναλόγως κριτηρίων των ίδιων των συμμετεχόντων. Η αναζήτηση και ο εντοπισμός περαιτέρω σποτ με στοιχειώδη πλοκή (δύο ήταν συνδεδεμένες με τον ίδιο μικροπωλητή) καταδείκνυε εμπέδωση της έννοιας της συνοχής. Η αξιοποίηση του διαδικτυακού καναλιού βίντεο You-Tube διευκόλυνε την ασύγχρονη πρόσβαση (εκτός των δια ζώσης συναντήσεων) σε ιδιωτικό τόπο και ρυθμό, πράξη οικεία για τη νεολαία στην εποχή μας. Το πολυτροπικό υλικό ταίριαζε σε οπτικο-ακουστικούς αποδέκτες. Οι πρότερες εμπειρίες πάνω σε όψεις της καθημερινότητας (πώληση φαγητού στο δρόμο, ληστεία σε τράπεζα, σκηνή σε φυλακή, ζωή σε χωριό) και ο συσχετισμός με προσωπικά βιώματα ενέτασσαν τα παιδιά στην εκάστοτε ιστορία (Εικ. 3). Ο παραλληλισμός Ελληνικών συνηθειών με αντίστοιχες Βρετανικές/ Αμερικανικές ανέδειξε ομοιότητες και αποκλίσεις μεταξύ δραστηριοτήτων υπαίθρου-πόλης, εργατικής-αστικής τάξης, εμβαπτίζοντας τους μαθητές στο νέο. Η περιγραφή πτυχών που άρεσαν/ δυσάρεστησαν/ προβλημάτισαν επιβεβαίωνε τη βαθύτερη κατανόηση των συμβάντων. Οι ερμηνείες επιτελούνταν βάσει ιστορικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και ιδεολογικών αξιών. Η ανάλυση των διαφημιστικών σποτ συνέδραμε σε προσδιορισμό των λειτουργιών του συγκεκριμένου (χώρος, πρόσωπα, θεματολογία, σχέσεις, μέσο επικοινωνίας), του δημιουργού, του κοινού και του σκοπού τους (προβολή αγαθών διαμέσου ψυχαγωγίας) στο είδος της σημείωσης και τους τρόπους επιρροής των ανθρώπινων ταυτοτήτων. Η εξέταση των επιμέρους συμφερόντων που εξυπηρετούνται, των ηθικών – ή ανήθικων – στάσεων των ηρώων, φώτισε παραμέτρους που οφείλονταν στο υπόβαθρο των μαθητών και σε τυχόν προκαταλήψεις. Οι επεκτάσεις (πιθανές εκδοχές του τι συνέβη μετά/ ανατροπές) έδιναν νέα πνοή στη φαντασία. Η αποτίμηση των τεκταινόμενων, η αποδοχή ή η αμφισβήτηση προβαλλόμενων στερεότυπων, η προαγωγή εναλλακτικών τακτικών και η ανταλλαγή επιχειρημάτων λάμβανε χώρα σε κλίμα διαπραγματεύσεως. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου ολοκληρωνόταν φυσικά. Ο ορθογραφικός έλεγχος μέσω γλωσσικών παιχνιδιών (τηλεπάθεια και bingo) συνεισέφερε στην

ευχάριστη απομνημόνευση γνήσιων φράσεων. Η εξάσκηση γραμματικών δομών άνευ διαμαρτυριών υπογράμμισε την επικοινωνιακή χρησιμότητά τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα.

Εικόνα 3 Ληστεία σε τράπεζα



Η λήψη απόφασης για δραματοποίηση δήλωνε τη θέληση των παιδιών να περάσουν μηνύματα με το δικό τους στυλ και με πολλαπλές μορφές (γραπτώς, προφορικώς, οπτικά, ακουστικά, χειρονομιακά, συναισθηματικά, χωρικά, απτικά). Η διαμεσολάβηση των πιο σημαντικών τμημάτων στην Αγγλική γλώσσα συνέβαλλε σε ανασύνθεση πληροφοριών. Η ηλεκτρονική τροποποίηση του κειμένου επιτάχυνε την κατάθεση πολλαπλών πρόχειρων πριν το τελικό αποτέλεσμα. Η διαπίστωση διαφορών μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων λόγων/ διαλέκτων/ ορολογίας, ύπαρξης παρομοιώσεων/ μεταφορών/ υπερβολών στάθηκε αφορμή για συνειδητοποίηση της μεγάλης ποικιλίας. Η μεταγλωσσική αυτή επίγνωση οδήγησε σε προσαρμογές για άτομα μικρότερης ηλικίας/ ωριμότητας αλλά και ετερογενούς ιδιοσυγκρασίας. Ο ανασχεδιασμός της παραγωγής νοήματος προσανατόλισε σε θεατρικό δρώμενο. Η απομάκρυνση του οικονομικού σκέλους από τις βλέςεις της αναπαράστασης απέκλεισε οποιαδήποτε νύξη σε εταιρείες ή προϊόντα. Η δυνατότητα επιλογής χαρακτήρα αύξανε την ευαρέσκειά τους. Η έκφραση απόψεων περί επίδοσης των συνομηλίκων κατά την ανάθεση προέτρεψε την ολομέλεια σε φιλοσοφία σκέψης για το ποιος θα ήταν ο πιο κατάλληλος. Κατά τη διάρκεια των δοκιμών τα συναισθήματα που εξωτερικεύονταν, έβγαιναν μέσα από την ψυχή τους (χαρά, ευτυχία, αγάπη, έκπληξη, θυμός, λύπη, ντροπή, φόβος).

Η υιοθέτηση πλείστων ρόλων (πρωτευόντων και δευτερευόντων) αλλά και επιμέρους αρμοδιοτήτων συνέτεινε σε καθολική συμπερίληψη και πλέον της μιας φορές και σε αίσθηση του ανήκειν. Έγινε εφικτή η ένωση των δυνατών με αδύναμους ή ντροπαλούς. Τα μέλη, είτε συνέκλιναν είτε έρχονταν σε αντιπαράθεση, είτε ήταν πρωταγωνιστές/ δευτεραγωνιστές είτε απλοί παρόντες ενσωμάτωναν την προσωπικότητα των ηρώων. Οι διακυμάνσεις επιτονισμού και η ταχύτητα άρθρωσης ξεπερνούσαν τα αναμενόμενα επίπεδα. Η εισαγωγή προφοράς τύπου Ελληνικού χωριού σε Αγγλικές λέξεις, οι αυθόρμητες παραλλαγές/ κινήσεις σώματος-προσώπου έφεραν στην επιφάνεια επινοητικότητα. Η οπτική επαφή, ο συγχρονισμός, οι σωστές αποστάσεις πιστοποιούσαν χωροαντιληπτικές ικανότητες και αυτόνομη σκηνοθεσία. Η απομνημόνευση του σημείου που υποτίθεται ήταν ο καθένας αποκάλυπτε ότι ένιωθαν πραγματικά πως βρίσκονταν στην αντίστοιχη περιοχή (χωριό/ γήπεδο/ τράπεζα/ φυλακή). Η απόλαυση της στιγμής επικουρούσε τη ρεαλιστική απόδοση, την αυταπάρνηση και την ασύνειδη πρακτική στην ξένη γλώσσα. Η παραδοχή της σημασίας της ένδυσης, του χτενίσματος, της μουσικής υπόκρουσης, των απαιτούμενων αξεσουάρ στη δημιουργία μηνυμάτων καθόριζε την αρμόζουσα σκηνογραφία. Ο σχολιασμός της ίδιας ή έτερης ομάδας

προϋπόθετε κλιμάκωση της προσοχής. Η συγκατάθεση σε παρατηρήσεις κατέληξε σε προσδιορισμό σφαλμάτων και σε αυτοβελτίωση. Η βίωση χαράς από την επιτυχή απόδοση των ομότιμων επισφράγιζε την αλληλεγγύη ανάμεσά τους. Η αλληλοδιόρθωση και η συμμόρφωση σε συμβουλές φανέρωναν ομοιογενή εικόνα και αφομοίωση κανόνων συμπεριφοράς. Η εμπιστοσύνη στους συνομήλικους ενίσχυε την ομαλή συνεργασία. Μέσω πειθαρχημένων τακτικών, συστολή ή φιλονικίες αποφεύχθηκαν. Η ανυπομονησία για την ώρα των Αγγλικών και η υπευθυνότητα για τη διεξαγωγή της παράστασης καταδείκνυε εσωτερικά κίνητρα.

Η δραματοποίηση σε εξομοιωμένες συνθήκες σύμφωνα με τις συμβάσεις του θεάτρου διεύρυνε το αίσθημα ασφάλειας. Η εμπλοκή γονέων αυξήθηκε με τη αρωγή τους σε παροχή χρηστικών αντικειμένων. Η επιτυχημένη ερμηνεία και οι αναδυθείσες δυνατότητες των παιδιών ανέβασαν αυτοπεποίθηση και πληρότητα. Η έλλειψη παραδοσιακής βαθμολόγησης έμοιαζε να αφαιρεί το άγχος καθώς ο απώτερος στόχος όλων ήταν να γίνουν πιστευτοί, να περάσουν καλά και να κάνουν ένα αληθινό ακροατήριο (γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι) να γελάσει, να συγκινηθεί, να ταυτιστεί. Η αναπάντεχη μικρή γευστική λιχουδιά στο τέλος της εμφάνισης προσέθεσε το στοιχείο της έκπληξης. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ήταν συντονιστική, ενθαρρυντική, υποστηρικτική παρά καθαρά διδακτική καθώς η δράση είχε μετατοπιστεί στους μαθητές, αποδέκτες ίσων ευκαιριών.

Η ανατροφοδότηση τόσο προφορικός ανά τακτά διαστήματα όσο και μέσω σύντομων ερωτηματολογίων καλλιεργούσε μεταγνώση σχετικά με την ευρύτερη προσπάθεια και τις μεθόδους. Η αντιστοιχία με καταστάσεις του έξω κόσμου ήταν πέραν κάθε αμφισβήτησης. Τα περισσότερα μέλη της τάξης αναγνώρισαν ότι το λεξιλόγιο, το μέσο επικοινωνίας, το ύφος, οι κινήσεις μεταβάλλονται αναλόγως περιβάλλοντος, αλληλεπίδρασης, σχέσεων, κοινωνικού υπόβαθρου συμμετεχόντων, και ότι τα νοήματα που διαχέονται με ποικίλα μέσα έχουν πάντα συγκεκριμένους αποδέκτες και επιδιώξεις. Επίσης, παρατήρησαν ότι και άλλα κειμενικά είδη πέραν των σχολικών εγχειριδίων μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγές. Ένα μεγάλο μέρος κατάλαβε ότι μέσω της αξιολόγησης διαφημίσεων και της δραματοποίησης βγήκαν μπροστά, συνέκριναν, αναστοχάστηκαν, διασκέδασαν. Αρκετοί θεώρησαν ότι οι δεξιότητες που απέκτησαν θα τους χρησιμεύσουν και σε παρεμφερείς συγκυρίες. Παρά την άγνοια μεταγλωσσικών όρων από πλευράς τους, η πλειοψηφία ομολόγησε ότι οι πρακτικές (γραμματισμού) που ακολουθήθηκαν ήταν μια διαφορετική εμπειρία. Οι πάντες εκδήλωσαν ικανοποίηση από απουσία τετριμμένων ασκήσεων αλλά και από την όλη διαδρομή. Την επόμενη χρονιά οι εν λόγω μαθητές προέβησαν στη σύνταξη δικών τους σεναρίων προς αναπαράσταση. Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης δράσης παρατίθενται στην τελευταία ενότητα.

Συμπεράσματα

Μια απόπειρα εμπλουτισμού της παιδαγωγικής διαδικασίας με πρακτικές πολυγραμματισμών σε ένα Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας απέφερε πλείστους θετικούς καρπούς. Αρχικά η αξιοποίηση επίκαιρων τηλεοπτικών διαφημίσεων ενέταξε τις δραστηριότητες σε αυθεντικό πλαίσιο. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με γεγονότα από την καθημερινότητα, συμμετείχαν βιωματικά, αλληλεπίδρασαν προφορικός και γραπτώς με πράγματα και ανθρώπους, συνεργάστηκαν με επιτυχία για ειλικρινείς λόγους. Εξοικειώθηκαν με τις λειτουργίες και τη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών/ διαφημιστικών σποτ/ γραμματικο-συντακτικών δομών, λεξιλογίου και θεατρικών συμβάσεων. Εμβαπτίστηκαν σε νέες πληροφορίες. Μοιράστηκαν σκέψεις, διέγειραν συναισθήματα, κατανόησαν συμπεριφορές, εξέφρασαν προτιμήσεις, αμφισβήτησαν πράξεις και ιδεολογία ηρώων. Μέσω της οπτικής της ομάδας, μπόρεσαν να δουν και άλλες πλευρές. Διεύρυναν ορίζοντες μέσα από την

διαπολιτισμική αντιπαραβολή πτυχών μεταξύ Ελλάδας και Ηνωμένου Βασιλείου. Ανακάλυψαν τρόπους να πειραματιστούν, εξωτερικεύσαν απόψεις, διαπραγματεύθηκαν, και αντιπρότειναν στρατηγικές ανά περίπτωση. Με την αναδιάρθρωση των ιστοριών και τη διαμεσολάβηση άρχισαν να αντιλαμβάνονται την επιρροή των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στην κατασκευή νοήματος, εξέλιξαν την επάρκεια στην Αγγλική, αύξησαν επιείκεια σε λάθη, προχώρησαν σε μετασχηματισμό δεδομένων απογινώνοντας φαντασία και δημιουργικότητα.

Η αναπαράσταση των διαφημίσεων ώθησε τα μέλη της τάξης να εξερευνήσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και τη σχέση με τους γύρω τους, να εκτεθούν με ασφάλεια, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να ανέβουν σε αυτοεκτίμηση και αυτονομία, τόσο μέσω της γλώσσας όσο και των κινήσεων, της τοποθέτησης του σώματος, των χειρονομιών, του επιτονισμού, της έντασης της φωνής. Η ποικιλία ρόλων και αρμοδιοτήτων έδωσε σε όλους την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά ανεξαρτήτως δυναμικής. Οι παρατηρήσεις από συνομήλικους και η υποστήριξη από την εκπαιδευτικό τους βοήθησαν να βελτιωθούν σε πλείστους τομείς. Επίσης, με το στήσιμο σκηνικών, την πρόσθεση κατάλληλων εξαρτημάτων, το χειρισμό φωτισμού και αυλαίας ενδυνάμωσαν χωρική και καλλιτεχνική ευαισθησία. Με την επιλογή υπόκρουσης για κάθε σκετσάκι ενίσχυσαν μουσικές κλίσεις. Η απάντηση σε άτυπα ερωτηματολόγια και η γραπτή ανατροφοδότηση καλλιέργησαν τη μεταγνώση. Η επεξεργασία πολλαπλών πόρων άνοιξε το δρόμο για ανάλογους μελλοντικούς βηματισμούς εντός και εκτός σχολικών ορίων. Τα παραπάνω συντείνουν σε γνήσια επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, σε σύνθεση, πλέον των νέων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Η ικανοποίηση των παιδιών με τα οφέλη να αναφαίνονται ως βαθύτερα από εκείνα μιας παραδοσιακής, στείρας γραμματικο-συντακτικής προσέγγισης.

Η πολιτισμική δυναμική και η διαφοροποιημένη προσέγγιση μιας συστηματικής, δομημένης παιδαγωγικής διαμορφώνουν τα αποτελέσματά της (Core & Kalantzis, 2015). Η μάθηση χρήζει να είναι ελκυστική, συμπεριληπτική, να επιτρέπει τη διασύνδεση σχολείου και πραγματικής ζωής, να αναβαθμίζει επιτεύγματα, να μεταβάλλει νοήματα αλλά και συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται, να επιμορφώνονται διαρκώς, να οργανώνουν δραστηριότητες, να συντονίζουν ενέργειες, να αναστοχάζονται, να αξιολογούν με ποικίλους τρόπους. Οι εμπλεκόμενοι μαθητές καλούνται να σχεδιάζουν, να παίρνουν τον έλεγχο και να συνειδητοποιούν τις δράσεις τους. Η εφαρμογή πολυγραμματισμών για την προετοιμασία πολιτών για το δημόσιο, κοινοτικό και οικονομικό βίο του 21ου αιώνα είναι ευκαταίω να γίνει προϋπόθεση σε όλες τις βαθμίδες.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Σε ανάλογες δράσεις, η συγγραφέας θα ενσωμάτωνε τις ακόλουθες τεχνολογικές παρεμβάσεις:

- διερεύνηση σε υποδεικνυόμενους ιστότοπους πάνω σε κριτήρια επιτυχημένου διαφημιστικού σποτ
- συγκέντρωση κυριότερων λέξεων σε συννεφόλεξα (π.χ. στο wordclouds)
- ψηφιακή αφήγηση (π.χ. στο Storyjumper)
- ανάρτηση απόψεων σε ψηφιακό τοίχο (π.χ. στο padlet)
- σύνταξη ηλεκτρονικού μηνύματος προς χαρακτήρες για υπόδειξη εναλλακτικής στάσης σε καταστάσεις
- δημιουργία ψηφιακής αφίσας για προβολή της παράστασης (π.χ. στο Canva)
- ανάρτηση σε wiki/ blog τάξης ή σχολείου για μεγαλύτερη διάχυση
- αυτοβαθμολόγηση μέσω εσχάρας (π.χ. στο rubrica)
- χρήση ανώνυμου ψηφιακού ερωτηματολογίου (π.χ. στο google forms)

- αποθήκευση υλικού σε ηλεκτρονικό φάκελο (π.χ. στο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης e-me)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφ. Μαρία Αραποπούλου). Εκδόσεις Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things we do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *A pedagogy of multiliteracies* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekahitanond, V. (2013). Online instructional tools for the wireless generation. *Executive Journal* 33(1), 116-122.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies* (3rd ed.). Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kuimova, M. V., & Gaberling, I. P. (2014). Drama in extracurricular activities for technical university students studying English as a foreign language. *Life Science Journal*, 11(9), 352-353.
- Maley, A., & Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Terantino, J. M. (2011). YouTube for foreign languages: You have to see this video. *Language Learning & Technology*, 15(1), 10-16.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies. *Harvard educational Review* 66(1). <https://pdfs.semanticscholar.org/0010/cd89f05537f036c50f57a27eb74dfef3f5b4.pdf>
- Tuzi, F., Mori, K., & Young, A. (2008). Using TV commercials in ESL/EFL classes. *The Internet TESL Journal*, 14(5). <http://iteslj.org/Techniques/Tuzi-TVCommercials.html>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) από Γ' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου. (2016). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Τεύχος Β' 2871*. <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/>
- Λώλη, Μ., & Μάρδας, Γ. (2019). Θεατρικές τεχνικές για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Στο Μ. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης. (επιμ.) *Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: ουτοπία ή αναγκαιότητα* (σσ. 445-451). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χασάπης, Α. (2008). Τεχνικές του δράματος και διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς»* (σσ. 839-851). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Η συμβολή του αθλητισμού στη ζωή των προσφύγων και οι απόψεις των ιδίων

Ντρίζου Γεωργία

Απόφοιτη Νηπιαγωγός, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
drizou.georgia@gmail.com

Ζάραγκας Χαρίλαος

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Περίληψη

Καθημερινά χιλιάδες άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις χώρες καταγωγής τους, λόγω πολέμου. Το φαινόμενο αυτό έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, λόγω των εμφύλιων συρράξεων και πολέμων που διεξάγονται σε χώρες της Μέσης Ανατολής, της Αφρικής και της Ανατολικής Ευρώπης. Οι εκτοπισμένοι πληθυσμοί αναγκάζονται να αναζητήσουν καταφύγια σε χώρες της Ευρώπης που δεν πλήττονται από τον πόλεμο. Ωστόσο, φτάνοντας στις χώρες υποδοχής, καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες κοινωνικές προκλήσεις, όπως φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης, η παρατεταμένη διαμονή τους στις Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων και η καθιστική ζωή επιδρούν αρνητικά στην φυσική τους κατάσταση και την σωματική τους υγεία. Ένα μικρό ποσοστό ατόμων επιλέγει να ασχοληθεί με τον αθλητισμό. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην μελέτη της συμβολής του αθλητισμού στη ζωή των προσφύγων και των απόψεων των ιδίων. Το δείγμα της έρευνας συγκροτούν δύο (N=2) αθλητές πρόσφυγες και είκοσι ένα (N=21) άρθρα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν τα εξής δύο ερευνητικά εργαλεία: 1) η βιβλιογραφική ανασκόπηση και 2) η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα φανερώνουν την σημασία της συμμετοχής των προσφύγων σε αθλητικές δραστηριότητες, καθώς η φυσική αθλητική δραστηριότητα λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής ένταξης, συμπερίληψης, κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης του αισθήματος του ανήκειν και επανεγκατάστασης τους. Επιπλέον, βελτιώνει την προσαρμογή των ανήλικων ατόμων στο σχολείο και καταρρίπτει φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Τέλος, συμβάλλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση της φυσικής τους κατάστασης και της σωματικής τους υγείας.

Λέξεις κλειδιά: Αθλητισμός, πρόσφυγες, απόψεις προσφύγων, κοινωνική επάρκεια, φυσική κατάσταση, σωματική υγεία

Abstract

Everyday thousands of people are forced to abandon their home countries, due to war. This phenomenon has been increased the last years, due to the civil conflicts and wars that are taking place in countries of Middle East, Africa and Eastern Europe. The displaced populations are forced to search for shelters in European countries that are not affected by the war. However, reaching in host countries, they are called to face various social challenges, such as phenomena of social exclusion. Also, their prolonged stay in refugee accommodation centres and the sedentary life negatively affect their physical fitness and physical health. A small percentage of individuals choose to involve in sports. The present study aims to study the contribution of sports to the life of refugees and their own opinions. The research's sample consists of two (N=2) refugee athletes

and twenty-one (N=21) articles from the foreign literature. Additionally, the following two research tools were applied: 1) the literature review and 2) the semi-structured interview. The results reveal the significance of refugees' participation in sport activities, as physical sports activity functions as a mechanism of social integration, inclusion, socialization, development of their sense of belonging and resettlement. Furthermore, it improves the adaptation of juveniles at school and discredits phenomena of social exclusion. Finally, it contributes determinant to strengthening their physical fitness and physical health.

Key words: Sport, refugees, refugees' opinions, social adequacy, physical fitness, physical health

Εισαγωγή

Την περίοδο 2015-2016 κατεγράφησαν στην Ευρώπη 2,3 εκατομμύρια προσφυγικές αφίξεις, αποτέλεσμα των ένοπλων και εμφύλιων συρράξεων στη Μέση Ανατολή και στην Αφρική. Την περίοδο της πανδημίας, ο αριθμός των προσφύγων που καταφθάνουν στην Ευρώπη μειώνεται, ενώ το 2021-2022 παρατηρείται και πάλι αύξηση των προσφυγικών κινήσεων, λόγω των εμπόλεμων καταστάσεων στην Ανατολική Ευρώπη. Ο μεγαλύτερος αριθμός προσφυγικών διελεύσεων καταγράφηκε στην Τουρκία, το Πακιστάν, τον Λίβανο, το Ιράν, το Σουδάν, την Ουγκάντα, την Ιορδανία, τις χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης και αλλού, ενώ μικρότερος αριθμός προσφύγων καταγράφηκε στην Ελλάδα. Οι βασικοί λόγοι που οδηγούν ένα άτομο στην προσφυγία είναι ο δικαιολογημένος φόβος λόγω διώξεων που υφίσταται για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής ομάδας (Κ.Ο.), πολιτικής ιδεολογίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλοι (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· «Προσφυγική κρίση και ΕΕ: στοιχεία και αριθμοί», 2024).

Η Ελλάδα, αποτελώντας μία από τις βασικές πύλες εισόδου, έρχεται αντιμέτωπη με την διαχείριση των προσφυγικών ροών το 2015. Το κλείσιμο των Ευρωπαϊκών συνόρων οδηγεί στον εγκλωβισμό πολλών ατόμων στη χώρα και συνεπώς στη μακροχρόνια διαμονή τους στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ), στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία και ξενώνες, όπου οι συνθήκες διαβίωσης ήταν απάνθρωπες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Medecins Sans Frontieres, 2018). Από το 2021, τα κέντρα και οι δομές που διέμεναν πρόσφυγες, μετατρέπονται σε Ελεγχόμενες Δομές Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (ΕΔΠΦΑΑ). Οι άνθρωποι που διαμένουν εκεί, παρακολουθούνται διαρκώς και ελέγχονται κατά την είσοδο και έξοδό τους από τη δομή και αναγκάζονται να εισέρχονται και να εξέρχονται συγκεκριμένες ώρες. Αυτό δρα κατασταλτικά στην σωματική και ψυχική τους υγεία (International Amnesty, 2022).

Ο αθλητισμός και η φυσική άσκηση (Φ.α) αποτελούν μέσα πρόληψης και αντιμετώπισης των σωματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Ακόμη, δρουν ενισχυτικά στην σωματική υγεία (σ.υ.), προάγουν την ενσωμάτωση και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής. Η συμμετοχή των προσφύγων σε αθλητικές δραστηριότητες (Α.Δ.) συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής και στην ενίσχυση της φυσικής τους υγείας. Ταυτόχρονα, καταρρίπτονται φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού (Κ.Α.) εναντίον τους, καλλιεργείται η κοινωνικοποίησή τους και το ομαδικό πνεύμα και καταρρίπτονται οποιαδήποτε ισχυριζόμενα εμπόδια, κυρίως πολιτισμικά και γλωσσικά, ενώ ενισχύεται η προσωπική τους ανάπτυξη και η κοινωνική στήριξή τους (Gerber, Colledge, de Quervain, Filippou, Havas, Knappe, Ludyga, Meier, Morres, Panagos, Pühse, Ramadan, Seelig, Theodorakis, von Känel & Hatzigeorgiadis,

2021· Doidge, Keech & Sandri, 2020). Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή του αθλητισμού στη ζωή των προσφύγων και τις απόψεις των ιδίων.

Μεθοδολογία

Ερευνητικό πλαίσιο & Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ξεκίνησε στις 12 Απριλίου 2024 και ολοκληρώθηκε στις 23 Ιουνίου 2025. Αρχικά, ορίστηκε το θέμα της έρευνας σε συνεννόηση με τον επιβλέποντα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε στο διαδίκτυο μία έρευνα για την εύρεση N=100 άρθρων σχετικών με το θέμα, χρησιμοποιώντας ορισμένες λέξεις-κλειδιά. Τα άρθρα που εντοπίστηκαν ήταν όλα στην αγγλική γλώσσα. Όταν εντοπιζόταν ένα άρθρο, γινόταν η ανάγνωσή του και η εύρεση ανεξάρτητων, εξαρτημένων και παρεμβατικών μεταβλητών και στη συνέχεια, προστίθενταν στον χάρτη βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Μέσω των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών, αναδύθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Μετέπειτα, πραγματοποιήθηκε το πρώτο φιλτράρισμα του βιβλιογραφικού χάρτη, όπου αφαιρέθηκαν όσα άρθρα είχαν εντοπιστεί δύο φορές (N=3). Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ένα δεύτερο φιλτράρισμα, στο οποίο αφαιρέθηκαν όσα άρθρα περιείχαν μεταβλητές που έδιναν άλλες διαστάσεις στην έρευνα (N=45). Ακολούθησε το τρίτο φιλτράρισμα, όπου επιλέχθηκαν όσα από τα (N=45) άρθρα ανταποκρινόταν στα ερευνητικά ερωτήματα και στις ερευνητικές υποθέσεις (N=36) άρθρα. Τέλος, στο τέταρτο φιλτράρισμα, προέκυψαν τα άρθρα που χρησιμοποιήθηκαν τελικά στη έρευνα (N=21).

Με την ολοκλήρωση των προαναφερθέντων, αναζητήθηκαν ορισμένες πηγές που θα αξιοποιούνταν στην εισαγωγή. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε τόσο στο διαδίκτυο όσο και στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ακολούθησε η ενημέρωση των συνεντευξιαζόμενων, μέσω social media και κατόπιν, συντάχθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Στη διάρκεια των συνεντεύξεων, ηχογραφήθηκαν τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων και μετά απομαγνητοφωνήθηκαν, για να συμπεριληφθούν στην έρευνα. Για την συγγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, αναζητήθηκαν ηλεκτρονικά και έντυπα βιβλία που περιείχαν στοιχεία για τη σύνταξη της μεθοδολογίας μίας έρευνας. Έπειτα, εξήχθησαν τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω των (N=21) άρθρων σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, εξήχθησαν τα συμπεράσματα της έρευνας και ακολούθησε η συζήτηση, ενώ προτάθηκαν και ορισμένες παιδαγωγικές προεκτάσεις.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσης ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής του αθλητισμού στη ζωή των προσφύγων και των απόψεων των ιδίων.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Η ενασχόληση με την φυσική αθλητική δραστηριότητα (Φ.Α.Δ.) προάγει την κοινωνική επάρκεια (Κ.ε.) των παιδιών και των ενήλικων ατόμων με προσφυγικό υπόβαθρο;
- Η ενασχόληση με την Φ.Α.Δ. προάγει την φυσική κατάσταση (Φ.Κ.) και την ενγένει σ.υ. των παιδιών και των ενήλικων προσφύγων;

Ερευνητικές υποθέσεις

- Οι πρόσφυγες υποστηρίζουν ότι η Φ.Α.Δ. προάγει την Κ.ε. των παιδιών και των ενήλικων ατόμων με προσφυγικό υπόβαθρο.

- Οι πρόσφυγες υποστηρίζουν ότι η Φ.Α.Δ. προάγει την Φ.Κ. και την εν γένει σ.υ. παιδιών και ενήλικων προσφύγων.

Ερευνητικές μέθοδοι & Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική με τη χρήση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Αποσκοπεί στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται και αισθάνονται τα υποκείμενα της έρευνας πάνω στο θέμα που εξετάζεται. Επιπλέον, είναι αφηγηματική, καθώς απευθύνεται μόνο σε δύο άτομα που παραθέτουν τις εμπειρίες τους, οι οποίες εξετάζονται από την ερευνήτρια σε σχέση με τα δικά της βιώματα (Γαρεφαλάκης, Κουτούπης & Πασσάς, 2020· Creswell & Creswell, 2019).

Μέσω της βιβλιογραφίας, η ερευνήτρια εντάσσει το θέμα της σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο έρευνας, εντοπίζοντας τα κενά προηγούμενων μελετών και ερευνώντας τα. Παράλληλα, ο αναγνώστης της έρευνας αντιλαμβάνεται το γεγονός, ότι η ερευνήτρια γνωρίζει πλήρως το θέμα που παρουσιάζει και αναλύει (Creswell & Creswell, 2019).

Η ποιοτική συνέντευξη αναφέρεται σε συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε προσωπικό επίπεδο με τον εκάστοτε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν ανοικτού τύπου και ημι-δομημένες. Ακόμη, κρατήθηκε πρωτόκολλο συνεντεύξεων, στην διάρκεια των οποίων, διατυπώθηκαν ορισμένα ερωτήματα και καταγράφησαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, ώστε εάν υπάρξει τεχνική βλάβη στην συσκευή καταγραφής, να υπάρχουν καταγεγραμμένες οι απαντήσεις. Επίσης, οι απαντήσεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν (Creswell & Creswell, 2019).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω τη πλατφόρμας Skype, ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο και αποτελεσματικό εργαλείο μεταξύ των ερευνητών, καθώς είναι οικονομικό και εξοικονομείται χρόνος. Επίσης, διευκολύνθηκαν η ερευνήτρια και οι συνεντευξιαζόμενοι, διότι η διά ζώσης συνάντησή τους είναι απίθανη, λόγω γεωγραφικής απόστασης (Krouwel, Jolly & Greenfield, 2019).

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η θεματική ανάλυση της παρούσης έρευνας στηρίζεται στην παραγωγική μέθοδο. Η ερευνήτρια παραθέτει αρχικά ορισμένες θεωρίες σχετικές με τον αθλητισμό και μετέπειτα, παραθέτει σύγχρονες έρευνες για τα οφέλη του αθλητισμού στη ζωή των προσφύγων. Έπειτα, όλα αυτά συγκρίνονται με τα κείμενα των συνεντεύξεων που πάρθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους, τα οποία και αξιοποιεί η ερευνήτρια. Ακόμη, η ερευνήτρια καλείται να αντιληφθεί πλήρως τα στοιχεία, να τα αποκωδικοποιήσει και να αποδώσει νόημα σε αυτά, προκειμένου να απαντήσει τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Καθώς η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική, η ανάλυση των δεδομένων ξεκινά με την συγκέντρωση των δεδομένων των συνεντεύξεων και σταδιακά καθώς διεξάγεται, προσαρμόζεται (Γαλάνης, 2018).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προχωρά στην ανάγνωση των γραπτών κειμένων που αναδύονται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, σημειώνει στο πλάι του κειμένου βασικές λέξεις και φράσεις που συνοψίζουν το περιεχόμενό του, συγκεντρώνει και προχωρά στην γραπτή αποτύπωση των βασικών λέξεων και φράσεων σε επιμέρους σελίδες, φιλτράροντας και εξαλείφοντας όσα αναφέρονται παραπάνω από μία φορά και τέλος, συγκεντρώνει όσες από τις αρχικές κωδικοποιήσεις περιέχουν κοινά χαρακτηριστικά σε εκτενέστερες ομάδες (Γαλάνης, 2018).

Η ερευνήτρια διαμορφώνει τις κωδικοποιήσεις και τα θέματα, στηριζόμενη τόσο στα δύο ερευνητικά ερωτήματα όσο και στην εμπειρική και κριτική οπτική της. Τέλος, εφαρμόστηκε ο έλεγχος εγκυρότητας από τον επιβλέποντα της έρευνας, ο

οποίος απείχε από την ανάλυση των δεδομένων και αποσκοπώντας στην μείωση του σφάλματος, προχώρησε σε δικό του έλεγχο (Γαλάνης, 2018).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν (N=100) άρθρα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα N=21, καθώς και (N=2) αθλητές πρόσφυγες. Ως προς το φύλο, πρόκειται για δύο αγόρια. Ο πρώτος συμμετέχοντας είναι 23 ετών, κατάγεται από το Κονγκό και διαμένει στην Ελλάδα. Ασχολείται με τον αθλητισμό 16 χρόνια και πιο συγκεκριμένα με το άθλημα του τζούντο. Ο δεύτερος συμμετέχοντας είναι 17 ετών, κατάγεται από το Ιράκ και διαμένει στην Γερμανία. Ασχολείται με τον αθλητισμό εδώ και 4 χρόνια και πιο συγκεκριμένα, με το ποδόσφαιρο.

Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα προκύπτουν ορισμένοι περιορισμοί. Αναλυτικότερα, τόσο το δείγμα των άρθρων που εντοπίστηκαν όσο και το δείγμα των συμμετεχόντων είναι περιορισμένο, με αποτέλεσμα την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων για τον ευρύτερο προσφυγικό πληθυσμό που ασχολείται με τον αθλητισμό.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Σύμφωνα με τους Spaaij, Broerse, Oxford, Luguetti, McLachlan, McDonald, Klepac, Lymbery, Bishara & Pankowiak (2019), ο αθλητισμός αποτελεί ένα μέσο που συμβάλλει στην ομαλότερη κοινωνική ένταξη (Κ.Ε.) και συμπερίληψη των προσφύγων και ειδικότερα των νέων, διότι επισυνάπτουν σχέσεις με άτομα που φέρουν κοινό ή διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι συμπεριληπτικές Α.Δ. ενισχύουν θετικά τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στον προσφυγικό και γηγενή πληθυσμό. Για παράδειγμα, το ποδόσφαιρο προάγει την Κ.Ε. των νεαρών προσφύγων και συγχρόνως τους βοηθά να απαλλαγθούν σταδιακά από την αίσθηση απομόνωσης (Middleton, Petersen, Schinke, Kao & Giffin, 2020· Nunn, Spaaij & Luguetti, 2022· McDonald, Spaaij & Dukic, 2019). Η Φ.Α.Δ. συμβάλλει στην αντιμετώπιση κοινωνικά ανεπιθύμητων συμπεριφορών καθώς και στην κοινωνικοποίηση παιδιών και ενήλικων προσφύγων. Ακόμη, καταρρίπτονται φαινόμενα Κ.Α. που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, λόγω των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών (Doidge et al., 2020· Norrito, Michelini, Giulianotti & Mason, 2023· Genovesi, 2024).

Οι πρόσφυγες, μέσω της συμμετοχής τους σε Α.Δ., αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν, αποτέλεσμα που προκύπτει από την συμμετοχή τους σε περιβάλλοντα με σαφή δομή, ελεύθερη συμμετοχή και αλληλοκατανόηση (Stone, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Waardenburg, Visschers, Deelen & Liempt (2018), η ενασχόλησή τους με την Φ.Α.Δ. εκτός των ΚΦΠ, τους «απεγκλωβίζει» από τον περιθωριοποιημένο χώρο και τους προσφέρει την ευκαιρία να αισθανθούν ότι ανήκουν στην κοινωνία υποδοχής. Επιπρόσθετα, η Φ.Α.Δ. παίζει κύριο ρόλο το διάστημα της επανεγκατάστασης των προσφύγων στις νέες χώρες υποδοχής, καθώς αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα και αρχίζουν να νιώθουν ότι ανήκουν κάπου. Επιπλέον, διακατέχονται από θετικά συναισθήματα και αποφορτίζονται από το άγχος, ενώ μαθαίνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και τις κοινωνικοοικονομικές διακρίσεις (Whitley, Coble & Jewell, 2016· Harwood, Sendall, Heesch & Brough, 2020· O' Donnell, Stuart, Barber & Abkhezr, 2020).

Ο αθλητισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός και για τους μαθητές πρόσφυγες. Ειδικότερα, η συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) βελτιώνει την κοινωνική τους προσαρμογή στα σχολεία και ταυτόχρονα, κατακτούν μία προνομιούχα

κοινωνική θέση. Τέλος, εξελίσσονται κοινωνικά και διευκολύνεται η προσωπική τους έκφραση (Sağın, Yücekaya, Uğraş & Temel, 2022; Kölbl, 2021).

Αποτελέσματα 2^ο ερευνητικού ερωτήματος

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η Φ.Α.Δ. προσφέρει σημαντικά οφέλη στην Φ.Κ. και στην εν γένει σωματική υγεία των προσφύγων. Αναλυτικότερα, μέσω της φυσικής δραστηριότητας (Φ.Δ.) πραγματοποιείται ενδυνάμωση του σώματος, βελτίωση της σωματικής κατάστασης, απώλεια περιττών κιλών και αύξηση της ενεργητικότητας των προσφύγων. Πολλοί άνδρες πρόσφυγες υποστηρίζουν ότι η ενασχόλησή τους με την Φ.Δ. αποτελεί μέσο υποστήριξης της οικογένειάς τους (Ryom, Simonsen, Rau, Maindal & Agergaard, 2022).

Η συστηματική ενασχόληση με τον αθλητισμό επιδρά στην καρδιοαναπνευστική Φ.Κ. των προσφύγων. Χαμηλά επίπεδα καρδιοαναπνευστικής αντοχής παρουσιάζουν αύξηση, μέσω του αθλητισμού. Η αύξηση επιπέδων καρδιοαναπνευστικής ικανότητας συμβάλλει στην καταπολέμηση της παχυσαρκίας, στην μείωση της διαστολικής πίεσης και των αυξημένων τριγλυκεριδίων. Έχει βρεθεί ότι η εμπλοκή γυναικών προσφύγων σε Α.Δ. συμβάλλει στην μείωση του σωματικού τους βάρους και στην ενίσχυση της Φ.Κ. (Knapp, Filippou, Hatzigeorgiadis, Morres, Tzormpatzaki, Hava, Seelig, Ludygaa, Colledge, Meier, Theodorakis, Känel, Pühse, Gerber, 2024; Guerin, Diiriye, Corrigan & Guerin, 2003). Τέλος, ο αθλητισμός δρα ενισχυτικά και στους μαθητές πρόσφυγες, διότι μέσω της ΦΑ ενισχύεται η φυσική και ψυχική τους υγεία τόσο μακροπρόθεσμα όσο και βραχυπρόθεσμα (Cseplö, Wagnsson, Luguetti & Spraij, 2022).

Αποτελέσματα 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει και μόνο μέσω των συνεντεύξεων που παραχώρησε το δείγμα της έρευνας. Αναλυτικότερα, οι δύο συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η ενασχόληση με την Φ.Α.Δ. προάγει την Κ.Ε. και συμπερίληψή τους, καθώς μέσω αυτής, έμαθαν την γλώσσα των χωρών υποδοχής πιο εύκολα και αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα. Συνεπώς, ο αθλητισμός προάγει την κοινωνικοποίησή τους. Ειδικότερα, ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο όταν ρωτήθηκε εάν πιστεύει ότι μέσω του αθλητισμού έγινε πιο κοινωνικός και ανέπτυξε σχέσεις με άλλα άτομα, απάντησε:

«Ναι, γιατί μέσω αυτού, ήρθα σε επαφή με καινούρια άτομα.»

Ο αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο, στην ίδια ερώτηση απάντησε:

«Well, I actually started being more social with other people and I believe that my social skills are really good because of the sports. You can talk with people the way you talk with your friends in the club»

Μέσω των συνεντεύξεων προκύπτει επίσης ότι οι πρόσφυγες πράγματι υποστηρίζουν ότι η Φ.Α.Δ. προάγει την Κ.ε. παιδιών και ενήλικων προσφύγων, διότι αμφότεροι οι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι ο αθλητισμός λειτουργεί ως μέσο κατάρτισης του Κ.Α. Πιο συγκεκριμένα, ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο, ανέφερε:

«Ευτυχώς δεν έχω νιώσει περιθωριοποίηση. Αντιθέτως, η ομάδα μου με ενέταξε με σεβασμό και αποδοχή»

Ο ανήλικος αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο, ανέφερε:

«I don't feel that I'm excluded, because at football you're not alone. It's about to be with your team»

Ωστόσο, παρατηρούνται αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των δύο συνεντευξιζόμενων. Αναλυτικότερα, ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο υποστηρίζει ότι έχει αναπτύξει το αίσθημα του ανήκειν, αλλά αφήνει να εννοηθεί ότι δεν είναι αποτέλεσμα της ενασχόλησής του με τον αθλητισμό. Ακόμη, υποστηρίζει ότι τόσο η επανεγκατάστασή του όσο και η προσαρμογή του στο σχολείο δεν βελτιώθηκαν μέσω του αθλητισμού. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε:

«Νιώθω ότι ανήκω στην Ελλάδα, ναι. Αλλά δεν ήταν εύκολο να προσαρμοστώ, μέσω του αθλητισμού, στο σχολείο στην αρχή, καθώς δεν ήξερα την γλώσσα και συγχρόνως έπρεπε να ετοιμαστώ για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η κύρια δυσκολία ήταν ότι όλα ήταν άγνωστα, δηλαδή έπρεπε να μάθω πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια, την κουλτούρα της χώρας και άλλα.»

Αντίθετα, ο αθλητής που παίζει ποδόσφαιρο, υποστήριξε ότι αν και κατά την επανεγκατάστασή του αντιμετώπισε δυσκολίες επικοινωνίας με τους γηγενείς, μέσω της συμμετοχής του σε μία ποδοσφαιρική ομάδα, έμαθε πιο γρήγορα την γλώσσα, ένωσε να ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν και βελτιώθηκε η προσαρμογή του στο σχολείο. Ειδικότερα, υποστήριξε:

«It was very difficult when I came new here, because I didn't know the language and nobody could understand me. It was very difficult at school, too. When I learnt the language, through football, everything was easier and I understood that people accepted me because I knew their language. Also, everything at school is easier now, because I know the language»

Αποτελέσματα 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Η συγκεκριμένη υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει και μόνο μέσω των δεδομένων των συνεντεύξεων της έρευνας. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους δύο συνεντευξιζόμενους, η ενασχόληση με την Φ.Α.Δ. συμβάλλει στην διατήρηση της Φ.Κ. σε ικανοποιητικά επίπεδα. Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται ως προς το εάν η Φ.Α.Δ. προάγει την εν γένει σ.υ. παιδιών και ενήλικων προσφύγων, καθώς ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο υποστηρίζει πως δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα υγείας, για να έχει παρατηρήσει βελτίωση μέσω της Φ.Α.Δ. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει:

«Ναι, μέσω του αθλητισμού, διατηρώ την Φ.Κ. μου σε σταθερό πιστεύω επίπεδο. Δεν έχω κάποιο πρόβλημα υγείας, για να σου πω, αν με το τζούντο βελτιώθηκε ή όχι»

Ο ανήλικος αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο, υποστήριξε ότι τον βοηθά να αντιμετωπίσει την κατάθλιψη, χωρίς να αναφέρεται σε κάποιο πρόβλημα σ.υ. Αναλυτικότερα, υποστηρίζει:

«Yes, football keeps me in a very good fitness. Also, when you lose, you're gonna be sad, but when you win you're gonna be happy, but sport is always positive, because when you have depression and you play sports, you forget about your problems. This is why sports is the loveliest thing in the world for me»

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Όσα προαναφέρονται, προκύπτουν από τη βιβλιογραφία και τις συνεντεύξεις. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγαλύτερος αριθμός άρθρων σχετικών με το υπό μελέτη θέμα από ότι στην ελληνική. Έναυσμα για την διεξαγωγή της έρευνας

αποτελέσει η απουσία άρθρων που να εξετάζουν αυτό καθαυτό το θέμα της έρευνας. Ακόμη, δεν επιτρέπεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διότι τόσο τα άρθρα όσο και οι συνεντεύξεις είναι περιορισμένα. Τα περισσότερα βιβλιογραφικά ευρήματα συμφωνούν με τα δεδομένα που αναδύονται από τις συνεντεύξεις. Εντούτοις, διακρίνονται ορισμένες διαφορές μεταξύ βιβλιογραφίας και συνεντεύξεων, καθώς και μεταξύ των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων (Creswell & Creswell, 2019).

Ως προς τις ομοιότητες, τα ευρήματα των Spaaij et al. (2019) αναφέρουν ότι η Φ.Α.Δ. προάγει την Κ.Ε. και συμπερίληψη προσφυγικών πληθυσμών. Με τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν αμφότεροι οι συνεντευξιαζόμενοι. Ακόμη, οι Doidge et al. (2020), Norrito et al. (2023) και Genovesi (2024) υποστηρίζουν ότι οι Α.Δ. αποτελούν τόσο μέσο κοινωνικοποίησης των προσφύγων όσο και μέσο κατάρριψης φαινομένων Κ.Α. Οι δύο συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν ότι η Φ.Α.Δ. ενισχύει την επίτευξη της κοινωνικοποίησής τους, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουμε εάν συμφωνούν ότι η Φ.Α.Δ. συμβάλλει επίσης και στην κατάρριψη φαινομένων Κ.Α., διότι δεν φέρουν τέτοια βιώματα. Τέλος, οι Ryom et al. (2022) υποστηρίζουν ότι η Φ.Α.Δ. ενισχύει την Φ.Κ. των προσφύγων και οι δύο συνεντευξιαζόμενοι έρχονται να συμφωνήσουν με την συγκεκριμένη άποψη.

Ως προς τις διαφορές, οι Waardenburg et al. (2018) αναδεικνύουν τον αθλητισμό ως μέσο ενδυνάμωσης του αισθήματος ανήκειν των προσφύγων. Ο αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο συμφωνεί με τα συγκεκριμένα ευρήματα. Ωστόσο, ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο, έρχεται αντίθετος με τις δύο όμοιες απόψεις, καθώς ισχυρίστηκε ότι το τζούντο δεν ενίσχυσε το αίσθημα ανήκειν του. Η διαφορά αυτή ενδέχεται να οφείλεται στα διαφορετικά βιώματα του δείγματος της εκάστοτε έρευνας. Ακόμη, η διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων πιθανόν να οφείλεται στο ότι ο αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο, χρειάζεται να ενταχθεί αναγκαστικά σε μία ομάδα, για να παίξει, ενώ το τζούντο αποτελεί περισσότερο ατομικό παρά ομαδικό άθλημα. Η δεύτερη διαφορά έγκειται στην άποψη ότι η Φ.Α.Δ. συμβάλλει στην βελτίωση της επανεγκατάστασης των προσφύγων. Οι έρευνες των Whitley et al. (2016) και O' Donnell et al. (2020) παρουσιάζουν την Φ.Α.Δ. ως απαραίτητο εργαλείο για την επανεγκατάσταση των προσφύγων. Ο αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο συμφωνεί με αυτή την άποψη αλλά ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο διαφωνεί, επειδή όπως λέει η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν συνέβαλλε στην βελτίωση της επανεγκατάστασής του. Η τρίτη διαφορά που εντοπίζεται είναι η εξής: Οι Sağın et al. (2022) και Kölbl (2021) παρουσιάζουν την συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στη ΦΑ ως μέσο για την ομαλότερη προσαρμογή τους στα σχολεία των χωρών υποδοχής. Ο αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο συμφωνεί με αυτά τα ευρήματα, ενώ ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο διαφωνεί, καθώς όπως υποστηρίζει κατά την επανεγκατάστασή του, κλήθηκε να διαχειριστεί έναν όγκο νέων πληροφοριών και σε συνδυασμό με την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, η προσαρμογή του στο σχολείο δεν βελτιώθηκε. Τέλος, η τέταρτη διαφορά εντοπίζεται στο εάν η Φ.Α.Δ. αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης και βελτίωσης της σ.υ. των προσφύγων. Αν και οι Knappe et al. (2024) αναδεικνύουν την Φ.Α.Δ. ως εργαλείο ενίσχυσης και βελτίωσης της σ.υ. ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο τηρεί μια ουδέτερη στάση ως προς αυτή την άποψη, ενώ ο αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο δεν αναφέρεται στο εάν έχει παρατηρήσει βελτίωση της σ.υ. τους, μέσω του ποδοσφαίρου. Αντίθετα, παρουσιάζει την Φ.Α.Δ. ως μέσο αντιμετώπισης της κατάθλιψης. Η διαφορά αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας των Knappe et al. (2024) να έχει παρατηρήσει αλλαγές στην σ.υ. του, μέσω του αθλητισμού, ενώ ο αθλητής που ασχολείται με το τζούντο κρατά ουδέτερη στάση, διότι όπως δήλωσε δεν αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα υγείας, για να παρατηρήσει βελτίωσή του, μέσω του τζούντο και ο

αθλητής που ασχολείται με το ποδόσφαιρο, πιθανόν να βρίσκεται στην ίδια κατάσταση με τον πρώτο αθλητή.

Συμπερασματικά, βάσει της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ενασχόληση των προσφύγων με την Φ.Α.Δ. συμβάλλει στην προαγωγή της Κ.ε. τους. Ειδικότερα, μέσω των Α.Δ. επιτυγχάνεται ομαλότερη η Κ.Ε. στις χώρες υποδοχής και η επανεγκατάστασή τους. Ακόμη, καλλιεργείται το αίσθημα ανήκειν και συγχρόνως, καταρρίπτονται φαινόμενα Κ.Α. Επίσης, βρέθηκε ότι η Φ.Α.Δ. συμβάλλει στην προαγωγή της Φ.Κ. και της εν γένει σ.υ. των προσφύγων, ενώ η ενεργή συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στην ΦΑ βελτιώνει τόσο την κοινωνική τους προσαρμογή στο σχολείο και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, όσο και την σωματική και ψυχική τους υγεία.

Από τις συνεντεύξεις βρέθηκε ότι οι πρόσφυγες υποστηρίζουν ότι η Φ.Α.Δ αποτελεί εργαλείο προαγωγής της Κ.Ε. και κοινωνικοποίησής τους στις χώρες υποδοχής. Ακόμη, προκύπτει ότι θεωρούν την Φ.Α.Δ. εργαλείο κατάρριψης του Κ.Α. και διευκόλυνσης εκμάθησης της νέας γλώσσας. Ωστόσο, οι απόψεις διαφέρουν, αναλόγως τις εμπειρίες του εκάστοτε ατόμου. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ίδιοι υποστηρίζουν πως η Φ.Α.Δ λειτουργεί και ως μέσο διατήρησης της Φ.Κ. τους. Εντούτοις, δεν επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν εάν η Φ.Α.Δ. προάγει την εν γένει σ.υ. Από τα δεδομένα της συνέντευξης του ανήλικου πρόσφυγα προκύπτει ότι η Φ.Α.Δ. επωφελεί σημαντικά όσους πρόσφυγες αντιμετωπίζουν ψυχικές διαταραχές.

Συνεπώς, η Φ.Α.Δ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή όλων των προσφύγων, ανεξαιρέτως ηλικίας, καθώς επιδρά τόσο στην Κ.ε. τους όσο και στην Φ.Κ. και τη σ.υ. τους. Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι υπάρχουν παράγοντες, όπως τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες, που δεν επιτρέπουν την γενίκευση της θετικής επίδρασης της Φ.Α.Δ. στους πρόσφυγες.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η ΦΑ αποτελεί ένα μέσο που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την πολυπολιτισμικότητα. Η συμμετοχή των προσφύγων μαθητών στη ΦΑ προάγει την αποδοχή και ένταξή τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν κατάλληλα το μάθημά τους, ώστε να ανταποκρίνεται στο πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών προσφύγων και συγχρόνως να υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή τους. Κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή ομαδικών παιχνιδιών που προέρχονται από τις χώρες καταγωγής των προσφύγων μαθητών ή άλλες Α.Δ. που θα συμπεριλαμβάνουν ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευέλικτοι ως προς τους σχεδιασμούς τους και να εμπλέκουν στην ίδια ομάδα μαθητές με και χωρίς προσφυγικό υπόβαθρο, προωθώντας έτσι την Κ.Ε. και συμπερίληψή τους στα σχολεία. Ακόμη, μία καλή πρακτική, αποτελεί η συνδιαμόρφωση αποφάσεων, μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς έτσι ενδυναμώνεται η συμμετοχή προσφύγων μαθητριών στη ΦΑ. Τέλος, μέσω των σχεδιασμών τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στοχεύουν στην διευκόλυνση των προσφύγων στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Papageorgiou, Digelidis, Syrmpas & Papaioannou, 2021· Hudson, Luguetti & Spraij, 2022).

Παρακάτω, ακολουθεί μία εκπαιδευτική εφαρμογή που στοχεύει στην ενίσχυση της Κ.Ε., της κοινωνικοποίησης, του αισθήματος του ανήκειν και στην ενεργό συμμετοχή και προσαρμογή των προσφύγων μαθητών στις εκπαιδευτικές μονάδες των χωρών υποδοχής.

Τίτλος δραστηριότητας: «Ένα μπαλόκι που γκρεμίζει σύνορα»

Θεματικό πεδίο: Δ. Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση

Θεματική ενότητα: Δ.1. Κινητική Αγωγή

Θεματική υποενότητα: Δ.1.1. Σώμα και Κίνηση

Στόχοι δραστηριότητα:

- Να ενεργοποιήσουν κατάλληλα τα άνω και κάτω άκρα για να χειριστούν το μπαλόνι
- Να συνεργαστούν για να ικανοποιήσουν τον κινητικό τους στόχο.

Προβλεπόμενη διάρκεια: 45 λεπτά

Προβλεπόμενος χώρος: εξωτερικός αύλειος χώρος

Προβλεπόμενα υλικά/μέσα: 1 στεφάνι, 1 κορδέλα ρυθμικής γυμναστικής, 1 μπαλόνι, 1 υπολογιστής για μουσική

Περιγραφή δραστηριότητας: Συγκεντρώνουμε τα παιδιά στον προαύλιο χώρο του σχολείου και ανάλογα με τις χώρες καταγωγής τους, τα χωρίζουμε σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι θα αποτελείται από δύο παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Δημιουργούμε μόνο μία ομάδα, για την αποφυγή εντάσεων. Μπροστά από την ομάδα, τοποθετούμε ένα στεφάνι και μέσα σε αυτό ένα μπαλόνι. Λίγα μέτρα πιο μακριά από το στεφάνι, τοποθετούμε μία κορδέλα ρυθμικής γυμναστικής. Ζητάμε από τα ζευγάρια, κάθε φορά που θα έρχεται η σειρά τους, να παίρνουν το μπαλόνι από το στεφάνι που βρίσκεται στην έναρξη και πιάνοντας ο ένας τα χέρια του άλλου, να δημιουργούν μία «γέφυρα», πάνω στην οποία θα πρέπει να στηρίζουν το μπαλόνι και να το μεταφέρουν μέχρι την κορδέλα, προσπαθώντας να το κρατήσουν σε ισορροπία και να μην πέσει κάτω. Όταν φτάσουν στην κορδέλα, θα πρέπει να γυρίσουν πλάτη με πλάτη και να στηρίζουν ανάμεσά τους το μπαλόνι, προκειμένου να ξαναγυρίσουν στην ομάδα τους. Στο παιχνίδι αυτό δεν υπάρχουν νικητές και ηττημένοι, γεγονός που επισημάνουμε επίσης στα παιδιά. Ως εκπαιδευτικοί εντοπίζουμε από πριν τραγούδια που προέρχονται από τις χώρες καταγωγής των παιδιών και όταν θα κατευθύνονται προς την κορδέλα ρυθμικής γυμναστικής, θα βάζουμε στον υπολογιστή να παίζει ένα τραγούδι από την χώρα καταγωγής του ενός παιδιού από το ζευγάρι και καθώς θα γυρνούν από την κορδέλα πάλι πίσω στην ομάδα τους, το τραγούδι θα αλλάζει και θα παίζει ένα άλλο που προέρχεται από την χώρα καταγωγής του άλλου παιδιού. Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου γύρου, επαναλαμβάνουμε την διαδικασία, δημιουργώντας διαφορετικά ζευγάρια, ώστε να συνεργαστούν και να κοινωνικοποιηθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Τέλος, στην διάρκεια του δεύτερου γύρου, ζητάμε από τα παιδιά να μας προτείνουν και τα ίδια, εναλλακτικούς τρόπους μεταφοράς του μπαλονιού. (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη & Μαρινάτου, 2021)

Βιβλιογραφικές αναφορές

«Προσφυγική κρίση και ΕΕ: στοιχεία και αριθμοί». (2024). Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. <https://www.europarl.europa.eu/topics/el/article/20170629STO78630/prosfugiki-krisi-kai-ee-stoicheia-kai-arithmoi>

International Amnesty. (2022). «One year since Greece opened new “prison-like” refugee camps, NGOs call for a more humane approach». <https://www.amnesty.eu/news/one-year-since-greece-opened-new-prison-like-refugee-camps-ngos-call-for-a-more-humane-approach/>

- Creswell, J., & Creswell, D. (2019). *Σχεδιασμός Έρευνας Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων* (5η εκδ.). (Η. Σαντουρίδης, Τ. Παγγέ, Επιμ., & Φ. Βενετσάνου, Μεταφρ.) ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.
- Cseplö, E., Wagnsson, S., Luguetti, C., & Spaaij, R. (2022). 'The teacher makes us feel like we are a family': students from refugee backgrounds' perceptions of physical education in Swedish schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), pp. 531-544.
- Doidge, M., Keech, M., & Sandri, E. (2020). 'Active integration': sport clubs taking an active role in the integration of refugees. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 12(2), σσ. 305-319. <https://doi.org/10.1080/19406940.2020.1717580>
- Genovesi, F. (2024). Spaces of football and belonging for people seeking asylum: Resisting policy-imposed liminality in Italy. *International Review for the Sociology of Sport*, 59(1), σσ. 82-100. <https://doi.org/10.1177/10126902231179624>
- Gerber, M., Colledge, F., Quervain, D., Filippou, K., Havas, E., Knappe, F., Ludyga, S., Meier, M., Morres, D., Panagos, A., Pühse, U., Ramadan, K., Seelig, H., Theodorakis, Y., Känel, R., & Hatzigeorgiadis, A. (2021). Effects of an exercise and sport intervention among refugees living in a Greek refugee campon mental health, physical fitness and cardiovascular risk markers: study protocol for the SALLEM pragmatic randomized controlled trial. *Trials*, 22, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13063-021-05808-2>
- Guerin, P., Diiriye, R., Corrigan, C., & Guerin, B. (2003). Physical Activity Programs for Refugee Somali Women: Working Out in a New Country. *Women & Health*, 38(1), σσ. 83-99. https://doi.org/10.1300/J013v38n01_06
- Harwood, G., Sendall, M., Heesch, K., & Brough, M. (2020). A Bourdieusian analysis exploring the meaning of sport for young women from refugee backgrounds in an Australian state high school. *Sport, Education and Society*, 26(2), σσ. 175-187. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1710697>
- Hudson, C., Luguetti, C., & Spaaij, R. (2022). Pedagogies implemented with young people with refugee backgrounds in physical education and sport: a critical review of the literature. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(1), σσ. 21-40. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2052330>
- Knappe, F., Filippou, K., Hatzigeorgiadis, A., Morres, I., Tzormpatzakis, E., Havas, E., Seelig, H., Ludyga, S., Colledge, F., Meier, M., Theodorakis, Y., Känel, R., Pühse, U., & Gerber, M. (2024). Effects of a co-designed exercise and sport intervention on cardiorespiratory fitness and metabolic syndrome components among individuals living in a refugee camp in Greece: A randomized controlled trial. *Journal of Migration and Health*, 9, σσ. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2024.100227>
- Köbel, D. (2021). Adolescent refugees and their adaptation in Austrian physical education classes - a call for restructuring existing policy. *International Journal of Education and Research*, 9, σσ. 129-140. <https://ijern.com/journal/2021/October-2021/11.pdf>
- Krouwel, M., Jolly, K., & Greenfield, S. (2019). Comparing Skype (video calling) and in-person qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome - an exploratory comparative analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 19, σσ. 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0867-9>
- McDonald, B., Spaaij, R., & Dukic, D. (2019). Moments of social inclusion: asylum seekers, football and solidarity. *Sport in Society*, 22(6), σσ. 935-949. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1504774>

- Medecins Sans Frontieres. (2018). «Confinement, violence and chaos: How a European refugee camp is traumatising people on Lesbos». <https://www.msf.org/confinement-violence-and-chaos-how-european-refugee-camp-traumatising-people-lesbos>
- Middleton, T., Petersen, B., Schinke, R., Kao, S., & Giffin, C. (2020). Community sport and physical activity programs as sites of integration: A meta-synthesis of qualitative research conducted with forced migrants. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101769>
- Norrito, A., Michelini, E., Giulianotti, R., & Mason, C. (2023). 'Refugee footballers': A socioecological exploration of forced migrants in the Italian and German elite football system. *International Review for the Sociology of Sport*, 59(1), σσ. 119-138. <https://doi.org/10.1177/10126902231179071>
- Numm, C., Spaaij, R., & Luguetti, C. (2022). Beyond integration: football as a mobile, transnational sphere of belonging for refugee-background young people. *Leisure Studies*, 41(1), σσ. 42-55. <https://doi.org/10.1080/02614367.2021.1962393>
- O' Donnell, A., Stuart, J., Barber, B., & Abkhezr, P. (2020). Sport participation may protect socioeconomically disadvantaged youths with refugee backgrounds from experiencing behavioral and emotional difficulties. *A Journal of Adolescence*, 85, σσ. 148-152. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.003>
- Papageorgiou, E., Digelidis, N., Syrmpas, I., & Papaioannou, A. (2021). A needs assessment study on refugees' inclusion through physical education and sport. Are we ready for this challenge? *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 91(1), σσ. 21-33. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2021-0016>
- Ryom, K., Simonsen, C., Rau, S., Maindal, H., & Agergaard, S. (2022). Newly arrived refugees' perception of health and physical activity in Denmark. *Journal of Migration and Health*, 6, σσ. 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2022.100111>
- Sağın, A., Yücekaya, M., Uğraş, S., & Temel, C. (2022). The Role of Sports in School Belonging of Syrian Refugee Students in Turkey. *e-International Journal of Education Research*, 13(2), σσ. 1-17. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1024983>
- Spaaij, R., Broerse, J., Oxford, S., Luguetti, C., McLachlan, F., McDonald, B., Klepac, B., Lymbery, L., Bishara, J., & Pankowiak, A. (2019). Sport, Refugees, and Forced Migration: A Critical Review of the Literature . *Frontiers in Sports and Active Living*, 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.3389/fspor.2019.00047>
- Stone, C. (2018). Utopian community football? Sport, hope and belongingness in the lives of refugees and asylum seekers. *Leisure Studies*, 37(2), σσ. 171-183. <https://doi.org/10.1080/02614367.2017.1329336>
- Waardenburg, M., Visschers, M., Deelen, I., & Liempt, I. (2018). Sport in liminal spaces: The meaning of sport activities for refugees living in a reception centre. *International Review for the Sociology of Sport*, 54(8), pp. 1-9. <https://doi.org/10.1177/1012690218768200>
- Whitley, M., Coble, C., & Jewell, G. (2016). Evaluation of a sport-based youth development programme for refugees. *Leisure/Loisir*, 40(2), σσ. 175-199. <https://doi.org/10.1080/14927713.2016.1219966>
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/ Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), σσ. 416-421. <https://www.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf>
- Γαρεφαλάκης, Α., Κουτούπης, Α., & Πασσάς, Ι. (2020). *Μεθοδολογία Έρευνας για τη Συγγραφή Εργασιών και Επιστημονικών Μελετών*. Κοζάνη: Alexandros IKE Books.

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* (1η εκδ.). https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_spoudwn_2021.pdf
- Στεργίου, Α., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ, Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. (Ι. Τυπάλγος, Επιμ.) Gutenberg.

Η φοίτηση και εκπαίδευση παιδιών προσφύγων σε μη τυπικές τάξεις: Μία μελέτη περίπτωσης στην Ανοιχτή Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Προσφύγων στις Θερμοπύλες

Ντρίζου Νίκη

*Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
ntrizou.niki@gmail.com*

Στεργίου Λήδα (Αμαριλύς)

*Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
lstergiu@uoi.gr*

Περίληψη

Οι εμπόλεμες καταστάσεις και οι εμφύλιες συρράξεις στη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση των προσφυγικών και μεταναστευτικών μετακινήσεων προς τη Δυτική και Κεντρική Ευρώπη. Μία από τις κύριες πύλες εισόδου στην Ευρώπη είναι η Ελλάδα, τα σύνορα της οποίας διέσχισε μεγάλος αριθμός προσφύγων, ειδικά το διάστημα 2015-16 κυρίως μέσω των νησιών του Βορείου και Ανατολικού Αιγαίου. Οι ανάγκες των προσφύγων είναι πολλές και σύνθετες. Μία κρίσιμη από αυτές είναι η εκπαίδευση τόσο των ενηλίκων όσο και των ανήλικων προσφύγων. Η παροχή εκπαίδευσης αποτελεί υποχρέωση του εκάστοτε κράτους – μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, ποικίλα εμπόδια δυσχεραίνουν την ομαλή φοίτηση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην τυπική εκπαίδευση, γεγονός που επιχείρησε να καλύψει η μη τυπική εκπαίδευση. Η παρούσα ποιοτική έρευνα διεξήχθη στην Ανοιχτή Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Προσφύγων στις Θερμοπύλες, στο πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης της ΜΚΟ SolidarityNow, κατά τη χρονική περίοδο Ιουλίου – Σεπτεμβρίου 2022. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 45 παιδιά πρόσφυγες (22 κορίτσια, 23 αγόρια), ηλικίας 4 – 17 ετών, από τη Συρία και το Ιράκ. Ακόμη, στην έρευνα συμμετείχε μία γυναίκα εκπαιδευτικός του φορέα, 40 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τον συμπληρωματικό ρόλο της μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών – προσφύγων σε αυτήν.

Λέξεις Κλειδιά: προσφυγικές μετακινήσεις, μη τυπική εκπαίδευση, φοίτηση, παιδιά πρόσφυγες, δομή προσφύγων

Abstract

The armed conflicts and civil conflicts in Middle East and North Africa had as a result the increase of refugees' and immigrants' flows to West and Central Europe. One of the main gates of entrance in Europe is Greece, through whose borders a great number of refugees passed, specifically the period of 2015 – 2016 mainly through the islands of North and East Aegean. The needs of refugees are many and complex. One of them and the most critical is the education both of adult and minor refugees. The provision of education constitutes an obligation of each member – state of the European Union. However, various barriers make it difficult for children with a refugee background to attend formal education, which non – formal education attempts to address. The present qualitative research conducted in the Open Refugee Accommodation Centre in Thermopylae, in the context of non – formal education of NGO SolidarityNow, during the time period of July – September 2022. The sample of the research was consisted of 45 refugee children (22 girls, 23 boys), 4 -17 years old from Syria and Iraq. More, in the research participated one female educator of the organization, 40 years old. The results of the research highlight the complementary role of non – formal education to the compulsory education of refugee children, as well as the benefits of their participation in it.

Key Words: refugees' movements, non – formal education, study, refugee children, refugees' center

Εισαγωγή

Η παρατεταμένη εμπόλεμη κατάσταση σε χώρες της Μέσης Ανατολής και της Βορείου Αφρικής είχε ως αποτέλεσμα εκατοντάδες χιλιάδες άνθρωποι να εγκαταλείψουν τις πατρογονικές τους εστίες και να αναζητήσουν καταφύγιο σε ασφαλέστερες χώρες της Δυτικής και Κεντρικής Ευρώπης. Η Σύμβαση της Γενεύης (1951) ορίζει ως «πρόσφυγα» το άτομο που έχει απομακρυνθεί από την πατρογονική του εστία, αισθάνεται δικαιολογημένο φόβο, υφίσταται διώξεις λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής ομάδας, πολιτικών πεποιθήσεων, σεξουαλικού προσανατολισμού ή άλλων λόγων και δεν δύναται να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του (Αργυροπούλου κ.ά., 2025 · Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019 · UNHCR, 2017 · Edwards, 2016). Οι κύριες χώρες προέλευσης των προσφύγων που διέμεναν στην Ελλάδα κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ήταν η Συρία, το Αφγανιστάν, η Παλαιστίνη, η Σομαλία και άλλες (UNHCR Greece, 2022). Οι πρόσφυγες καταφθάνουν είτε δια θαλάσσης με παλιά πλοία είτε διασχίζοντας τα χερσαία σύνορα και αναγκάζονται να διαμένουν σε δομές φιλοξενίας προσφύγων, των οποίων οι συνθήκες δεν κρίνονται κατάλληλες για μακροχρόνια παραμονή. Στα νησιά, οι πρόσφυγες διαμένουν σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης, ενώ στον ηπειρωτικό κορμό της χώρας διαμένουν σε Κλειστές Ελεγχόμενες Δομές οι οποίες πλέον έχουν μετατραπεί σε Ελεγχόμενες Δομές Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο (ΕΔΠΦΑΑ) (Ghandour – Demiri, 2015 · Kousoulis et al., 2017). Οι συνθήκες διαβίωσης στις δομές αυτές συχνά προσομοιάζουν με εκείνες της φυλακής, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά την ευημερία, την ψυχοκοινωνική κατάσταση των προσφύγων και την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Βλάχου, 2025). Οι ανάγκες των προσφύγων είναι ποικίλες και πολυδιάστατες. Μία από αυτές είναι η ανάγκη ένταξης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα · Asylum Information Database, 2024).

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, όπως ορίζεται στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Η βασική εκπαίδευση οφείλει να παρέχεται δωρεάν και να είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά. Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη

του ατόμου και ο σεβασμός των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών του. Παράλληλα, καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. η ανεκτικότητα), συμβάλλοντας στην καταπολέμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων (π.χ. λόγω θρησκείας ή φυλής) και στην εδραίωση της ειρήνης (Διεθνής Αμνηστία, χ.χ.). Οι πρόσφυγες, λόγω των συνθηκών διαβίωσης στις ΕΔΠΦΑΑ, αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια στη φοίτησή τους στο δημόσιο σχολείο. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν: 1) την απόσταση των προσφυγικών δομών από τα σχολεία, γεγονός που δυσχεραίνει την μετακίνηση των παιδιών, 2) την απομόνωση των προσφύγων μαθητών στις ΕΔΠΦΑΑ, γεγονός που περιορίζει σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις τους με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό, 3) την παρεμπόδιση της επικοινωνίας της οικογένειας τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τις γηγενείς οικογένειες, 4) τις αντίξοες συνθήκες διαβίωσης που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοσύνθεση των παιδιών και των οικογενειών τους, 5) τις ανεπαρκείς υποδομές σε υπερπλήρεις σχολικές μονάδες, 6) την ελλιπή διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, 7) την ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών προσφύγων, 8) την απουσία υποστηρικτικού πλαισίου στο σχολικό περιβάλλον και 9) τα γλωσσικά και επικοινωνιακά εμπόδια που απομονώνουν τα παιδιά πρόσφυγες από τους υπόλοιπους μαθητές (Asylum Information Database, 2024 · Al Rihani Dit Tallaj, 2024 · Σκαργιώτη, 2025). Τα πρώτα χρόνια, την επίλυση των παραπάνω προβλημάτων ανέλαβαν διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ), μέσω της οργάνωσης μαθημάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, με στόχο την κάλυψη των άμεσων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που διέμεναν στις δομές προσφύγων (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων και την αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων παιδιών που φοιτούν συστηματικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση της χώρας υποδοχής. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF, στο πλαίσιο του προγράμματος «All Children in Education (ACE) – Όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση», πολλά παιδιά πρόσφυγες έλαβαν υποστήριξη και συμμετείχαν σε δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης (Σιμόπουλος, 2025).

Η μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο προς την τυπική εκπαίδευση, έχει υποστηρικτικό ρόλο και διαθέτει ευέλικτο ωράριο λειτουργίας. Σκοπός αυτού του τύπου εκπαίδευσης είναι η παροχή ψυχοκοινωνικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης, τόσο σε ενήλικους όσο και σε ανήλικους πρόσφυγες. Τόσο το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, όσο και το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεννόηση με τις διοικήσεις των προσφυγικών δομών, ελέγχουν την καταλληλότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι/ες, εκτός από τον διαμεσολαβητικό ρόλο που διατηρούν μεταξύ οικογένειας και δημόσιου σχολείου, καλούνται να ελέγχουν και να οργανώνουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούνται από τις ΜΚΟ στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι θεματικές περιοχές που επιδιώκει να προσεγγίσει η μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνουν την εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, τα μαθηματικά, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις παρέχεται και η εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των παιδιών (π.χ. τα αραβικά), όπως επίσης διεξάγονται δραστηριότητες STEM. Επιπλέον, η μη τυπική εκπαίδευση αποσκοπεί και στην κοινωνική και συναισθηματική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων. Εντούτοις, σήμερα διεξάγεται έντονη συζήτηση σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και την σχέση μεταξύ των δύο τύπων εκπαίδευσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019 · Σιμόπουλος, 2025).

Μεθοδολογία

Ερευνητικό πλαίσιο

Η έρευνα διεξήχθη στην τότε Ανοιχτή Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Προσφύγων (Α-ΔΠΦΠ), η οποία πλέον λειτουργεί ως Ελεγχόμενη Δομή Προσωρινής Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο, στις Θερμοπύλες, στην τάξη της μη τυπικής εκπαίδευσης της ΜΚΟ SolidarityNow. Η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν από τις 4 Ιουλίου έως τις 23 Σεπτεμβρίου 2022, στο πλαίσιο της δίμηνης χρηματοδοτούμενης πρακτικής άσκησης μέσω ΕΣΠΑ, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ο τρίτος μήνας παραμονής της μίας εκ των δύο ερευνητριών στο χώρο της δομής αφορούσε την παροχή εθελοντικής εργασίας στη συγκεκριμένη ΜΚΟ. Το πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου διεξήχθη η έρευνα ήταν το ‘Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση – All Children in Education (ACE), το οποίο παρέχονταν σε παιδιά ηλικίας 4 έως 17 ετών που διέμεναν εντός της δομής. Σκοπός του προγράμματος ήταν: α) η παροχή μη τυπικής εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και β) η προσφορά υποστηρικτικής ενισχυτικής διδασκαλίας για τη μελέτη παιδιών ηλικίας 8 – 17 ετών.

Το προαναφερθέν πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί και οργανωθεί βάσει του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ως κριτήριο ένταξης το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών/τριών που φοιτούσαν σε αυτό. Το μοναδικό μεικτό τμήμα που λειτουργούσε στον φορέα ήταν η λεγόμενη «Ωρα της UNICEF», όπου τα παιδιά μπορούσαν να απασχοληθούν δημιουργικά, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να ασχοληθούν με ό,τι τα ενδιέφερε.

Ο φορέας προσέφερε μαθήματα ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, μαθηματικών και STEM. Τα μαθήματα είχαν διάρκεια 60 λεπτών ανά ηλικιακή ομάδα. Οι θεματικές που διδάσκονταν ήταν ίδιες σε όλα τα τμήματα, προσαρμοσμένες κάθε φορά στις ανάγκες της εκάστοτε ηλικιακής ομάδας. Όλες οι θεματικές περιοχές προσεγγίζονταν από τις εκπαιδευτικούς τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα.

Σκοπός

Η παρούσα ποιοτική έρευνα είχε ως σκοπό να εξετάσει: α) τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, καθώς και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, β) τους παράγοντες που δρουν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και γ) τις δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών.

Ερευνητικά ερωτήματα

- i. Τι είδους συμπεριφορές εμφανίζουν τα παιδιά κατά την αλληλεπίδρασή τους με τις εκπαιδευτικούς της τάξης ή / και με τα άλλα παιδιά;
- ii. Ποιες εκπαιδευτικές δράσεις λειτουργούν ενισχυτικά στην αυτοεικόνα των παιδιών;
- iii. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ενθαρρυντικά ή / και αποθαρρυντικά στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της μελέτης ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, οι άτυπες συζητήσεις με τα παιδιά και η ημι – δομημένη συνέντευξη με μία εκ των εκπαιδευτικών της τάξης.

Οι άξονες παρατήρησης αφορούσαν: α) τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, β) τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, γ) τις δραστηριότητες που συμβάλλουν θετικά στην αυτοεικόνα των παιδιών, δ) τους παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πριν από τη διεξαγωγή της παρατήρησης, καθώς και των συζητήσεων με τα παιδιά, προηγήθηκε η γνωριμία της ερευνήτριας με αυτά, με σκοπό να αναπτυχθεί ένα αίσθημα οικειότητας. Παράλληλα, συμμετείχε σε όλα τα παιχνίδια και τις ελεύθερες ή οργανωμένες

δραστηριότητες με τα παιδιά. Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις ανέλαβε την υλοποίηση δραστηριοτήτων, με στόχο τα παιδιά να αισθανθούν ασφάλεια και οικειότητα απέναντί της. Η συμμετοχική παρατήρηση παρείχε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες για τα υπό μελέτη υποκείμενα της έρευνας. Μέσω του ημερολογίου καταγράφηκαν τόσο οι συνθήκες διαβίωσης στην προσφυγική δομή, όσο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση συνέβαλαν στην ερμηνεία ορισμένων συμπεριφορών των παιδιών και στην κατανόηση των πιθανών αιτιών εμφάνισής τους. Η συμμετοχική παρατήρηση δεν περιορίζεται στη λεκτική επικοινωνία, αλλά εξετάζει επίσης τη συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου (Σοφού, 2022 · Παπαδοπούλου, 2022).

Οι άτυπες συζητήσεις με τα παιδιά βοήθησαν την ερευνήτρια να διαμορφώσει μία εικόνα για το μαθησιακό τους προφίλ, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Μέσω αυτών των συζητήσεων, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευχέρεια και ελευθερία. Οι ερωτήσεις που τους τέθηκαν ήταν στοχευμένες σε ένα θέμα που προσέλκυε το ενδιαφέρον τους, με στόχο τη συγκέντρωση των απόψεών τους (Σοφού, 2022).

Η ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης, πραγματοποιήθηκε σε μεταγενέστερο χρόνο από την παρατήρηση και εξ' αποστάσεως, λόγω γεωγραφικής απόστασης, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Skype· η συζήτηση μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε. Οι θεματικές που προσεγγίστηκαν ήταν ανάλογες των αξόνων παρατήρησης και ανοικτού τύπου, ώστε η συνεντευξιαζόμενη να έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις απόψεις της. Η σχέση μεταξύ της ερευνήτριας και της συνεντευξιαζόμενης χαρακτηριζόταν από οικειότητα και ασφάλεια (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω της παραγωγικής θεματικής ανάλυσης. Μέσα από το συγκεκριμένο είδος ανάλυσης αναδύονται τα κοινά θεματικά μοτίβα. Επομένως, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι ερευνήτριες αναγνώρισαν, κατανόησαν και οργάνωσαν τα αναδυόμενα θέματα, νοηματοδοτώντας τα καταγεγραμμένα δεδομένα τους, τα οποία συνδέονται άμεσα με την κεντρική θεματική της μελέτης. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων περιγράφεται ως εξής: Αρχικά, η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο. Μετέπειτα, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και κατατάχθηκαν ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αντιστοιχούσαν. Τέλος, πραγματοποιήθηκε από τη δεύτερη ερευνήτρια, η οποία δεν συμμετείχε στην αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων, έλεγχος εγκυρότητας των κωδικοποιήσεων και εντοπισμός τυχόν σφαλμάτων στην έρευνα. Παράλληλα, εντόπισε και ανέδειξε νέα θέματα, εμπλουτίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο (Γαλάνης, 2018 · Τσιώλης, 2018).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα πέντε (45) παιδιά – πρόσφυγες, ηλικίας τεσσάρων έως δέκα επτά (4 – 17) ετών. Ως προς το φύλο, είκοσι τρία (23) ήταν αγόρια και είκοσι δύο (22) κορίτσια. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή των παιδιών ανά φύλο, εκπαιδευτική βαθμίδα και ηλικιακή ομάδα. Συγκεκριμένα, τα τριάντα πέντε (35) παιδιά φοιτούσαν συστηματικά στη μη τυπική τάξη, ενώ τα δέκα (10) παρακολουθούσαν περιστασιακά. Οι χώρες προέλευσης των παιδιών ήταν κυρίως η Συρία και το Ιράκ. Το δείγμα περιλάμβανε τόσο παιδιά αραβικής όσο και κουρδικής καταγωγής από τις δύο προαναφερθείσες χώρες. Τα παιδιά αραβικής προέλευσης

μιλούσαν την κοινή αραβική γλώσσα και ορισμένες διαλέκτους της Συρίας και του Ιράκ, ενώ τα παιδιά κουρδικής προέλευσης μιλούσαν τη διάλεκτο Κουρμάντζι (Kurdish Kurmanji), τα Σοράνι (Sorani Kurdish) και τα Μπαντίνι (Badini Kurdish).

Πίνακας 1

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο παιδιών	Ηλικία	Κορίτσια	Αγόρια
Προνήπιο	4	4	2	2
Νηπιαγωγείο	10	5	1	9
Δημοτικό	20	6 – 12	16	4
Γυμνάσιο	8	13 – 15	1	7
Λύκειο	3	16 – 17	2	1
Σύνολο	45	4 – 17	22	23

Τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν ελάχιστο ή μηδενικό επίπεδο ελληνομάθειας. Επομένως, η επικοινωνία διευκολυνόταν μέσω μεταφραστή του φορέα SolidarityNow. Στα παιδιά σχολικής ηλικίας, έως και το Λύκειο, παρατηρήθηκε ότι η γλωσσική κατανόηση υπερείχε της γλωσσικής έκφρασης. Το επίπεδο ελληνομάθειάς των παιδιών κυμαινόταν από χαμηλό έως προχωρημένο. Αυτό, βέβαια, οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι τα παιδιά φοιτούσαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και εκτίθεντο σε ελληνόφωνο περιβάλλον μάθησης. Ωστόσο, η έλλειψη διαπολιτισμικού υλικού διαμεσολάβησης και η απουσία αλληλεπίδρασης με ελληνόφωνους μαθητές εκτός σχολείου, καθιστούσαν δύσκολη την ανάπτυξη της λεκτικής τους επικοινωνίας (Σγούρα κ.ά., 2018).

Περιορισμοί έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα ως μελέτη περίπτωσης, αφενός περιορίζεται χωρικά και χρονικά, αφετέρου δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο, ορισμένα συμπεράσματα που προέκυψαν σχετικά με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό μπορεί να είναι χρήσιμα για ευρύτερο προβληματισμό (Μαγγόπουλος, 2014).

Αποτελέσματα Παρατήρησης

Αλληλεπιδράσεις παιδιών και εκπαιδευτικών

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από την παρατήρηση προέκυψε ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών χαρακτηρίζονταν από αρμονία και οικειότητα. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών σχολικής ηλικίας (6 – 17) πραγματοποιούνταν είτε λεκτικά, είτε μέσω εικόνων ή παντομίμας. Η γλώσσα επικοινωνίας ήταν κυρίως η ελληνική, σε συνδυασμό με λέξεις από την αγγλική και από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Αντιθέτως, η επικοινωνία με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γινόταν κυρίως με τη βοήθεια διερμηνέα και μέσω εικόνων. Ο διερμηνέας παρενέβαινε και σε περιπτώσεις όπου καλούνταν να εξηγήσει κάποια κατάσταση στα μεγαλύτερα παιδιά, όταν αυτή ήταν δύσκολη στην κατανόηση. Βεβαίως, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, ιδιαίτερα στα παιδιά σχολικής ηλικίας και στους εφήβους, παρατηρήθηκε ότι η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας ήταν ισχυρότερη της γλωσσικής έκφρασης. Γενικά, τα παιδιά έδειχναν προτίμηση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς θεωρούσαν την παραμονή τους στην Ελλάδα προσωρινή. Συνεπώς, θεωρούσαν ότι η γνώση των αγγλικών θα τα βοηθούσε να ενταχθούν ευκολότερα στις χώρες όπου επιθυμούσαν να μετεγκατασταθούν στο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί επιβράβευαν διαρκώς τα παιδιά, τόσο για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, όσο και για τις πρωτοβουλίες που αναλάμβαναν. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες

τα παιδιά εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στις εκπαιδευτικούς του φορέα. Τέτοια περιστατικά αφορούσαν κυρίως παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, όταν δύο παιδιά τσακώθηκαν για ένα παιχνίδι και επενέβη μία από τις εκπαιδευτικούς για να τα χωρίσει και να τους εξηγήσει ότι πρέπει να μοιράζονται τα παιχνίδια τους, το ένα από τα δύο παιδιά τη δάγκωσε, επειδή ήθελε αποκλειστικά δικό του το παιχνίδι. Ας σημειωθεί εδώ ότι η παράλληλη και συστηματική φοίτηση στο τυπικό νηπιαγωγείο (ΔΥΕΠ) ευνοούσε τόσο την προσαρμογή των παιδιών στην τάξη της μη τυπικής εκπαίδευσης όσο και την επικοινωνία τους με τις εκπαιδευτικούς του φορέα, συγκριτικά με συνομηλίκους τους που είχαν περιστασιακή ή μηδενική φοίτηση. Αναφορές στο παρελθόν προέρχονταν μόνο από τα μεγαλύτερα παιδιά (6 – 11 ετών). Οι αναφορές επικεντρώνονταν κυρίως σε στιγμές από την καθημερινότητά τους στην Ελλάδα ή στη χώρα καταγωγής τους. Ενδεικτικά, σε ένα μάθημα που γινόταν σχετικά με τον τρόπο ζωής κατά την Παλαιολιθική Εποχή, ένα παιδί (Π), βλέποντας μία από τις απεικονίσεις, συμμετείχε στον εξής διάλογο με την εκπαιδευτικό (Ε) και το διερμηνέα (Δ):

Ε: «Υπάρχουν τέτοια σπίτια σήμερα;»

Π: «Ναι υπάρχουν τέτοια σπίτια!»

Δ: «Που βλέπεις εσύ τέτοια σπίτια; Εγώ δεν βλέπω τέτοια σπίτια!»

Π: «Υπάρχουν τέτοια σπίτια! Εγώ έμενα σε τέτοιο σπίτι!»

Δ: «Θέλεις να βγούμε μαζί έξω να δεις τι σπίτια υπάρχουν, (Εννοούσε τα δύο ξενοδοχεία και τα container της δομής) να δούμε εάν μοιάζουν με αυτό;»

Παρότι το παιδί επέμενε στην αρχική του απάντηση, οι εκπαιδευτικοί διέκοψαν τη συζήτηση και υπέθεσαν ότι το παράδειγμα του παλαιολιθικού σπιτιού μπορεί να του θύμισε τη σκηνή, όπου πιθανόν διέμενε για ένα διάστημα, κατά τη διάρκεια της διαμονής του στην Ελλάδα.

Στους εφήβους (12 – 17 ετών) δεν παρατηρήθηκαν αναφορές για το παρελθόν, ούτε για ευχάριστες ούτε για δυσάρεστες εμπειρίες πλην μίας περίπτωσης που αφορούσε ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας που αντιμετώπιζε ο μαθητής.

Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4 – 6 ετών), παρατηρήθηκε σχεδόν πάντα να δημιουργούν εθνοτικά και φυλετικά ομοιογενείς παρέες, πιθανότατα λόγω της γλωσσικής ποικιλομορφίας που υπήρχε στη δομή, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η μεταξύ τους επικοινωνία. Επιπλέον, σπάνιες ήταν οι εθνοτικές συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, ενώ πιο συχνές συγκρούσεις παρατηρούνταν για θέματα που αφορούσαν το μοίρασμα των υλικών και των παιχνιδιών, όπως επίσης και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Όσον αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας (6 – 11 ετών) δεν παρατηρήθηκαν μεταξύ τους συγκρούσεις. Οι παρέες ήταν εθνοτικά και φυλετικά ανομοιογενείς. Πολλά από τα παιδιά ορισμένες φορές αναλάμβαναν χρέη διερμηνέα για όσους συμμαθητές τους μπορεί να μην αντιλαμβάνονταν τον λόγο των εκπαιδευτικών. Η μεταξύ τους επικοινωνία γινόταν στα αραβικά, ανεξαρτήτως καταγωγής των παιδιών. Επιπλέον, σπάνιες ήταν οι περιπτώσεις, όπου εκφράζονταν προκατειλημμένες απόψεις για θέματα που αφορούσαν την καταγωγή των άλλων παιδιών ή τις αντιλήψεις περί διαχωρισμού σε σχολεία αρρένων και θηλέων.

Στους εφήβους (12 – 17 ετών) παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στη σύναψη σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με βάση το φύλο. Όσον αφορά τα αγόρια, οι παρέες ήταν εθνοτικά μεικτές και υπήρχε κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αντίθετα, στα κορίτσια, οι παρέες ήταν είτε εθνοτικά και φυλετικά ομοιογενείς είτε μεικτές. Αυτό, βέβαια, εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις της ίδιας της οικογένειας.

Δραστηριότητες προαγωγής της αυτοεικόνας των παιδιών

Παρατηρώντας και καταγράφοντας τις δραστηριότητες ή τα εβδομαδιαία project που καλλιεργούσαν την αυτοεικόνα των παιδιών, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν είχαν ενεργό ρόλο στη δραστηριότητα και αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, ανέπτυσαν θετική αυτοεικόνα. Όσον αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας, η θετική αυτοεικόνα παρατηρήθηκε όταν τα παιδιά αναλάμβαναν ρόλο δασκάλου, προκειμένου να «διδάξουν» στους συμμαθητές τους ή στις εκπαιδευτικούς κάποιες λέξεις ή / και φράσεις από τις μητρικές τους γλώσσες. Επιπλέον, μπορούσαν να παρουσιάσουν κάποιον παραδοσιακό χορό ή, ορισμένες φορές με τη βοήθεια του διερμηνέα, να μιλήσουν για κάποιο έθιμο που συνήθιζαν να γιορτάζουν, όπως, για παράδειγμα, την εορτή Eid al – Adha (γιορτή των θυσιών – η θυσία του Αβράαμ). Οι έφηβοι, παρατηρήθηκε ότι ανέπτυσαν θετική αυτοεικόνα όταν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες είτε σχετικά με τη διεξαγωγή μίας δραστηριότητας είτε προτείνοντας κάποια αλλαγή που, κατά τη γνώμη τους, μπορούσε να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο πάντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κίνητρα & Εμπόδια ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Υπήρχαν ποικίλοι ενθαρρυντικοί και αποθαρρυντικοί παράγοντες που επηρέαζαν σημαντικά τη φοίτηση των παιδιών στην τάξη της μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι ενθαρρυντικοί παράγοντες ήταν οι εξής: 1) η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, γύρω από θέματα που αφορούσαν τη φοίτηση των παιδιών στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, 2) το θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο ενθάρρυνε τη συμμετοχή των παιδιών και βοηθούσε να αισθάνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς (Αργυροπούλου κ.ά., 2025) και 3) ο ρόλος των συνομήλικων. Επεξηγηματικά, η παρουσία ή η απουσία τους από τον χώρο της άτυπης εκπαίδευσης καθόριζε σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, οι αποθαρρυντικοί παράγοντες που παρεμπόδιζαν τη συμμετοχή των μαθητριών / των στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν οι εξής: 1) η αντίληψη της οικογένειας για την προσωρινή παραμονή στη χώρα υποδοχής επηρέαζε αρνητικά τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, 2) τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η οικογένεια (π.χ. καθυστερήσεις στην απόδοσης ασύλου, οικονομικές δυσκολίες κ.ά.) επηρέαζαν αρνητικά τη φοίτηση των παιδιών και 3) οι συνθήκες διαβίωσης στη δομή, ιδίως κατά τους χειμερινούς μήνες.

Αποτελέσματα συνέντευξης

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού & Οι αλληλεπιδράσεις της με τα παιδιά

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό του φορέα, ο ρόλος της έχαιρε σεβασμού από όλα τα μέλη της προσφυγικής κοινότητας και, κατ' επέκταση, από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, ορισμένες συμπεριφορές παιδιών που σε άλλα πλαίσια θα θεωρούνταν αγενείς, δικαιολογούνταν στο συγκεκριμένο πλαίσιο, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της τάξης:

«Τώρα στα επιμέρους, για παράδειγμα μπορεί εκεί που καθόμαστε και κάνουμε μία άσκηση ξαφνικά ένα παιδί να σηκωθεί να φύγει και να πει «Εγώ δεν θέλω άλλο βαρέθηκα και φεύγω», κάτι το οποίο θα θεωρούνταν ασέβεια ως πούμε ή από ένα παιδί, ως πούμε, μιας τυπικής ελληνικής οικογένειας να ήταν μία πολύ ακραία συμπεριφορά».

Αναφορές σε γεγονότα του παρελθόντος από τα παιδιά της τάξης

Όσον αφορά τις πιθανές αναφορές των παιδιών σε γεγονότα του παρελθόντος, η συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αυτές συνέβαιναν απροσδόκητα, σε άσχετες χρονικές στιγμές. Τα παιδιά απέφευγαν να περιγράφουν στιγμές ή γεγονότα από τις χώρες καταγωγής τους, όταν τους το ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί, δηλώνοντας πως δε τα θυμούνταν, ενώ άλλες φορές, απέφευγαν εντελώς να απαντήσουν. Παρ' όλα αυτά, εάν τους δινόταν κάποιο ερέθισμα (π.χ. φωτογραφία), ενδεχομένως να ανταποκρίνονταν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να θέτουν στα παιδιά ερωτήσεις σχετικές με το παρελθόν τους, καθώς υπήρχε ο κίνδυνος να επιδεινώσουν ενδεχόμενο τραύμα τους. Ακόμη, τα παιδιά απέφευγαν να αναφερθούν λεκτικά στο ταξίδι τους από την Τουρκία προς την Ελλάδα. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός περιέγραψε μία μη λεκτική αναφορά ως εξής:

«...κάποια στιγμή ας πούμε έχει τύχει να έρθει κοριτσάκι και να μας ζωγραφίσει το ναυάγιο το οποίο έζησε, πολύ χαρακτηριστικά, ας πούμε με τους διάσώστες που πήγαν να τους σώσουν. Αλλά γενικά δεν αναφέρουν και δεν μιλάνε».

Συνεργασία φορέα – οικογένειας για τη συμμετοχή των παιδιών στη μη τυπική εκπαίδευση

Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν πολύ θετικές. Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι καταβαλλόταν προσπάθεια ώστε όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο φορέας παρείχε ταυτόχρονα πληροφόρηση και υποστήριξη στις οικογένειες σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών στο δημόσιο σχολείο.

Αλληλεπιδράσεις παιδιών μέσα στην τάξη

Αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στη μη τυπική τάξη, η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι συμπεριφορές τους παρουσίαζαν εναλλαγές. Δεν χαρακτηρίστηκαν ως επιθετικές από τη συνεντευξιαζόμενη, αλλά αποδόθηκαν κυρίως στις έντονες και στρεσογόνες καταστάσεις που βίωναν τα παιδιά. Η ίδια τις περιέγραψε ως αυθόρμητες και αντανakλαστικές αντιδράσεις. Επίσης, τόνισε ότι μια συμπεριφορά που ενδέχεται να θεωρείται επιθετική από έναν εκπαιδευτικό, δεν εκλαμβάνεται απαραίτητα ίδια από το ίδιο το παιδί. Παράλληλα, ανέφερε ότι δεν παρατηρήθηκαν περιστατικά αποκλεισμού παιδιών με χαμηλό προφίλ από τις παρέες των συνομηλίκων τους. Τέλος, υποστήριξε ότι σπάνια σημειώνονταν συγκρούσεις μεταξύ παιδιών διαφορετικής εθνοτικής ή φυλετικής προέλευσης. Παρακάτω παρατίθεται απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού:

«Δεν θα έλεγα εχθρικές συμπεριφορές θα το έλεγα περισσότερο συμπεριφορές, που βγάζουν μεγάλη ένταση ή συμπεριφορές που δείχνουν ότι τα παιδιά μπορεί να έχουν κάποιο στρες...»

Γλωσσικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών

Η συνεντευξιαζόμενη ανέφερε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν αρχίσει να χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις που άκουγαν τόσο από τις εκπαιδευτικούς της SolidarityNow όσο και από τη νηπιαγωγό της ΔΥΕΠ. Η μεταξύ τους επικοινωνία γινόταν κυρίως στα αραβικά, ωστόσο ενίοτε τα παιδιά χρησιμοποιούσαν έναν συνδυασμό λέξεων από την ελληνική και την αγγλική, έτσι ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας αξιοποιούσαν οποιαδήποτε γλώσσα μπορούσε να λειτουργήσει ως διάλογος επικοινωνίας μεταξύ τους. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Τα παιδιά, λοιπόν, της πρώτης σχολικής ηλικίας είναι αυτά που μιλάνε περισσότερο από όλους τους υπόλοιπους ελληνικά, λόγω της έκθεσής τους και λόγω ότι μαθαίνουν συστηματικά στο σχολείο γραφή, ανάγνωση. Οπότε, έχουν όχι μόνο συστηματική έκθεση, αλλά και στο πλαίσιο του σχολείου υπάρχει έκθεση στη γλώσσα και πολλές φορές μπορεί να τους απευθυνθούμε στα αγγλικά και να μη μας καταλάβουν και να μας διορθώσουν 'Πες το τώρα στα ελληνικά!' ή να τα ρωτήσουμε κάτι στα αγγλικά και να μας απαντήσουν στα ελληνικά».

Οι έφηβοι, από την άλλη, έτειναν να μαθαίνουν αποκλειστικά τις γλώσσες των χωρών που επιθυμούσαν να μετεγκατασταθούν σε μελλοντικό χρόνο.

Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι τα περισσότερα παιδιά δεν εμφάνιζαν απορριπτική στάση απέναντι στην εκμάθησή της καθώς σπάνιες ήταν οι περιπτώσεις παιδιών που την αρνούνταν κατηγορηματικά.

Η στάση της οικογένειας απέναντι στον σχολικό θεσμό, την πολυγλωσσία και τη χρήση των μητρικών γλωσσών στο σπίτι

Από τη συνέντευξη διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες οικογένειες, καθώς και τα παιδιά τους, συνέδεαν το σχολείο με την εκμάθηση νέων γλωσσών μέσω της γραφής και της ανάγνωσης. Επιπλέον, ανέφερε ότι ορισμένοι γονείς είχαν μία θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία, ενώ, αναφορικά με τη χρήση των γλωσσών στο σπίτι, σημείωσε:

«Την μητρική τους γλώσσα μιλάνε, οι περισσότεροι δεν ξέρουν γερμανικά ούτε ή άλλως. Οπότε στο σπίτι τους μιλάνε την γλώσσα τους με τους γονείς τους».

Οφέλη μη τυπικών δραστηριοτήτων

Οι προσφερόμενες ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες αποσκοπούσαν στην ενίσχυση των κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι καταβαλλόταν προσπάθεια ώστε τα παιδιά να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο δομημένο πρόγραμμα στο σχολείο και να μάθουν να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τις εκπαιδευτικούς του φορέα. Παράλληλα, με το πέρασμα του χρόνου, παρατηρήθηκαν σημαντικές θετικές αλλαγές στην ένταξη και τη φοίτηση των παιδιών στην τάξη της μη τυπικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που οργανώνονταν από το φορέα, παρέθεσε την παρακάτω άποψη:

«Το όφελος είναι αυτό, ότι είναι σε ένα δομημένο περιβάλλον, με δομημένο πρόγραμμα και ρουτίνες ούτως ώστε να αποκτήσουν κάποιες βασικές δεξιότητες για το σχολείο, είτε το ελληνικό σχολείο είτε το σχολείο σε οποιαδήποτε χώρα πάνε».

Οφέλη ενίσχυσης & ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας από τις εκπαιδευτικούς

Σχετικά με την ενίσχυση και την ενθάρρυνση της πολυγλωσσίας μέσα στη τάξη, η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αυτές μπορούσαν: 1) να βοηθήσουν τον εκάστοτε μαθητή να βελτιώσει την αυτοεικόνα του, 2) να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του και 3) να νιώθει αποδεκτός.

Παράγοντες που επηρέαζαν τη φοίτηση των παιδιών στην τάξη της μη τυπικής εκπαίδευσης

Ο πρωταρχικός παράγοντας που επηρέαζε σημαντικά τη φοίτηση των παιδιών στη τάξη της μη τυπικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, ήταν οι συνθήκες διαβίωσης, ιδιαίτερα κατά τους χειμερινούς μήνες, καθώς και η έλλειψη κατάλληλης για τον καιρό ενδυμασίας. Παράλληλα, υποστήριξε ότι η οικονομική δυσπραγία

των γονέων είχε ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες των παιδιών τους (π.χ. σίτιση). Επιπλέον, ανέφερε:

«Τα παιδιά κάποιες φορές δείχνουν παραίτηση από τις δραστηριότητες, εάν η οικογένειά τους αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα».

Σχετικά με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς του φορέα, η συνεντευξιαζόμενη υποστήριξε ότι σέβονταν την ολιστική αξία της μόρφωσης και επεδίωκαν την ένταξη των παιδιών στο σχολείο. Παράλληλα, ανέφερε ότι το οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο του φορέα ενίσχυε τη συμμετοχή των παιδιών τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση. Τέλος, αναφορικά με την παροχή κινήτρων στα παιδιά, η εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Κοίταξε να δεις δεν προσφέρονται κίνητρα υλικά, αλλά κίνητρα άυλα, τα οποία θα έχουν ένα εκπαιδευτικό μαθησιακό όφελος και θα είναι και κάτι που θα αφορά όλα τα παιδιά, ούτως ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και να τους καλλιεργηθεί αυτό το κίνητρο ότι ναι θα κάνω το Project της ιστορίας, θα συμμετέχω, γιατί μετά θα πάμε μία εκδρομή στο μουσείο και θα δούμε διάφορα πράγματα».

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη φοίτηση και την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων στην τάξη μη τυπικής εκπαίδευσης του SolidarityNow, στην ΑΔΠΦΠ Θερμοπυλών. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την επίδραση ποικίλων παραγόντων, τόσο στην ενίσχυση όσο και στην παρεμπόδιση της φοίτησης των παιδιών. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας συμφωνούν με εκείνα της Mogli (2024), σύμφωνα με την οποία οι συνθήκες διαβίωσης στη δομή προσφύγων ήταν ιδιαίτερα δύσκολες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλά παιδιά να απέχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ενισχύονταν η επιθυμία μετεγκατάστασης σε άλλη χώρα, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Παράλληλα, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διευκόλυνση της κοινωνικής τους ένταξη. Αναφορικά με τον ρόλο της μη τυπικής εκπαίδευσης, τα ευρήματα έδειξαν ότι το ευέλικτο ωράριο και ο συμπληρωματικός της ρόλος σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση την καθιστούσαν ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά προσφύγων. Ο/η μαθητής/τρια τοποθετούνταν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν έναν υποστηρικτικό, συνεργατικό ρόλο – μια διαπίστωση που συνάδει με τις παρατηρήσεις των Hos και Cinarbas (2018). Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τη συμβολή της μη τυπικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, μέσω των δραστηριοτήτων που ενδυναμώνουν την αυτοεικόνα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η σημασία ενός θετικού σχολικού κλίματος αναδείχθηκε επίσης ως κρίσιμη, καθώς προάγει το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής, διευκολύνοντας την κοινωνική ένταξη. Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι παρέες τους ήταν συχνά εθνοτικά ομοιογενείς, λόγω της γλωσσικής ποικιλομορφίας εντός των δομών. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με εκείνα των Mogli (2024) και των Hos και Cinarbas (2018), τα οποία καταδεικνύουν ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (π.χ. οικονομικές δυσκολίες, συνθήκες διαβίωσης κ.ά.) αποτελούσαν σημαντικά εμπόδια για τη φοίτηση των παιδιών προσφύγων.

Συμπεράσματα

Προς επίρρωση όλων όσων προαναφέρθηκαν, διατυπώθηκαν τα εξής συμπεράσματα: Αρχικά, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονταν από αρμονία, ενώ η πολυγλωσσική επικοινωνία ενίσχυε τόσο την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τις αναφορές σε τραυματικά ή σημαντικά βιώματα του παρελθόντος, τα παιδιά απέφευγαν να μιλούν γι' αυτά, αλλά ορισμένες φορές εάν ένιωθαν ασφαλή και άνετα, έκαναν αναφορές σε αυτά. Αντιθέτως, τα περιορισμένα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς που παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν αποδόθηκαν σε στρεσογόνες καταστάσεις που βίωναν τα παιδιά εντός της δομής. Οι έφηβοι, σε αντίθεση με τις μικρότερες ηλικιακές ομάδες, αλληλεπιδρούσαν με βάση το φύλο, επηρεαζόμενοι μάλλον από τις αντιλήψεις των οικογενειών τους. Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, καθώς και η αποδοχή της πολυγλωσσίας από τις εκπαιδευτικούς, συνέβαλαν ουσιαστικά στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους. Βασικοί παράγοντες που επηρέαζαν τη φοίτηση και τη συμπεριφορά των παιδιών ήταν η οικογένεια, το σχολικό κλίμα και οι συνθήκες διαβίωσης. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο ρόλος της τυπικής εκπαίδευσης είναι συμπληρωματικός και ότι λειτουργεί ως μεταβατικό στάδιο προς την τυπική εκπαίδευση, χωρίς να την υποκαθιστά, ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Al Rihani Dit Tallaj , L. (2024). Challenges in Education for Refugees. *International Journal of Business and Management Invention (IJBMI)*, 13(9), 1-11. [https://www.ijbmi.org/papers/Vol\(13\)9/13090111.pdf](https://www.ijbmi.org/papers/Vol(13)9/13090111.pdf)
- Asylum Information Database. (2024). Conditions in reception facilities. <https://asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/housing/conditions-reception-facilities/>
- Ghandour Demiri, N. (2015). Refugee crisis in Greece. *Heinrich Böll Stiftung Greece*. <https://gr.boell.org/en/2015/10/22/refugee-crisis-greece>
- Haig, G., & Öpengin, E. (2014). Introduction to Special Issue Kurdish: a Critical Research Overview. *Kurdish Studies Archive*, 2, 122-148. https://doi.org/10.1163/9789004706552_003
- Hos , R., & Cinarbas , H. I. (2018). Learning to Teach in a Global Crisis: Teachers' Insights from a Temporary Non-Formal Refugee Education Project in Gaziantep. *Global Education Review*, 5(4), 182-193. https://www.researchgate.net/publication/329705145_Learning_to_Teach_in_a_Global_Crisis_Teachers'_Insights_from_a_Temporary_Non-Formal_Refugee_Education_Project_in_Gaziantep
- Kousoulis, A. A., Ioakeim-Ioannidou, M., & Economopoulos , K. P. (2017). Refugee crisis in Greece: not a one-country job. *International Journal of Public Health*, 62, pp. 1-2. <https://doi.org/10.1007/s00038-016-0890-0>
- Mogli, M. (2024). Motivation through solidarity Adult immigrants and refugees learning Greek in non-formal educational settings. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 18(3), 210–232. <https://doi.org/10.47862/apples.140845>
- The University of Arizona. (n.d.). Kurmanji Kurdish. <https://iranian-languages.arizona.edu/node/7>
- The University of Arizona. (n.d.). Sorani Kurdish Iranian languages Catalogue. <https://iranian-languages.arizona.edu/node/2>
- UNHCR. (2017). Η Σύμβαση του 1951 σχετικά με το Καθεστώς των Προσφύγων. <https://www.unhcr.org/gr/node/785>

- UNHCR Greece. (2022). *Greece Sea arrivals Dashboard - December 2022*. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/98511>
- Αργυροπούλου, Δ., Ζορμπαλά, Α., Καφαράκη, Π., Μποζίκη, Φ., Ντρίζου, Ν., Πολυμενίδου, Π., Σταλικά, Δ., & Χάλκη, Μ. (2025). «Μαυροτσούκαλοι σαν Πακιστανοί». Παιδιά με προσφυγική εμπειρία σε νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων: Η οπτική προπτυχιακών φοιτητριών. Στο Λ. Στεργίου (Επιμ.), *Μικρά παιδιά Μεγάλες προκλήσεις. Προσχολική εκπαίδευση & Παιδιά με προσφυγική εμπειρία* (σσ. 175-207). Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://interdiffer.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2024/12/%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AC-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>
- Βλάχου, Σ. (2025). Παιδιά-πρόσφυγες στα σύγχρονα προσφυγικά στρατόπεδα: Στο πλέγμα της απομόνωσης, του αποκλεισμού και της εκμετάλλευσης. Στο Λ. Στεργίου (Επιμ.), *Μικρά παιδιά Μεγάλες προκλήσεις. Προσχολική εκπαίδευση & παιδιά με προσφυγική εμπειρία* (σσ. 32-47). Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://interdiffer.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2024/12/%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AC-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>
- Διεθνής Αμνηστία. (χ.χ.). Οικουμενική διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου. <https://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights>
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 73-93. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2014.397>
- Παπαδοπούλου, Β. Γ. (2022). *Παρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές* (Β' εκδ.). Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σιμόπουλος, Γ. (2025). «Θα μπορούσαμε καλύτερα»: Προκλήσεις στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση μικρών παιδιών με προσφυγική εμπειρία. Στο Λ. Στεργίου (Επιμ.), *Μικρά παιδιά μεγάλες προκλήσεις. Προσχολική εκπαίδευση & Παιδιά με προσφυγική εμπειρία* (σσ. 56-95). Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://interdiffer.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2024/12/%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AC-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>

<https://interdiffer.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2024/12/%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AC-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>

- Σκαργιώτη, Μ. (2025). Η εκπαίδευση των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο μέσα από την εμπειρία του Συντονισμού Εκπαίδευσης Προσφύγων στην Ήπειρο. Στο Λ. Στεργίου (Επιμ.), *Μικρά παιδιά μεγάλες προκλήσεις. Προσχολική εκπαίδευση & Παιδιά με προσφυγική εμπειρία* (σσ. 48-55). Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://interdiffer.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2024/12/%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AC-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf>
- Σοφού, Ε. (2022). *Η Ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών. Διερευνώντας τον ρόλο και τη σημασία της στην προσχολική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης - Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioles_2018_Themati_ke_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete
- Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2024). «Όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση»: Το εμβληματικό πρόγραμμα που έστειλε στα θρανία πάνω από 25.000 παιδιά-πρόσφυγες. <https://migration.gov.gr/ola-ta-paidia-stin-ekpaideysi-to-emvlimatiko-programma-poy-esteile-sta-thrania-pano-apo-25-000-paidia-prosfyges/>
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (χ.χ.). Προσφυγικό και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2025 από <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/24158-23-09-16-organosi-kai-leitourgia-ton-domon-ypodoxis-gia-tin-ekpaidefsi-ton-prosfygon-dyep-4>

Εικαστικές τέχνες & εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας για την διδακτική των εικαστικών στην προσχολική ηλικία

Δρ. Δωρόθεος Ορφανίδης
ΕΔΙΠ Παιδαγωγικής Σχολής, ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.
dor_orfan@yahoo.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, οι εικαστικές τέχνες αποτελούν ένα θεμελιώδες πεδίο έκφρασης, δημιουργικότητας και ανάπτυξης της αισθητικής αντίληψης των παιδιών. Οι εικαστικές δραστηριότητες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον που προάγει τη διερεύνηση, τον πειραματισμό με υλικά και τεχνικές, και την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση,

ενισχύοντας την πολυαισθητηριακή και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Επιδιώξή μας αποτελεί η τέχνη, όπως μελετούμε στα Νέα Προγράμματα Σπουδών να αποτελεί εργαλείο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού συνδέοντας το με άλλες μαθησιακές περιοχές, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική σκέψη και την ολιστική προσέγγιση της μάθησης, με τη χρήση αναδυόμενων τεχνολογιών. Η προσέγγιση είναι βιωματική και παιδοκεντρική, ενσωματώνοντας τις αρχές της διαθεματικότητας και της ενεργητικής μάθησης.

Παρουσιάζουμε την εκπαιδευτική παρέμβαση για την αξιοποίηση του εικαστικού έργου του Βίνσεντ Βαν Γκογκ. Σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση της εικαστικής έκφρασης και της αισθητικής εμπειρίας των νηπίων μέσω της αξιοποίησης εργαλείων επαυξημένης πραγματικότητας. Η μορφή της παρέμβασης περιλάμβανε μια οργανωμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα, ενταγμένη στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, διάρκειας δύο συνεδριών τον Μάρτιο του 2024. Το δείγμα αποτελούνταν από 29 νήπια ηλικίας 4–6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο αστικής περιοχής, του 10^{ου} Νηπιαγωγείου Συκεών, Θεσσαλονίκης και επιλέχθηκε με βάση τη δυνατότητα χρήσης τεχνολογικού εξοπλισμού εντός της τάξης. Ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης είχε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με έμφαση στην ερμηνεία των εμπειριών και των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τα AR ερεθίσματα. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν η μη συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή εικαστικών έργων, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς. Στους περιορισμούς της έρευνας θα αναφέρουμε την αδυναμία ανάλυσης των δεδομένων, λόγω αλλαγής του προγραμματισμού των τάξεων. Η ανάλυση των δεδομένων είχε ως αρχικό στόχο την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους η τεχνολογία AR επηρέασε τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη συμμετοχική διάθεση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοιες πρακτικές και η συνέχιση της έρευνας σε ευρύτερα εκπαιδευτικά και ηλικιακά πλαίσια.

Λέξεις-κλειδιά: Εικαστικές Τέχνες, Διδακτική Εικαστικών, Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ψηφιακά Εργαλεία, Προσχολική Εκπαίδευση

Abstract

In the context of the new Curricula for preschool education, the visual arts constitute a fundamental field of expression, creativity and development of children's aesthetic perception. Visual arts activities are part of a broader learning environment that promotes exploration, experimentation with materials and techniques, and free artistic expression, enhancing the multisensory and interdisciplinary approach to knowledge. Our goal is for art, as we study in the New Curricula, to be a tool for the all-round development of the child by connecting it with other learning areas, encouraging creative thinking and a holistic approach to learning, with the use of emerging technologies. The approach is experiential and child-centered, incorporating the principles of interdisciplinary and active learning.

We present the educational intervention for the utilization of the visual work of Vincent Van Gogh. It was designed with the aim of enhancing the artistic expression and aesthetic experience of toddlers through the use of augmented reality tools. The format of the intervention included an organized artistic activity, integrated into the daily kindergarten program, lasting two sessions in March 2024. The sample consisted of 29 toddlers aged 4–6 years, who attended a public kindergarten in an urban area, the 10th Kindergarten of Sykies, Thessaloniki and was selected based on the possibility of using technological equipment within the classroom. The initial design of the intervention

had a qualitative methodological approach, with an emphasis on the interpretation of the children's experiences and reactions during the interaction with the AR stimuli. Non-participatory observation, recording of visual works, photographic and audiovisual material, as well as semi-structured interviews with kindergarten teachers were chosen as data collection tools. Among the limitations of the research, we will mention the inability to analyze the data, due to changes in class scheduling. The initial goal of the data analysis was to highlight the ways in which AR technology influenced children's creativity, imagination and participatory disposition in the learning process. the need for teacher training in such practices and the continuation of the research in broader educational and age contexts.

Keywords: Visual Arts, Visual Arts Didactics, Augmented Reality, Digital Tools, Pre-school Εδθηατιον

Εισαγωγή

Με αφετηρία την διαθεματική εκπαιδευτική αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών με τις νέες και αναδυόμενες τεχνολογίες παρουσιάζουμε την εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε το σχολικό 2023-24 στο 10^ο Νηπιαγωγείο Συκεών (Θεσσαλονίκης) με αφετηρία το εικαστικό έργο του Βίνσεντ βαν Γκογκ και τίτλο «*Ζωγραφίζοντας όπως ο Βίνσεντ βαν Γκογκ*». Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου, με δυναμική 29 μαθητών και δύο παρόντες εκπαιδευτικοί (και τρίτη στην παράλληλη στήριξη). Παρουσιάζουμε την εκπαιδευτική παρέμβαση για την αξιοποίηση του εικαστικού έργου του Βίνσεντ Βαν Γκογκ. Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση της εικαστικής έκφρασης και της αισθητικής εμπειρίας των νηπίων μέσω της αξιοποίησης εργαλείων επαυξημένης πραγματικότητας. Περιλάμβανε μια οργανωμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα, ενταγμένες στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, διάρκειας δύο συνεδριών τον Μάρτιο του 2024. Το δείγμα αποτελούνταν από 29 νήπια ηλικίας 4–6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο αστικής περιοχής, του 10^{ου} Νηπιαγωγείου Συκεών, Θεσσαλονίκης και επιλέχθηκαν με βάση τη δυνατότητα χρήσης τεχνολογικού εξοπλισμού εντός της τάξης.

Ο πίνακας απεικονίζει το υπνοδωμάτιο του Βαν Γκογκ στον αριθμό 2 της πλατείας Lamartine στην Αρλ, στο οίκημα που ήταν γνωστό σαν το Κίτρινο Σπίτι. Η πόρτα προς τα δεξιά άνοιγε στον επάνω όροφο και το κλιμακοστάσιο, η πόρτα προς τα αριστερά ήταν αυτή του δωματίου των ξένων που είχε ετοιμάσει ο Βαν Γκογκ για τον Γκωγκέν. Το παράθυρο στον μπροστινό τοίχο είχε θέα προς την πλατεία Λαμαρτίνου και τους δημόσιους κήπους της.

Το ερευνητικό ερώτημα αφορά τον εικαστικό πλούτο ως μέσο όχι μόνο αισθητικής και ιστορικής μυθολογίας αλλά και ως επιστημονικό λόγο για τις νέες και αναδυόμενες τεχνολογίες στην εκπαίδευση στην προσχολική αλλά και της πρωτοσχολική ηλικία. Η έρευνα υποστηρίζεται από το ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό (Palfrey & Gasser, 2008) με τη δημιουργία πρωτότυπου ψηφιακού λογισμικού, εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας για το ιστορικό συγκείμενο στον πίνακα «*Υπνοδωμάτιο στην Αρλ*» (1888).

Με τις εικαστικές τέχνες στην προσχολική εκπαίδευση προσφέρουμε σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη, ενισχύοντας τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Η επαφή με τις εικαστικές τέχνες, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, δεξιότητες που αποτελούν τη βάση για την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη, μέσα από έναν εναλλακτικό αναδυόμενο γραμματισμό. Με την εικαστική δραστηριότητα επιθυμούμε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της λεπτής

κινητικότητα μέσω της χρήσης διαφόρων υλικών, ενώ παράλληλα προάγει την αυτο-έκφραση την προσωπική νοηματοδότηση (σχέδιο, σχήμα και χρωματισμός). Επιπλέον, η συνεργασία μέσα από την τέχνη ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία, προετοιμάζοντας τα παιδιά για τη συνεργατική μάθηση.

Για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης έγινε ο διαχωρισμός σε 3 στάδια. Στο πρώτο στάδιο επιδίωξα να μεταφέρω στους μαθητές και στις μαθήτριες τα υλικά μέσα για την δημιουργία ενός εικαστικού έργου και τις τεχνικές. Στο δεύτερο στάδιο παρουσίασα την βιογραφία και το εικαστικό έργο του καλλιτέχνη, τα χαρακτηριστικά έργα και στοιχεία της τεχνικής του. Στην συνέχεια έγινε προβολή κινουμένων σχεδίων, της βραβευμένης εκπαιδευτικής σειράς ιταλικής παραγωγής (2010-2014) «*Μάτι και Ντάντα*». Χωρίς υπεραπλούστευση σε επίπεδο αφηγηματικού λόγου, δημιουργεί με ήπιο τρόπο διαμεσολάβηση στο ιστορικό και θεωρητικό συγκείμενο για τα εικαστικά έργα και την βιογραφία του καλλιτέχνη. Με το συγκεκριμένο βίντεο επιδίωξα να εμπλουτίσω την διαδικασία, εναλλάσσοντας τα προσφερόμενα μέσα που υπήρχαν στην διάθεση μου.

Εικόνα 1. Εκπαιδευτική παρέμβαση «*Ζωγραφίζοντας σαν τον Βαν Γκογκ*». Εικαστικές τέχνες και επαυξημένη πραγματικότητα στην προσχολική ηλικία (Πηγή: Δωρόθεος Ορφανίδης)



Το τρίτο και σημαντικότερο στάδιο αφορά την εμπλοκή στο φύλλο εργασίας το οποίο έχει δύο συνιστώσες, την εικαστική δημιουργία και την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας. Δημιούργησα μια σχεδιαστική αποτύπωση του «Υπνοδωματίου στην Αρλ»

Χωρίς λεπτομερειακό σχεδιασμό και αφού ζήτησα να ενισχύσουν την σχεδιαστική απεικόνιση, στην συνέχεια πρότεινα ελεύθερο τον χρωματισμό των αντικειμένων. Ζητούμενο στην εικαστική άσκηση αποτέλεσε ο λεπτός χειρισμός στα υλικά για τον σχεδιασμό και τον χρωματισμό. Για όποιο/α επιθυμούσε είχε την δυνατότητα επίκλησης χρωματιστών χαρτονιών και χαρτιών.

Η δεύτερη συνιστώσα αφορά την χρήση και αξιοποίηση της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας. Ο εικονικός χώρος μάθησης στην ουσία αποτελεί έναν τρόπο διεπαφής με μια βάση δεδομένων, αλλά αποτελεί και μια συνθήκη, όπου για πρώτη φορά ο χώρος γίνεται «μέσο» και όπως τα υπόλοιπα μέσα να αποθηκευτεί και να ανακληθεί, να συμπιεστεί, να αλλάξει φορμάτ, να προγραμματισθεί κλπ. (Cranny-Francis,

2011). Αποτελεί μια διαδικασία εμπλουτισμού και όχι υποβάθμισης του μαθήματος, ενώ με το σύνολο των εικονικών αντικειμένων και πληροφοριών που προστίθενται, η εμπειρία ενισχύεται ή αλλιώς επαυξάνεται. Τα τρία χαρακτηριστικά που καθορίζουν την επαυξημένη πραγματικότητα είναι τα εξής:

1. Συνδυάζει το πραγματικό και το εικονικό,
2. Είναι διαδραστική σε πραγματικό χρόνο,
3. Η πληροφορία χωροθετείται στις τρεις διαστάσεις.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα και οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης εστιάζουν στην τεκμηρίωση ή μη της ερευνητικής υπόθεσης, αναφορικά με την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις αναδυόμενες τεχνολογίες και τις εικαστικές τέχνες.

Σημαντικές έρευνες στον τομέα της καλλιτεχνικής αγωγής στην προσχολική ηλικία έχουν αναδείξει τη στενή σύνδεση μεταξύ των τεχνών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dorn, 1999· Efland, 2002· Eisner, 2002). Οι τέχνες λειτουργούν ως μορφές γραμματισμού, μέσω των οποίων παράγονται και επικοινωνούνται νοήματα (Albers & Harste, 2007· Kress, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO (2006), το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010) και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2009), προτείνουν την ολιστική ενσωμάτωση των τεχνών στα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι καθοριστική (Amadio, Truong, & Tschurenne, 2006· Kowalchuk & Stone, 2000). Ιδιαίτερα μετά το 2010, στο πλαίσιο ευρωπαϊκών χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αποτέλεσαν τον βασικό πυρήνα υλοποίησης της αισθητικής αγωγής, ενσωματώνοντάς την στα αναλυτικά προγράμματα.

Η εμπλοκή των παιδιών με τις τέχνες έχει τη δυναμική να επηρεάσει θετικά τις στάσεις και συμπεριφορές τους απέναντι στη μάθηση, να ενισχύσει την εκφραστική τους ικανότητα και να καλλιεργήσει δημιουργικούς τρόπους σκέψης (Bamford, 2006· Catterall, 2002· Deasy, 2002· Dickinson, 2006· Kress, 2003· Rooney, 2004· Σωτηροπούλου-Ζορμπάλα, 2006). Η συγκεκριμένη προσέγγιση συνιστά πρωταρχική ευθύνη τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της προσχολικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ολιστική ανάπτυξη μαθητών και μαθητριών έως την ηλικία των δώδεκα ετών (Burnaford, Brown, Doherty, & McLaughlin, 2007· Deasy, 2003· Eurydice, 2009).

Η σημασία των τεχνών στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ρητά στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο ευθυγραμμίζεται με διεθνείς παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Taggart et al., 2004) και υιοθετεί ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης που προωθεί τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη προσεγγίζεται ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που απαιτεί ένα ανοιχτό και μη περιοριστικό πεδίο μάθησης, στο οποίο – όπως σημειώνει και ο Βάος (2008) – «δεν θα περιχαρακώνονται τα διάφορα γνωστικά πεδία και οι πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Βάος, 2008, σ. 40).

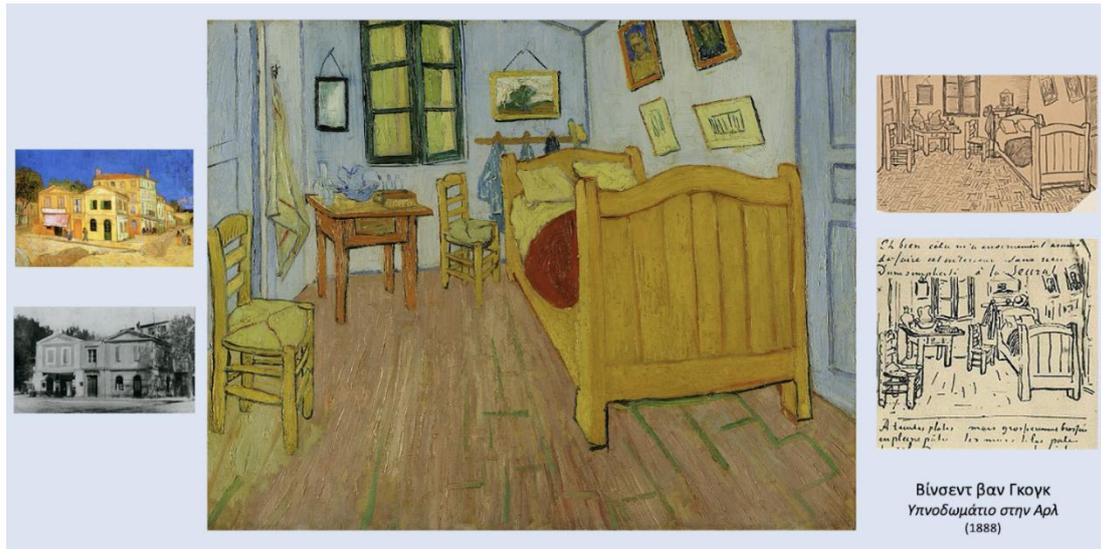
Μεθοδολογία

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση της εικαστικής έκφρασης και της αισθητικής εμπειρίας των νηπίων μέσω της αξιοποίησης εργαλείων επαυξημένης πραγματικότητας. Περιλάμβανε μια οργανωμένη καλλιτεχνική δραστηριότητα, ενταγμένη στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, διάρκειας δύο συνεδριών τον Μάρτιο του 2024. Το δείγμα αποτελούνταν από 29 νήπια ηλικίας 4–6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο αστικής περιοχής, του 10^{ου}

Νηπιαγωγείου Συκεών, Θεσσαλονίκης και επιλέχθηκαν με βάση τη δυνατότητα χρήσης τεχνολογικού εξοπλισμού εντός της τάξης.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω παρατήρησης σε πραγματικές συνθήκες τάξης και ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, επιτρέποντας την ανάδειξη βασικών θεμάτων και προτύπων που σχετίζονται με τις παιδαγωγικές πρακτικές και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εικόνα 2. Το εικαστικό έργο κινητοποίησης για τους μαθητές/τριες με τίτλο «Υπνοδωμάτιο στην Αρλ»



Η Παιδαγωγική διάσταση της επαφής των παιδιών με τις εικαστικές τέχνες

Η ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες συνιστά μια πολυδιάστατη μαθησιακή διαδικασία, η οποία ανταποκρίνεται στη φυσική τους ανάγκη για δημιουργική έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και προσωπικών αντιλήψεων σχετικά με ζητήματα που τα απασχολούν. Η συστηματική και οργανωμένη εμπλοκή τους με τις τέχνες συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της αισθητικής τους αντίληψης και κρίσης, καθώς και στην αφομοίωση πολιτισμικών στοιχείων και αξιών. Παράλληλα, ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως ο διάλογος και η διαπραγμάτευση, ενώ παράγει αισθητική απόλαυση μέσα από την προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία.

Η παραπάνω διαδικασία συνιστά τον θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη του εικαστικού γραμματισμού, ο οποίος αναφέρεται αφενός στην ευαισθησία που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα έργα τέχνης, και αφετέρου στην ικανότητά τους να ερμηνεύουν τα συμβολικά και μορφολογικά στοιχεία που περιλαμβάνονται σε αυτά. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις, συνειρμικές σκέψεις και αφηγηματικές πρακτικές, τα παιδιά – ως θεατές – επιχειρούν να προσεγγίσουν τον δημιουργικό συλλογισμό του καλλιτέχνη, ενώ ταυτόχρονα παράγουν νέες αναπαραστάσεις και ιδέες που ενισχύουν την κατανόηση σύνθετων καταστάσεων και εννοιών.

Η δημιουργική αυτή αλληλεπίδραση επεκτείνεται και στη δράση, καθώς τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ως μικροί δημιουργοί, εφαρμόζοντας τις παραγόμενες ιδέες τους μέσω πειραματισμών με εικαστικές φόρμες, υλικά και τεχνικές. Η δυνατότητα έκφρασης και ανάδειξης των ατομικών ικανοτήτων κάθε παιδιού μέσα από την τέχνη αποτελεί βασικό πλεονέκτημα της παιδοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης. Επιπλέον, λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της ενεργού και εξατομικευμένης

συμμετοχής, ενώ ταυτόχρονα προάγει τη συνεργασία και την κοινωνική συνύπαρξη στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας.

Οι επιδιώξεις του/της εκπαιδευτικού στο πεδίο των εικαστικών τεχνών εστιάζονται σε τρεις βασικούς άξονες:

- i. στην κατανόηση της εικαστικής μορφής και σύνθεσης,
- ii. στην εξοικείωση με το περιεχόμενο των εικαστικών τεχνών, και
- iii. στην εισαγωγή στον εικαστικό χώρο και τις μεθόδους παρουσίασής του.

Η εικαστική πράξη στο σχολικό περιβάλλον φέρει διττή παιδαγωγική λειτουργία: αφενός αποκαλύπτει και προβάλλει το γνωστικό περιεχόμενο του εκάστοτε αντικειμένου, και αφετέρου αποτυπώνει τους τρόπους και τις μεθοδολογίες μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται η μετάδοση της γνώσης (Βάος, 2015). Η σύγχρονη διδακτική προσέγγιση στην τέχνη αρθρώνεται γύρω από δύο βασικούς άξονες:

- a) τη βαθιά εμπλοκή με την παραγωγή και την ερμηνεία νοημάτων και
- b) τη δημιουργική εικαστική πρακτική.

Οι δύο αυτές διαστάσεις δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά συνυπάρχουν δυναμικά εντός της καλλιτεχνικής πράξης, η οποία νοείται ταυτόχρονα ως διερεύνηση εννοιών και ως χειρισμός οπτικών μορφών. Οι πτυχές αυτές είναι αλληλένδετες, καθώς η ανάπτυξη της μιας ενισχύει και εμπλουτίζει την άλλη.

Η καλλιτεχνική εμπλοκή παρέχει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και να βιώσουν την ένταξή τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η εικαστική εκπαίδευση αναγνωρίζει και ενσωματώνει τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού, ενισχύοντας τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του όχι μόνο μέσω της γνωστικής ανάπτυξης, αλλά και μέσω της συναισθηματικής και αισθητικής καλλιέργειας. Επιπλέον, προσφέρει ένα προσβάσιμο μαθησιακό πλαίσιο και για τα παιδιά που ενδεχομένως δεν διακρίνονται για την κοινωνικότητα ή τις γλωσσικές δεξιότητές τους, επιτρέποντάς τους να επικοινωνήσουν μέσω ενός προσωπικού, μη λεκτικού εκφραστικού «λεξιλογίου» (Μπερεδήμας, Δαφιώτης, Λέτσιου, Σαρρής, 2022).

Η εκπαιδευτική πορεία στο πεδίο των εικαστικών απαιτεί την παρουσία ενός εξειδικευμένου καθοδηγητή, ο οποίος θα υποστηρίξει αποτελεσματικά τη δημιουργική διαδικασία. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στη διδασκαλία τεχνικών, αλλά επεκτείνεται στη διακριτική καθοδήγηση της προσωπικής εικαστικής έκφρασης του παιδιού, με σεβασμό στον ατομικό του ρυθμό και ύφος. Η καλλιτεχνική διατύπωση δεν επιδιώκει την ιδιαιτερότητα ως αυτοσκοπό, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη για προσωπική έκφραση και επικοινωνία. Παράλληλα, η καλλιτεχνική πράξη συντελεί στην επεξεργασία και κατανόηση των προσωπικών εμπειριών, ενισχύοντας τη συναισθηματική και ψυχολογική συγκρότηση του παιδιού (Βάος, 2015).

Εικόνα 3. Το πολυτροπικό περιεχόμενο στην εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας



Αναλόγως, η συνεργασία ανάμεσα στις ερευνητικές προσεγγίσεις των εικαστικών δημιουργών και των παιδαγωγών κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσομοιάζει την ανοιχτότητα και πολυπλοκότητα του καλλιτεχνικού εργαστηρίου. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να μετατραπεί σε πεδίο ενεργητικής διερεύνησης αισθητικών, εννοιολογικών και πολιτισμικών ζητημάτων, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να αναπτύξουν πολυδιάστατες δεξιότητες κριτικού και δημιουργικού γραμματισμού (Δαφιώτης, 2023).

Η συστηματική ενασχόληση με τους όρους και τις παραμέτρους που συνθέτουν την καλλιτεχνική διεργασία επιτρέπει την προοδευτική αποκάλυψη των βαθύτερων πτυχών του καλλιτεχνικού φαινομένου. Η κατανόηση της τέχνης ως σύνθετης γνωστικής και βιωματικής δραστηριότητας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου μαθησιακού πλαισίου. Αντίθετα, ο απομονωμένος και εργαλειακός διαχωρισμός της γνώσης από την καλλιτεχνική δημιουργία ενέχει τον κίνδυνο ενός μονοδιάστατου εμπειρισμού. Η εκπαιδευτική πρακτική μπορεί έτσι να περιοριστεί σε τεχνικιστικές χειροτεχνικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή μιας επαναλαμβανόμενης και περιοριστικής διδακτικής λογικής, που παραπλανά ως προς τη φύση και τον ρόλο της τέχνης στο σχολείο (Βάος, 2015).

Αν και η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών δεν συνιστά τον κεντρικό στόχο της γενικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις αποτελεί ένα πολυδιάστατο και δυναμικό πεδίο μάθησης με σημαντική παιδαγωγική αξία. Δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά λειτουργεί κυρίως ως μέσο για την υποστήριξη της μεθοδολογικής ανακάλυψης και της ενεργού οικοδόμησης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές/τριες. Η «μη λεκτική» εμπειρία, ως πρωταρχική μορφή αντίληψης και έκφρασης, αναγνωρίζεται ως βασικό συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας, προσδίδοντας στην αισθητική εμπειρία καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη (Σταματοπούλου, 1998).

Η Δημιουργικότητα και η εικαστική έκφραση στην παιδική ηλικία

Η παιδική ηλικία αποτελεί θεμελιώδες στάδιο για την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας, με την καλλιτεχνική έκφραση να λειτουργεί ως όχημα ενεργοποίησης της φαντασίας και της ελεύθερης αναπαράστασης ιδεών, χωρίς περιορισμούς και συμβατικότητα. Η φαντασία, ως πυρήνας της δημιουργικής διαδικασίας, επιτρέπει στο παιδί να

οργανώνει σκέψεις και να διαμορφώνει νέες αφηγήσεις μέσω εικαστικών μορφών. Η δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται από επιμέρους γνώρισμα που έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Guilford (1962), διακρίνονται:

1. Η *ευχέρεια (fluency)*, δηλαδή η ικανότητα γρήγορης και ποικίλης παραγωγής ιδεών, η οποία περιλαμβάνει επιμέρους μορφές, όπως η ευχέρεια σύλληψης, η εκφραστική ευχέρεια και η συνειρμική ευχέρεια.
2. Η *πρωτοτυπία (originality)*, η οποία αφορά στην ικανότητα του παιδιού να αναπλαισιώνει την πραγματικότητα και να προτείνει μη συμβατικές, καινοτόμες ερμηνείες.
3. Η *ευελιξία (flexibility)*, ως ικανότητα προσαρμογής και μετασχηματισμού της σκέψης σε διαφορετικά πλαίσια. Αυτή μπορεί να είναι είτε υιοθετημένη (με την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων) είτε αυθόρμητη (μέσω ελεύθερης έκφρασης και αυτενέργειας) (Σάλλα, 1996).
4. Το *χιούμορ (humor)*, ως εκδήλωση της ικανότητας του παιδιού να παράγει σημασίες μέσω του στοιχείου της έκπληξης και της ανατροπής των καθιερωμένων σχημάτων.
5. Η *οργάνωση ή πολυπλοκότητα (organisation/elaboration)*, η οποία αφορά στην ικανότητα του παιδιού να σχεδιάζει, να αναπτύσσει και να συνθέτει στοιχεία σε μια ολοκληρωμένη καλλιτεχνική πρόταση (Daucher & Seitz, 1982).

Η εικαστική δημιουργία κατά την παιδική ηλικία αποτελεί μία μοναδική μορφή αναπαράστασης του κόσμου, μέσα από το φίλτρο της προσωπικής εμπειρίας και φαντασίας του παιδιού. Οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις συνιστούν όχι μόνο αποτυπώσεις στην επιφάνεια, αλλά και ενδείξεις ενός εν εξελίξει γνωστικού και συμβολικού μηχανισμού. Η συνάφεια της παιδικής εικαστικής έκφρασης με την πρωτόγονη τέχνη έχει επισημανθεί, καθώς και οι δύο χαρακτηρίζονται από συμβολικότητα και αμεσότητα στην απόδοση (Arnheim, 1986).

Η αναπαραστατική λειτουργία των παιδικών σχεδίων απαιτεί πολύπλοκες διανοητικές διεργασίες, όπως η ερμηνεία, η σύνθεση και η κατανόηση του περιβάλλοντος κόσμου. Στις πρώιμες ηλικίες, η γραφή και η ιχνογράφηση αποτελούν αδιάσπαστα μέρη της ίδιας γνωστικής και κινητικής δραστηριότητας (Adi-Japha & Freeman, 2001· Κούβου, 2006). Ως εκ τούτου, η εικαστική πράξη λειτουργεί ως πολυτροπική μορφή γραμματισμού που ενσωματώνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διαστάσεις.

Η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού στον τομέα των εικαστικών τεχνών διαμορφώνεται από ένα πλέγμα παραγόντων: οικογενειακών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών (Βάος, 2008). Τα στάδια της εικαστικής ανάπτυξης, όπως έχουν καταγραφεί σε ερευνητικές μελέτες (Μπέλλας, 2000· Thomas & Silk, 1997), παρέχουν ενδείξεις για τις δυνατότητες και τις μορφές έκφρασης που μπορούν να υποστηριχθούν σε συγκεκριμένες ηλικίες, λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτισμικά ερεθίσματα και τις εμπειρίες του παιδιού.

Ψηφιακότητα και Προσχολική Ηλικία

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική των εικαστικών τεχνών ενισχύει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αξιοποιεί προϋπάρχουσες δεξιότητες, ενδιαφέροντα και εκφραστικές πρακτικές των μαθητών. Αντί να λειτουργεί ως εισαγωγή σε έναν εξωτερικό ή άγνωστο κόσμο, η χρήση των ψηφιακών μέσων συνδέεται οργανικά με τον καθημερινό τρόπο ζωής και δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, ήδη εξοικειωμένοι με ψηφιακά εργαλεία, χρησιμοποιούν ευρέως τα μέσα αυτά στον ελεύθερο χρόνο τους για την παραγωγή εικόνων και

τη διερεύνηση θεμάτων που τους απασχολούν προσωπικά. Αυτού του είδους οι δημιουργικές δραστηριότητες αποτελούν, σύμφωνα με τον Duncum (2015a), μορφές αυτενέργειας και αυθόρμητης καλλιτεχνικής έκφρασης, οι οποίες επεκτείνονται πέρα από τα όρια του τυπικού σχολικού προγράμματος.

Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, επομένως, δεν περιορίζεται μόνο στη διεύρυνση των τεχνικών δυνατοτήτων, αλλά συμβάλλει και στην καλλιέργεια ενός ευρύτερου πλαισίου εικαστικού γραμματισμού, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφραστούν με μέσα που τους είναι οικεία, και να διαμορφώσουν τη δική τους εικαστική ταυτότητα.

Η εγγενής προδιάθεση των παιδιών για δημιουργική έκφραση συχνά αποτυπώνεται σε έργα αφηγηματικού χαρακτήρα, στα οποία οι μαθητές πραγματεύονται ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος, όπως οι κοινωνικές σχέσεις, οι ταυτότητες φύλου και η ατομική τους θέση στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Αν και αυτές οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενδέχεται να εκλαμβάνονται ως ψυχαγωγικές, εν τούτοις αποτελούν ουσιαστικά μέσα αυτορρύθμισης, ενδοσκόπησης και προσωπικής ανάπτυξης (Wilson & Wilson, 1976).

Η ενασχόληση με την τέχνη, ειδικά σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, ενεργοποιεί πολύπλοκες διεργασίες στοχασμού και δημιουργικής επεξεργασίας, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν νοηματικά, συναισθηματικά και αισθητικά ζητήματα με τρόπο βιωματικό. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδακτική της τέχνης αναδεικνύεται ως μια σύγχρονη και αποτελεσματική προσέγγιση που διευκολύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και ενισχύει την αυτενέργειά τους.

Οι ψηφιακοί πόροι και οι εφαρμογές που εντάσσονται στην εικαστική εκπαίδευση προσφέρουν νέες δυνατότητες αλληλεπίδρασης, εξερεύνησης και δημιουργίας, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο διερευνητική και διαδραστική. Μέσω αυτών των εργαλείων, οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών και μετατρέπονται σε ενεργούς συνδιαμορφωτές του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η δυνατότητα επεξεργασίας, αναδόμησης και εξατομικευμένης προσαρμογής των ψηφιακών πόρων προσφέρει επιπλέον ευελιξία και ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών.

Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα των ΤΠΕ είναι η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης μέσω της δημιουργίας και αξιοποίησης δικτύων επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών. Οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν ομαδικά, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συνδημιουργήσουν εικαστικά έργα, τόσο εντός της σχολικής αίθουσας όσο και σε εξωσχολικά ή ψηφιακά περιβάλλοντα. Αυτού του είδους οι πρακτικές ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της μαθησιακής αυτονομίας, καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καθορίζουν τους στόχους τους και συμμετέχουν ενεργά σε συνεργατικές διεργασίες ανακάλυψης και δημιουργίας.

Ο ψηφιακός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία, τα μέσα επικοινωνίας και τα δικτυακά περιβάλλοντα για την αναζήτηση, διαχείριση, αξιολόγηση, επεξεργασία και σύνθεση πληροφοριών, με στόχο τη λειτουργική συμμετοχή του στο σύγχρονο κοινωνικό και γνωσιακό γίγνεσθαι (International Literacy Panel, 2002). Στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας, η καλλιέργεια αυτής της μορφής γραμματισμού καθίσταται απολύτως αναγκαία, καθώς διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για ενεργή πολιτειότητα, επαγγελματική επάρκεια και προσωπική ανάπτυξη.

Εικόνα 5. Φωτογραφική καταγραφή του φύλλου εργασίας - αναστοχασμού των μαθητών/τριών

Όνομα:

1. Μαθαίνουμε πληροφορίες για τη ζωή του ζωγράφου Βίτσσεχ Βαν Γκογκ και με τους γονείς μας παρακολουθούμε το 3D βίντεο για το έργο «Δωμάτιο στην Αρλ», με την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας στο κινητό τηλέφωνο.



Ο Βίτσσεχ Βαν Γκογκ ήταν Ολλανδός ζωγράφος, διάσημος για τα έντονα χρώματά του και τις πινελιές του, οι οποίες δημιουργούν μια κίνηση. Σε διάστημα περίπου δέκα ετών καλλιτεχνικής δημιουργίας, έκανε περίπου 900 πίνακες και 1000 μικρότερα σχέδια.

2. Δες το κινούμενο σχέδιο (Μάτι & Νταντά) για τον ζωγράφο Βίτσσεχ Βαν Γκογκ με τη βοήθεια του παρακάτω QR



ΚΑΡΤΑ 3D με οπτική αναγνώριση (AR) για AR στο κινητό τηλέφωνο

Φύλλο Εργασίας - Αναστοχασμού για το σπίτι

Η ικανότητα αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αναγνωρίζεται πλέον ως ένας νέος και θεμελιώδης τύπος γραμματισμού, συγκρίσιμος σε σημασία με τις παραδοσιακές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Ο γραμματισμός αυτός δεν περιορίζεται στην απλή τεχνική χρήση των εργαλείων, αλλά περιλαμβάνει κριτικές, ερμηνευτικές και δημιουργικές δεξιότητες, οι οποίες επιτρέπουν στον μαθητή να κατανοεί και να επαναπροσδιορίζει την πληροφορία στο ψηφιακό περιβάλλον.

Μέρος του ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί και ο υπολογιστικός γραμματισμός, ο οποίος αναφέρεται στις απαραίτητες δεξιότητες για την ολοκλήρωση εκπαιδευτικών και γνωστικών εργασιών μέσω της χρήσης υπολογιστών. Αν και δεν προϋποθέτει απαραίτητα ικανότητα στον προγραμματισμό, περιλαμβάνει τη λειτουργική γνώση και διαχείριση λογισμικών εφαρμογών, όπως οι επεξεργαστές κειμένου, τα υπολογιστικά φύλλα, οι βάσεις δεδομένων και άλλα εργαλεία ψηφιακής υποστήριξης της μάθησης. Ο υπολογιστής, επομένως, δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως τεχνικό μέσο, αλλά ως παιδαγωγικό εργαλείο που διευρύνει τις δυνατότητες του μαθητή για γνωστική διερεύνηση, συνεργασία και δημιουργική έκφραση.

Η ένταξη του ψηφιακού και υπολογιστικού γραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί πλέον αναπόσπαστο στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης, ενισχύοντας την ανάπτυξη πολυγραμματισμών και επιτρέποντας την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης ψηφιακής εποχής.

Αναδυόμενες Τεχνολογίες και Επαυξημένη Πραγματικότητα στην Εκπαίδευση & στις Εικαστικές Τέχνες

Η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality – AR) συνιστά μια προηγμένη τεχνολογική εφαρμογή που επιτρέπει την ενσωμάτωση ψηφιακών πληροφοριών, αντικειμένων και πολυμεσικού περιεχομένου στο φυσικό περιβάλλον, μέσω της χρήσης φορητών συσκευών, όπως ταμπλέτες, έξυπνα κινητά ή ειδικά γυαλιά. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η AR αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό εργαλείο ενίσχυσης της μαθησιακής εμπειρίας, προσφέροντας διαδραστικές και βιωματικές δραστηριότητες που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη βαθύτερη κατανόηση εννοιών.

Η ενσωμάτωση της επαυξημένης πραγματικότητας στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών δημιουργεί νέους ορίζοντες για την καλλιτεχνική έκφραση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της τεχνολογίας AR, ο φυσικός χώρος μετατρέπεται σε ένα πεδίο πολλαπλών αναγνώσεων και αισθητικών εμπειριών, επιτρέποντας στους μαθητές και στους καλλιτέχνες να υπερβούν τα παραδοσιακά όρια του καμβά και της γλυπτικής ύλης. Οι εφαρμογές αυτές ενισχύουν την πολυτροπική μάθηση και επιτρέπουν την εμπλοκή των μαθητών με σύνθετες έννοιες μέσα από την αλληλεπίδραση εικόνας, κίνησης και ήχου.

Στο πεδίο των εικαστικών τεχνών, η AR δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας πολυδιάστατων έργων, τα οποία υπάρχουν ταυτόχρονα στον φυσικό και στον ψηφιακό χώρο, ενισχύοντας την εννοιολογική διερεύνηση, τον πειραματισμό και την προσωπική αφήγηση. Οι ψηφιακές επεμβάσεις μπορούν να συνυπάρχουν με τα φυσικά έργα τέχνης, επεκτείνοντας το νοηματικό και αισθητικό τους φορτίο και προάγοντας τη συμμετοχική θέαση και ερμηνεία από το κοινό.

Εν τέλει, η επαυξημένη πραγματικότητα λειτουργεί όχι μόνο ως καινοτόμο παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά και ως μέσο επαναπροσδιορισμού της σχέσης του υποκειμένου με το έργο τέχνης, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή και καλλιτεχνική εμπειρία με στοιχεία διερεύνησης, φαντασίας και δημιουργικής αλληλεπίδρασης.

Εικόνα 6. Φωτογραφική καταγραφή της εφαρμογής στο πεδίο για την εμπλοκή των μαθητών/τριών



Οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR) ενσωματώνουν ψηφιακά στοιχεία στο φυσικό περιβάλλον, παρέχοντας ένα δυναμικό και διαδραστικό πλαίσιο μάθησης. Η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύεται ως καινοτόμος προσέγγιση, που ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή, την κατανόηση και την εξατομικευμένη ανάπτυξη των μαθητών. Τα βασικά χαρακτηριστικά των εφαρμογών AR συνοψίζονται στα εξής:

1. Βιωματική και Διαδραστική Μάθηση

Η επαυξημένη πραγματικότητα προάγει τη βιωματική μάθηση, καθιστώντας τη διδακτική εμπειρία περισσότερο διαδραστική και προσεγγίσιμη. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν και να αλληλεπιδρούν με τρισδιάστατα ψηφιακά αντικείμενα, τα οποία μπορούν να μελετήσουν από ποικίλες

- οπτικές γωνίες. Η εμπειρία αυτή ενισχύει τη γνωστική κατανόηση και διευκολύνει τη συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη (Chen & Tsai, 2012).
2. Εξατομικευμένη Μάθηση
Οι εφαρμογές AR υποστηρίζουν την προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στις ατομικές ανάγκες και ρυθμούς των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να προσεγγίζουν το περιεχόμενο με βάση τις δικές τους προτιμήσεις και στυλ μάθησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί δύνανται να διαμορφώνουν πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται σε ποικίλα μαθησιακά προφίλ (Wu, Lee, Chang, & Liang, 2013).
 3. Προσομοιώσεις και Πειράματα
Η AR παρέχει τη δυνατότητα υλοποίησης προσομοιώσεων και εικονικών πειραμάτων, συμβάλλοντας στην ασφαλή και οικονομικά αποδοτική διδασκαλία εννοιών που διαφορετικά θα απαιτούσαν σύνθετες ή δαπανηρές υποδομές. Στο πεδίο των εικαστικών τεχνών, εργαλεία όπως το *Google Arts & Culture* επιτρέπουν την εικονική περιήγηση σε μουσειακούς χώρους, την προσέγγιση καλλιτεχνικών έργων, καθώς και την τοποθέτησή τους στον πραγματικό χώρο μέσω εφαρμογών AR (Billinghurst & Duenser, 2012).
 4. Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Επίλυσης Προβλημάτων
Οι διαδραστικές δυνατότητες των εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας ενισχύουν τη μάθηση μέσω ανακάλυψης και πειραματισμού. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων και να εξετάζουν τις συνέπειες των επιλογών τους, αναπτύσσοντας παράλληλα κριτική σκέψη και γνωστική αυτονομία (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018).
 5. Πολιτιστική Εκπαίδευση και Ιστορική Κατανόηση
Στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών, οι εφαρμογές AR επιτρέπουν την εμπύθιση των μαθητών σε ιστορικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα μέσω ψηφιακών αναπαραστάσεων. Οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με εικονικά εκθέματα, να "βιώσουν" ιστορικά γεγονότα ή να περιηγηθούν σε αρχαιολογικούς χώρους, ενισχύοντας την πολιτιστική επίγνωση και την ιστορική ενσυναίσθηση (Kamarainen et al., 2013).

Παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ενσωμάτωσή της συνοδεύεται από ορισμένες προκλήσεις και περιορισμούς. Καταρχάς, το υψηλό κόστος ανάπτυξης και υλοποίησης AR εφαρμογών αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα, παρόλο που ορισμένες τεχνολογικές εταιρείες διαθέτουν δωρεάν ή οικονομικά προσβάσιμες λύσεις. Επιπλέον, η αξιοποίηση της AR απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως tablets, smartphones με αυξημένες δυνατότητες ή εξειδικευμένες συσκευές όπως τα AR γυαλιά, γεγονός που ενδέχεται να δημιουργεί ανισότητες στην πρόσβαση, ιδιαίτερα σε σχολεία με περιορισμένους πόρους.

Ένα ακόμα κρίσιμο ζήτημα είναι η ανάγκη για τεχνική υποστήριξη και η διαχείριση πιθανών τεχνικών προβλημάτων, τα οποία μπορούν να παρεμποδίσουν την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας AR προϋποθέτει την επαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη σχετικής κατάρτισης μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμένη χρήση ή ακόμη και σε αποτυχία αξιοποίησης των δυνατοτήτων της επαυξημένης πραγματικότητας στην τάξη.

Παρά τις παραπάνω προκλήσεις, η επαυξημένη πραγματικότητα συνιστά ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει τη βιωματική μάθηση και προάγει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Η επιτυχής εφαρμογή

της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη διαρκή τεχνική υποστήριξη και τη θεσμική πρόβλεψη για ενίσχυση των υποδομών. Παράλληλα, η συνέχιση της έρευνας στον τομέα της AR στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει νέες, βελτιστοποιημένες προσεγγίσεις, συμβάλλοντας στη διάδοση και αξιοποίηση της τεχνολογίας με τρόπο παιδαγωγικά ουσιαστικό.

Αποτελέσματα

Η ενσωμάτωση εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality – AR) στην προσχολική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στον τομέα των εικαστικών τεχνών, προσφέρει καινοτόμες και καθηλωτικές εμπειρίες μάθησης που ενισχύουν σημαντικά την ενασχόληση και τη δημιουργικότητα των μικρών παιδιών. Η τεχνολογία AR επιτρέπει τη σύνθεση ψηφιακού περιεχομένου με τον φυσικό χώρο, μεταμορφώνοντας τις παραδοσιακές καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε διαδραστικές και δυναμικές εξερευνήσεις. Για παράδειγμα, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δουν τις ζωγραφιές τους να «ζωντανεύουν» μέσω εφαρμογών AR ή να αλληλεπιδράσουν με τρισδιάστατα έργα τέχνης, ενισχύοντας την κατανόηση εννοιών όπως το σχήμα, το χρώμα και η προοπτική. Οι εμπειρίες αυτές ενεργοποιούν τη φαντασία και υποστηρίζουν τη μάθηση μέσω πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών, συνδυάζοντας οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα. Επιπλέον, η AR ενισχύει τη συμμετοχή, την προσήλωση και την αυτενέργεια, στοιχεία κρίσιμα για την ανάπτυξη στην πρώιμη παιδική ηλικία. Όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγική σκοπιμότητα, η επαυξημένη πραγματικότητα στις καλές τέχνες μπορεί να προάγει όχι μόνο την καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και βασικές δεξιότητες, όπως ο χωρικός προσανατολισμός, η αφηγηματική ικανότητα και η συνεργατική μάθηση, εμπλουτίζοντας έτσι ουσιαστικά το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής.

Συνοψίζοντας τονίζουμε πως η εκπαιδευτική παρέμβαση κατέδειξε μια πραγματική ευκαιρία για όλους μας. Ένα ερευνητικό κενό σχετικά με την μελέτη, καταγραφή και ανάδειξη ερευνητικού υλικού με την αξιοποίηση ενός δυναμικού λογισμικού, όπως αυτό της επαυξημένης πραγματικότητας, ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Με την έρευνα, τον σχεδιασμό και την δημιουργία της εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) προτείνουμε λύσεις για μια πιο ολιστική εμπειρία μάθησης με συναισθηματική εμπλοκή για την διδακτική των τεχνών, την Ιστορία της Τέχνης και φυσικά των φυσικών επιστημών με την χρήση πολυτροπικού υλικού. Να υπογραμμίσω πως με αφετηρία την δημιουργία της εφαρμογής, επιδίωξη είναι να δημιουργηθεί μια τράπεζα πολυτροπικού / ερευνητικού υλικού για τον / την εκπαιδευτικό. Μια πρωτότυπη, καινοτόμα ιδέα για την δυναμική συμπερίληψη του ερευνητικού υλικού με αφετηρία τη δημόσια γλυπτική *in situ*. Για την πολλαπλή ανάγνωση τόσο των εικαστικών έργων αλλά και του ιστορικού, πολιτισμικού συγκειμένου, χωρίς την διαμεσολάβηση ανάμεσα στον θεατή και του έργου τέχνης στο δημόσιο χώρο. Άλλοτε λειτουργεί ως αφήγηση – *storytelling* και άλλες φορές σαν συσσωρευτής επιστημονικού λόγου.

Στους περιορισμούς θα αναφέρουμε πως ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης είχε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με έμφαση στην ερμηνεία των εμπειριών και των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τα AR ερεθίσματα. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η μη συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή εικαστικών έργων, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς. Στους περιορισμούς της έρευνας θα αναφέρουμε την αδυναμία ανάλυσης των δεδομένων, λόγω αλλαγής του προγραμματισμού των τάξεων. Η ανάλυση των δεδομένων είχε ως αρχικό στόχο την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους η τεχνολογία AR επηρέασε τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη συμμετοχική διάθεση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας θέλω να τονίσω πως η εκπαιδευτική παρέμβαση κατέδειξε μια πραγματική ευκαιρία για όλους μας. Ένα ερευνητικό κενό σχετικά με την μελέτη, καταγραφή και ανάδειξη ερευνητικού υλικού με την αξιοποίηση ενός δυναμικού λογισμικού, όπως αυτό της επαυξημένης πραγματικότητας, ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Με την έρευνα, τον σχεδιασμό και την δημιουργία της εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) προτείνουμε λύσεις για μια πιο ολιστική εμπειρία μάθησης με συναισθηματική εμπλοκή για την διδακτική των τεχνών, την Ιστορία της Τέχνης και φυσικά των φυσικών επιστημών με την χρήση πολυτροπικού υλικού. Να υπογραμμίσω πως με αφετηρία την δημιουργία της εφαρμογής, επιδίωξη είναι να δημιουργηθεί μια τράπεζα πολυτροπικού / ερευνητικού υλικού για τον / την εκπαιδευτικό. Μια πρωτότυπη, καινοτόμα ιδέα για την δυναμική συμπερίληψη του ερευνητικού υλικού με αφετηρία τη δημόσια γλυπτική *in situ*. Για την πολλαπλή ανάγνωση τόσο των εικαστικών έργων αλλά και του ιστορικού, πολιτισμικού συγκειμένου, χωρίς την διαμεσολάβηση ανάμεσα στον θεατή και του έργου τέχνης στο δημόσιο χώρο. Άλλοτε λειτουργεί ως αφήγηση – *storytelling* και άλλες φορές σαν συσσωρευτής επιστημονικού λόγου.

Στους περιορισμούς θα αναφέρουμε πως ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης είχε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με έμφαση στην ερμηνεία των εμπειριών και των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τα AR ερεθίσματα. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η μη συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή εικαστικών έργων, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς. Στους περιορισμούς της έρευνας θα αναφέρουμε την αδυναμία ανάλυσης των δεδομένων, λόγω αλλαγής του προγραμματισμού των τάξεων. Η ανάλυση των δεδομένων είχε ως αρχικό στόχο την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους η τεχνολογία AR επηρέασε τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη συμμετοχική διάθεση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η καλλιτεχνική έκφραση, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στις τέχνες, συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής φροντίδας. Μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν συναισθήματα όπως η ζεστασιά, η συμπόνια και η αλληλεγγύη, γεγονός που ενισχύει την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και προωθεί την οικοδόμηση κοινοτήτων μάθησης που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, την ασφάλεια και την ένταξη.

Η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοαντίληψης, η οποία καλλιεργείται μέσω της αισθητικής και καλλιτεχνικής αγωγής, λειτουργεί ως θεμέλιο για την ηθική και συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών, συνιστώντας ουσιώδη προϋπόθεση για την απόκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης (Ιωαννίδου, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, οι τέχνες δεν περιορίζονται στη διακοσμητική ή ψυχαγωγική τους διάσταση, αλλά συνιστούν ουσιώδη γνωστικό και παιδαγωγικό εργαλείο.

Η αισθητική αγωγή, και ειδικότερα οι εικαστικές τέχνες, αποτελούν ένα είδος μύησης στη διαδικασία παραγωγής νοήματος, βασισμένη σε έναν ιδιαίτερο τρόπο αλληλεπίδρασης με τον κόσμο. Οι αισθητικές εμπειρίες, ως ιδιαίτερο πεδίο βιωμένης εμπειρίας, ενεργοποιούν πολυδιάστατες γνωστικές, συναισθηματικές και ηθικές διεργασίες που υπερβαίνουν τη λεκτική έκφραση, διευρύνοντας τους ορίζοντες κατανόησης και νοηματοδότησης του κόσμου (Μουρίκη, 2021).

Όπως εύστοχα σημειώνει ο Χρήστου (2006):

«Δεν είμαστε βέβαιοι για την Τέχνη — τι θα επιβιώσει από το παρόν και τι θα κερδηθεί σε κάθε κατεύθυνση στο μέλλον. Σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο οι μορφές, οι τύποι και ο χαρακτήρας των καλλιτεχνικών διατυπώσεων του παρόντος θα έχουν να πουν κάτι ουσιαστικό στον άνθρωπο του μέλλοντος... Είναι πάντως βέβαιο ότι η Τέχνη

θα εξακολουθήσει να παίζει αποφασιστικό ρόλο και στο μέλλον, ως στατική εικόνα σε κίνηση, παραδοσιακή ή πειραματική, γιατί το έργο της επιτρέπει στον άνθρωπο μια ακόμα συνάντηση με τον άλλο άνθρωπο, τον κόσμο και τη ζωή» (Χρήστου, Χ., 2006, σ. 215).

Η τέχνη, λοιπόν, αποτελεί όχι μόνο μέσο δημιουργικής έκφρασης, αλλά και πεδίο εσωτερικής καλλιέργειας, κοινωνικής συνδιαλλαγής και βαθιάς ανθρώπινης επικοινωνίας, που παραμένει διαχρονικά επίκαιρη και απαραίτητη για τη διαμόρφωση ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει κρίσιμες προεκτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική στην προσχολική αγωγή, ιδίως όσον αφορά τη σύνδεση των εικαστικών τεχνών με δημιουργικές και παιγνιώδεις τεχνολογίες. Τα ευρήματα προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για τη διαμόρφωση παιδαγωγικών στρατηγικών που ενισχύουν τους γραμματισμούς και ενδυναμώνουν τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξιοποίηση των αναδυόμενων τεχνολογιών ως παιδαγωγικό εργαλείο προτείνεται όχι μόνο ως εναλλακτική, αλλά ως βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πράξης, με σκοπό την ουσιαστική ενίσχυση.

Η σύγκλιση της καλλιτεχνικής δημιουργίας με τις ψηφιακές τεχνολογίες και την πολυτροπική επικοινωνία δημιουργεί νέες προοπτικές για την καλλιτεχνική εκπαίδευση και τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν οι μαθητές. Μέσα από τη διερεύνηση πολυτροπικών μορφών έκφρασης, οι μαθητές εμπλέκονται σε δημιουργικές διαδικασίες που υπερβαίνουν τις παραδοσιακές πρακτικές των εικαστικών τεχνών, υιοθετώντας νέα μέσα και αφηγηματικές δομές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα της σύγχρονης ψηφιακής εποχής.

Όπως σημειώνει ο Chung (2006), η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση ωθεί τους μαθητές να δημιουργούν με στόχο όχι απλώς την αισθητική παραγωγή, αλλά τη διατύπωση νοημάτων που αντλούνται από το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Η παραγωγή μιας ψηφιακής ιστορίας προϋποθέτει την ικανότητα των μαθητών να συνδέσουν την καλλιτεχνική έκφραση με ζητήματα της καθημερινότητας, της ταυτότητας, της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, ο Chung επισημαίνει ότι: «Με τις τεχνολογίες του Διαδικτύου, η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να παράγουν τη δική τους γνώση... Στις τάξεις τεχνών, οι διαδικασίες δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας ωθούν τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από το να κάνουν απλώς τέχνη για χάρη της τέχνης, γιατί για να έχει νόημα μια ιστορία, πρέπει να συνεπάγεται νοήματα που αφορούν το συγκεκριμένο (*contextual meanings*) με τα οποία μπορεί να συσχετιστεί το κοινό» (Chung, 2006, σ. 47).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adi-Japha, E. & Freeman, N.H. (2001). *Development of differentiation between writing and drawing systems*. Journal for Developmental Psychology, Publisher: American Psychological Association, 37 (1), p. 101 – 114.
- Albers, P., & Harste, J. C. (2007). *The arts, new literacies, and multimodality*. English Education, 40, 6- 20.
- Amadio, M., Truong, N., & Tschurennev, J. (2006). *Instructional time and the place of aesthetic education in school curricula at the beginning of the twenty-first century*. UNESCO-IBE.

- Arnheim, R. (1956). *Art and Visual Presentation*. Faber & Faber Publishing.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Βάος Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εργαλείο ως καλλιτεχνική πράξη*. Εκδόσεις Τόπος
- Βάος, Α. (2015). *ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Διερευνώντας τα όρια της διδακτικής τέχνης*. Εκδόσεις Τόπος.
- Billingham, M., & Duenser, A. (2012). *Augmented reality in the classroom*. *Computer*, 45(7), 56-63.
- Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H.J. (2007). *Arts integration frameworks, research and practice: A literature review*. Arts Education Partnership.
- Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. Deasy (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 162-168). Washington, Art Education Partnership.
- Chen, C. M., & Tsai, Y. N. (2012). *Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools*. *Computers & Education*, 59(2), 638-652.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education* 4(1):33-63.
- Council of the European Union (2010). *Compendium of cultural policies and trends in Europe*. Retrieved February 2010 from <http://www.culturalpolicies.net/web/ireland.php?aid=831>
- Cranny-Francis, A. (2011). *The art of touch: a photo-essay*. *Social Semiotics*, 21(4), p.591-608 <https://doi.org/10.1080/10350330.2011.591999>
- Δαφιώτης, Π. (2023). *Διδακτική της Τέχνης στον 21^ο αιώνα. Σύγχρονα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα στην Εικαστική Παιδεία*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-404>
- Daucher, H, Seitz, R. (1982). *Didaktik der bildenden Kunst*. Verlag Publishing.
- Deasy, R. (Ed.) (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Art Education Partnership.
- Deasy, R. (Ed.). (2003). *Creating quality integrated and interdisciplinary arts programs: A report of the arts education national forum*. Arts Education Partnership.
- Dorn, C. (1999). *Cognitive foundations in art education*. Earlbaum associates.
- Dickinson, D. (2006). *Learning through the arts*. Retrieved September 2010 from www.newhorizons.org/strategies/arts.html
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- European Parliament (2009). *European Parliament resolution of March 2009 on artistic studies in the European Union*. INI/2008/2226. Retrieved September 2010 from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0153+0+DOC+XML+V0//EN>.
- Eurydice (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. EACEA/Eurydice P9. <https://doi.org/10.2797/28436>
- Guilford, J. P. (1962). *Potentiality for creativity*. *Gifted Child Quarterly*, 6(3), 87-90.
- Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). *Augmented reality for STEM learning: A systematic review*. *Computers & Education*, 123, 109-123.
- International ICT Literacy Panel, (2002). *Digital Information: A framework for ICT literacy. A report of the International ICT Literacy Panel*, 10 (2).

- Ioannidou, M. (2017). Artists as inviting personalities for self-exploration and social learning at school, At *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 11(2), 52–58. <https://doi.org/10.26417/EJSER.V11I2.P52-58>
- Kamarainen, A., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., & Dede, C. (2013). *EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips*. *Computers & Education*, 68, 545-556.
- Κούβου, Ο. (2016). *Παιδικό σχέδιο. Η γνωστική προσέγγιση*. Εκδόσεις Gutenberg
- Kowalchuk, E., & Stone, D. (2000). *Art education courses for elementary teachers: What really happens?* *Visual Arts Research*, 26, 29-39.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge Falmer.
- Palfrey, J., Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Μουρίκη, Α. (2021). Η αισθητική στην εκπαίδευση. Στο Α. Παρούση & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο: Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης;* (σσ.24–35). Εκδόσεις Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπερεδήμας, Π., Δαφιώτης, Π., Λέτσιου, Μ., Σαρρής, Δ. (2022). ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542
- Rooney, R. (2004). *Arts – based teaching and learning. Review of the literature*. Washington DC: WESTAT Rockville, Maryland. Retrieved April 2006, from https://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/VSAarts_Lit_Rev5-28.pdf
- Σταματοπούλου Δ. (1998). *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*. Εκδ. Καστανιώτη.
- Σωτηροπούλου, Μ. (2006). *Η Αισθητική Αγωγή στα Παιδαγωγικά Πανεπιστημιακά Τμήματα: Αναθεωρήσεις – Επαναπροσδιορισμοί*. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 137 - 125.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (Φ. Μπονώτη, Μεταφρ.). Καστανιώτης.
- UNESCO (2006). *Road map for arts education world conference on arts education: Building creative capacities for the 21st century*. Lisbon, Portugal. Retrieved December 2007 from <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)*. ΦΕΚ 304/13-03-2003 (Τεύχος Β').
- Χρήστου, Χ. (2006). *Η ΤΕΧΝΗ ΣΗΜΕΡΑ. Προβλήματα, Κατευθύνσεις, Χαρακτηριστικά, Προοπτικές*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. Γραφείο Έρευνας Νεοελληνικής Τέχνης.

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ειδικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο

Παπιά Αλεξάνδρα
Διδάκτωρ – Νηπιαγωγός
alex.pappa@uoi.gr

Σακελλαρίου Μαρία

Ομότιμη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή η Παιδεία καλείται να αντιμετωπίσει ολοένα αυξανόμενες προκλήσεις, ώστε να καταφέρει να επιτελέσει το ζωτικής σημασίας έργο της για την κοινωνία των πολιτών. Τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλο βάρος της εκπαιδευτικής πολιτικής αφιερώνεται στην Ειδική Εκπαίδευση προκειμένου τα άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες ή κοινωνικές αδυναμίες να χαιρούν ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικό πυλώνα της Ειδικής Εκπαίδευσης, ομοίως με τη Γενική, αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που έχουν εκπονηθεί για μαθητές με αναπηρίες, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις Νηπιαγωγών που εργάζονταν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα ένταξης, Παράλληλη στήριξη) για την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 Νηπιαγωγοί Ειδικής Εκπαίδευσης από την Περιφέρεια Ηπείρου, που εξέφρασαν τις απόψεις τους μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους στοιχεία από τα αναλυτικά προγράμματα της Γενικής και της Ειδικής Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών. Ως σημαντικότερα θετικά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την προώθηση της ομοδοσυνεργατικής μάθησης και την ύπαρξη ξεκάθαρων σκοπών και στόχων στη διδασκαλία. Οι Νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους θεώρησαν αχίλλειο πτέρνα όλων των αναλυτικών προγραμμάτων την περιπλοκότητα και τον όγκο του περιεχομένου, ενώ οι γενικολογίες και η έλλειψη ικανού αριθμού πρακτικών παραδειγμάτων δυσχεραίνει την εξατομίκευση της διδασκαλίας και τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών. Τέλος, κατά την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη δομή εκπαίδευσης όπου εργάζονται, κυρίως αναφορικά με το είδος του αναλυτικού προγράμματος που επιλέγουν να εφαρμόσουν στην τάξη. Η έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των Νηπιαγωγών Ειδικής Εκπαίδευσης για τα προγράμματα σπουδών, καθώς το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, Ειδική Εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο

Abstract

In today's era, Education is called upon to face ever-increasing challenges in order to be able to carry out its vital work for civil society. In recent decades, a large weight of educational policy has been devoted to Special Education so that individuals belonging to vulnerable groups with disabilities, learning difficulties or social weaknesses can enjoy equal participation in the educational process. A basic pillar of Special Education, similarly to General Education, are the curricula that have been developed for students with disabilities, with autism spectrum disorder and with learning difficulties. The purpose of this research was to explore the views of Kindergarten Teachers who worked in Special Education structures (Special Kindergartens, Integration Departments, Parallel Support) on the implementation of curricula in preschool education. The research involved 25 Special Education Kindergarten Teachers from the Region of Epirus, who

expressed their views through semi-structured interviews. The results of the research initially showed that teachers incorporate elements from the General and Special Education curricula into their teaching, depending on the specific needs of the students. As the most important positive elements of the curricula, the teachers noted the promotion of peer-to-peer learning and the existence of clear aims and objectives in teaching. The majority of Kindergarten Teachers considered the Achilles heel of all curricula to be the complexity and volume of content, while generalities and the lack of a sufficient number of practical examples make it difficult to individualize teaching and manage difficult cases. Finally, during the analysis of the data, significant correlations were found between teachers depending on the educational structure where they work, mainly regarding the type of curriculum they choose to implement in the classroom. The research could be a trigger for further investigation of the views of Special Education Kindergarten Teachers on curricula, as this specific topic has not been sufficiently investigated for the Kindergarten level.

Keywords: Curriculum, Special Education, Kindergarten

Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από προκλήσεις και συνεχείς μεταβολές ιδίως στη συνοχή των σύγχρονων κοινωνιών, φέρνοντας στο προσκήνιο την ανάγκη η εκπαίδευση να αποτελεί θεμελιώδες και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου, ανεξαρτήτως του τόπου και των συνθηκών όπου διαβίωι καθώς τα πολλαπλά της οφέλη συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την ευημερία των πολιτών (Sittisom, 2020). Η ποιότητα της εκπαίδευσης που θα λάβει ένα παιδί ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι δυνατό να επηρεάσει σημαντικά όλους τους τομείς ανάπτυξης (Donoghue & AAP Council on Early Childhood, 2017). Το παιδί ήδη από τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης αποκτά γνώσεις και εφόδια, που θα το βοηθήσουν να γνωρίσει και να κατανοήσει το περιβάλλον στο οποίο ζει και τον κόσμο που το περιβάλλει, να αναπτύξει τις προσωπικές του ιδέες και να δημιουργήσει (Goczek, Witkowska, & Witkowski, 2021).

Σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, δηλαδή η καλλιέργεια των σωματικών, ψυχικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, προκειμένου τα παιδιά να καταφέρουν να δομήσουν μια ισχυρή και ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Yali, 2021). Ο ρόλος της παιδαγωγικής εργασίας είναι διττός, καθώς αρχικά διαπραγματεύεται και στη συνέχεια επεξεργάζεται τις διαδικασίες μάθησης, χωρίς να «εγκλωβίζεται» μόνο στο διδακτικό της χαρακτήρα (Σακελλαρίου, 2012). Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερο κλάδο της εκπαίδευσης και η αξία και η κοινωνική της διάσταση έχουν αναγνωρισθεί τόσο παιδαγωγικά όσο και νομοθετικά (Heward, 2007). Η ένταξη της Ειδικής Εκπαίδευσης στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης αποδεικνύει με ξεκάθαρο τρόπο ότι οι ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών αποτελούν μονάχα έναν από τους παράγοντες που συγκροτούν την αξία και τη λειτουργία της παιδείας (Slavin, 2013).

Στην Ελλάδα η Ειδική Εκπαίδευση εφαρμοζόταν επίσημα διαχωρισμένη από τη Γενική Εκπαίδευση ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Ν. 1143/1981). Με το νόμο 3699/2008, που ισχύει μέχρι σήμερα, διατυπώθηκαν ο ορισμός και ο σκοπός της Ειδικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, σχεδιάστηκε ξεκάθαρο πλαίσιο λειτουργίας της Ειδικής Εκπαίδευσης, καθώς δόθηκαν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και ορίστηκε το πλαίσιο διάγνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα φοιτήσει ένα παιδί με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθορίζεται κυρίως από τη σοβαρότητα των αναγκών αυτών. Ειδικότερα, οι

μαθητές/τριες με ήπιες ή πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο, παρακολουθώντας Τμήμα Ένταξης ή υποστηριζόμενοι/ες από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής στο πλαίσιο του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης. Έπειτα, οι μαθητές/τριες που αδυνατούν να εξυπηρετήσουν μόνοι/ες τους τις ατομικές τους ανάγκες προτείνεται να φοιτούν σε ειδικό σχολείο, ενώ σε περιπτώσεις σοβαρών ασθενειών προσφέρεται διδασκαλία στο σπίτι.

Βασικό εργαλείο της παιδαγωγικής εργασίας στο Νηπιαγωγείο αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής Α.Π.Σ.). Στο περιεχόμενο θα πρέπει να παρουσιάζονται ξεκάθαρα οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να προσφέρεται εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (De la Vega, 2020). Ως προς τη δομή, το Α.Π.Σ. περιλαμβάνει τη διδακτέα ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές οργάνωσης της σχολικής τάξης και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Δαμιανίδου & Φτιάκα, 2020). Στη χώρα μας για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφαρμόζεται είτε το Α.Π.Σ. και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Γενικής Εκπαίδευσης ή ο συνδυασμός τους με τα Α.Π.Σ. που έχουν εκπονηθεί για κάθε κατηγορία/είδος αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (μαθητές/τριες με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τυφλοί/ές ή αμβλύωπες μαθητές/τριες, κωφοί/ές ή βαρήκοοι/ες μαθητές/τριες, μαθητές/τριες με νοητική καθυστέρηση, μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες), με διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Μέσω της εφαρμογής των Α.Π.Σ. στην προσχολική εκπαίδευση τα παιδιά παροτρύνονται να συνεργάζονται, να διερευνούν και να μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην προώθηση της ενταξιακής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Πεντέρη και συν., 2022).

Μεθοδολογία

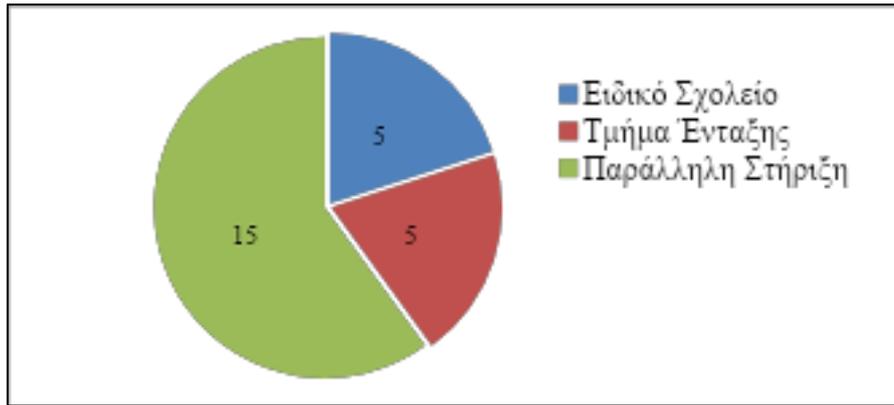
Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις Νηπιαγωγών που εργάζονταν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε Ειδικά Νηπιαγωγεία, Τμήματα Ένταξης και στην Παράλληλη Στήριξη για την εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2023) και του Δ.Ε.Π.Π.Σ., των παλαιότερων εκδόσεων του Α.Π.Σ. (2003, 2011, 2014) της Γενικής Εκπαίδευσης και των Α.Π.Σ. της Ειδικής.

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 25 Νηπιαγωγοί Ειδικής Εκπαίδευσης, 5 εκ των οποίων εργάζονταν σε Ειδικά Νηπιαγωγεία (N:5), 5 σε Τμήματα Ένταξης (N:5) και οι υπόλοιποι/ες 15 απασχολούνταν στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης εντός των Γενικών Σχολείων (N:15). Ο ανωτέρω διαχωρισμός παρουσιάζεται στο Σχήμα 1 που ακολουθεί.

Σχήμα 1. Κατανομή συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών



Ερευνητικό εργαλείο

Για την καταγραφή των απόψεων των Νηπιαγωγών Ειδικής Εκπαίδευσης για την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην προσχολική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων (semi-structured interviews). Σύμφωνα με τον Bryman (2017) η ημιδομημένη συνέντευξη έχει αναγνωρισθεί από τη βιβλιογραφία ως η πλέον διαδεδομένη μέθοδος συλλογής ή παραγωγής ποιοτικών δεδομένων στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Απαραίτητη προϋπόθεση, συνεχίζει, είναι ο/η ερευνητής/τρια να διαθέτει κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες και να μην παραποιεί τα δεδομένα. Στην παρούσα έρευνα οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα κατ' ιδίαν ή στη σχολική τάξη, αναλόγως των περιστάσεων, ενώ πριν την έναρξη τονίστηκαν αυστηρά η ανωνυμία των συμμετοχών και η αποδοχή όλων των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 αναδεικνύει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον τύπο των Α.Π.Σ. που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διδασκαλία τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα το 56%, προτιμά το Α.Π.Σ. Γενικής (2023). Από την άλλη πλευρά, το 16% επιλέγει τα Α.Π.Σ. Ειδικής, ενώ το 28% προτιμά μία μίξη Α.Π.Σ. που περιλαμβάνει και τους δύο τύπους (Ειδική + Γενική).

Πίνακας 1: Επιλογή τύπου Α.Π.Σ. για εφαρμογή

Τύπος Α.Π.Σ. που εφαρμόζεται		
	Απαντήσεις	
	N	%
A.Π.Σ. Ειδικής	4	16,0%
A.Π.Σ. Γενικής (2023)	14	56,0%
Μίξη Α.Π.Σ. (Ειδική + Γενική)	7	28,0%
Σύνολο	25	100,0%

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα θετικά στοιχεία που αναφέρονται στην εφαρμογή των Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ποσοστά επί των συμμετεχόντων/ουσών ανακεφαλαιώνονται για κάθε

θετικό στοιχείο, αντιπροσωπεύοντας το ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών που αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση των Α.Π.Σ. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης επισημαίνουν θετικά στοιχεία, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση (28,9% των συμμετεχόντων/ουσών), η διαφοροποιημένη διδασκαλία (12,0% των συμμετεχόντων/ουσών), η προώθηση της ένταξης/συμπερίληψης (12,0% των συμμετεχόντων/ουσών), οι σκοποί και οι στόχοι διδασκαλίας (16,0% των συμμετεχόντων/ουσών) και άλλα. Τα ποσοστά αυτά αντικατοπτρίζουν τη θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης για τον τρόπο που τα Α.Π.Σ. συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 2: Θετικά στοιχεία των Α.Π.Σ.

Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ.			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών
	N	%	
Ομαδοσυνεργατική μάθηση	7	20,6%	28,0%
Διερευνητική μάθηση	1	2,9%	4,0%
Βιωματική μάθηση	2	5,9%	8,0%
Παιγνιώδης μάθηση	1	2,9%	4,0%
Διαθεματικότητα	3	8,8%	12,0%
Δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	2,9%	4,0%
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	2	5,9%	8,0%
Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης	3	8,8%	12,0%
Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	4	11,8%	16,0%
Οργανωμένη δομή	1	2,9%	4,0%
Συνδιδασκαλία Εκπαιδευτικών Ειδικής + Γενικής	1	2,9%	4,0%
Εμπλοκή γονέων	1	2,9%	4,0%
Ευελιξία προσαρμογής	1	2,9%	4,0%
Δεν απαντώ	6	17,6%	24,0%
Σύνολο	34	100,0%	136,0%

Ο Πίνακας 3 αναδεικνύει τα αρνητικά στοιχεία που αναφέρονται στην εφαρμογή του Α.Π.Σ. από τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι το 21,7% των εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης αναφέρει πως τα Α.Π.Σ. εμφανίζονται περίπλοκα και ογκώδη. Επιπλέον, το 21,7% των συμμετεχόντων/ουσών επισημαίνει την ύπαρξη γενικοτήτων και ελλειπών πρακτικών παραδειγμάτων, ενώ το 13,0% εκφράζει την άποψη ότι τα Α.Π.Σ. δεν προωθούν επαρκώς την ένταξη και τη συμπερίληψη. Τα ποσοστά αναφέρονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3: Αρνητικά στοιχεία των Α.Π.Σ.

Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ.			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων/ουσών/ουσών
	N	%	
Περίπλοκο και ογκώδες	5	17,9%	21,7%
Γενικότητες - Ελλιπή πρακτικά παραδείγματα	5	17,9%	21,7%
Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	1	3,6%	4,3%
Εργαστήρια Δεξιοτήτων	2	7,1%	8,7%
Δυσκολία εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	3,6%	4,3%
Δεν προωθεί την ένταξη-συμπερίληψη	3	10,7%	13,0%
Έλλειψη εμπειρίας από συντακτική ομάδα	1	3,6%	4,3%
Απουσία ειδικού παιδαγωγού από συντακτική ομάδα Α.Π.Σ.	2	7,1%	8,7%
Περιορισμένη χρήση Τ.Π.Ε.	1	3,6%	4,3%
Δεν απαντώ	7	25,0%	30,4%
Σύνολο	28	100,0%	121,7%

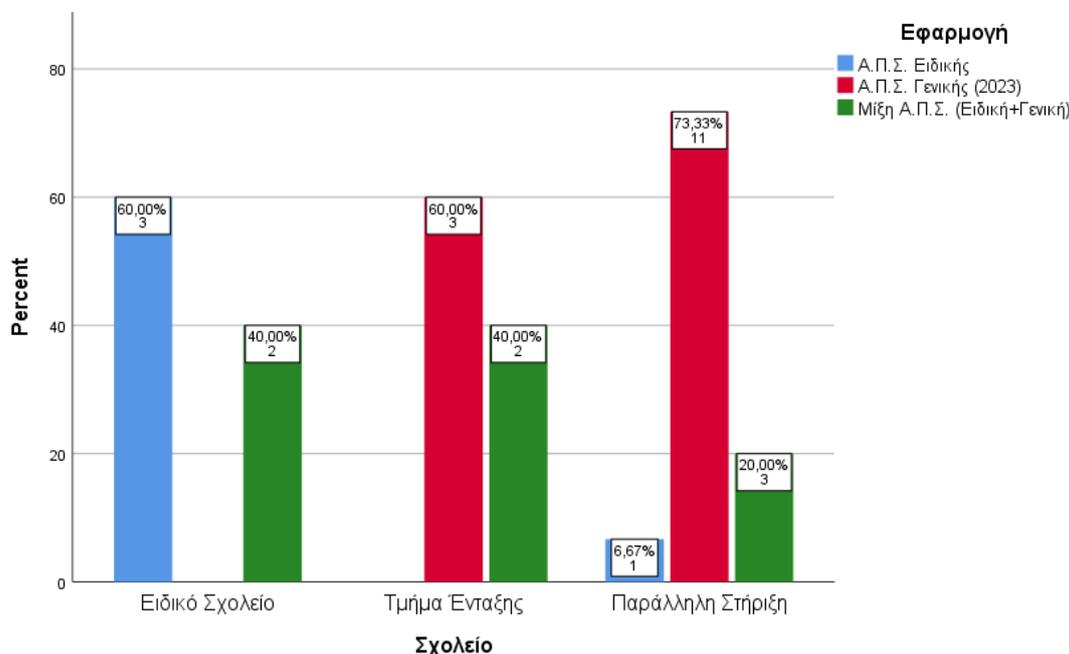
Στον Πίνακα 4, προκύπτουν σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. ανά είδος σχολείου. Βάσει των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι στα Ειδικά Σχολεία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην εφαρμογή των Α.Π.Σ. σε σύγκριση με τα Τμήματα Ένταξης και την Παράλληλη Στήριξη (Fisher's test = 10.401, $p=0.012$). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η εφαρμογή των Α.Π.Σ. Ειδικής Εκπαίδευσης είναι περισσότερο ευρέως υιοθετημένη στα Ειδικά Σχολεία, ενώ τα Τμήματα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη φαίνεται να τα εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Σχήμα 2.

Πίνακας 4: Συγκρίσεις εφαρμογής Α.Π.Σ ανά είδος σχολείου

Εφαρμογή * Ειδικό Σχολείο Crosstabulation					
		Σχολείο			Σύνολο
		Ειδικό Σχολείο	Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη	
Εφαρμογή	Α.Π.Σ. Ειδικής	3	0	1	4
	Α.Π.Σ. Γενικής (2023)	0	3	11	14
	Μίξη Α.Π.Σ. (Ειδική + Γενική)	2	2	3	7

Σύνολο	5	5	15	25
---------------	---	---	----	----

Σχήμα 2: Τύπος Α.Π.Σ. ανά δομή Ειδικής Εκπαίδευσης



Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των θετικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα αποτελέσματα για Ειδικά Σχολεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλη Στήριξη. Στα Ειδικά Σχολεία παρατηρείται ότι η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση, η Διερευνητική Μάθηση, η Δυνατότητα Εξατομικευμένης Διδασκαλίας, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η Οργανωμένη Δομή έχουν επιλεγθεί από 1 εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι Στόχοι Διδασκαλίας έχουν επιλεγθεί από 3 εκπαιδευτικούς. Τα υπόλοιπα στοιχεία δεν επιλέχθηκαν. Στα Τμήματα Ένταξης, παρατηρείται ότι η Ομαδοσυνεργατική μάθηση, η Βιωματική μάθηση, η Διαφοροποιημένη διδασκαλία, η Εμπλοκή γονέων και η Ευελιξία προσαρμογής έχουν επιλεγθεί από 1 εκπαιδευτικό. Επίσης, η Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης έχει επιλεγθεί από 2. Τα υπόλοιπα στοιχεία δεν επιλέχθηκαν. Τέλος, στην Παράλληλη Στήριξη, παρατηρείται ότι η Βιωματική Μάθηση, η Παιγνιώδης μάθηση, η Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης, οι Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας και η Συνδιδασκαλία Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής έχουν επιλεγθεί από 1 εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η Διαθεματικότητα έχει επιλεγθεί από 3 εκπαιδευτικούς και η Ομαδοσυνεργατική μάθηση από 5. Τα υπόλοιπα στοιχεία δεν έχουν επιλεγεί από κανέναν εκπαιδευτικό.

Πίνακας 5: Περιγραφή των θετικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου.

Θετικά στοιχεία Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου				
	Σχολείο			Σύνολο
	Ειδικό Σχολείο	Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη	

Ομαδοσυνεργατική μάθηση	1	1	5	7
Διερευνητική μάθηση	1	0	0	1
Βιοματική μάθηση	0	1	1	2
Παιγνιώδης μάθηση	0	0	1	1
Διαθεματικότητα	0	0	3	3
Δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας	1	0	0	1
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1	1	0	2
Προώθηση ένταξης/συμπερίληψης	0	2	1	3
Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	3	0	1	4
Οργανωμένη δομή	1	0	0	1
Συνδιδασκαλία Εκπαιδευτικών Ειδικής + Γενικής	0	0	1	1
Εμπλοκή γονέων	0	1	0	1
Ευελιξία προσαρμογής	0	1	0	1
Δεν απαντώ	1	1	4	6
Σύνολο	5	5	15	25

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου. Στα Ειδικά Σχολεία, παρατηρείται ότι υπάρχει κριτική για τον υψηλό βαθμό περιπλοκότητας και ογκώδους χαρακτήρα του Α.Π.Σ., με 1 εκπαιδευτικό να τον αναφέρει. Επιπλέον, 4 εκπαιδευτικοί εκφράζουν παρατηρήσεις σχετικά με γενικότητες και την έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων, ενώ υπάρχει και ανησυχία για την έλλειψη εμπειρίας από τη συντακτική ομάδα (1 εκπαιδευτικός). Στα Τμήματα Ένταξης, εκφράζεται ανησυχία για τον υψηλό βαθμό περιπλοκότητας και ογκώδους χαρακτήρα του Α.Π.Σ., για τα ελλιπή πρακτικά παραδείγματα και την εξατομικευμένη διδασκαλία, με 1 αναφορά στο καθένα. Τέλος, στην Παράλληλη Στήριξη, το Α.Π.Σ. φαίνεται να αντιμετωπίζει προκλήσεις, καθώς 3 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν προωθεί αποτελεσματικά την ένταξη-συμπερίληψη, ενώ υπάρχουν επίσης παρατηρήσεις για την πολυπλοκότητα και τον όγκο του. Επιπλέον, εκφράζεται ανησυχία από 2 εκπαιδευτικούς για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και για την απουσία Ειδικού Παιδαγωγού από τη συντακτική ομάδα του Α.Π.Σ. Μία αναφορά παρατηρείται και στο καθένα από τα «Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση» και «Περιορισμένη χρήση Τ.Π.Ε.».

Πίνακας 6: Περιγραφή των αρνητικών στοιχείων της εφαρμογής Α.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου.

Αρνητικά στοιχεία Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά τύπο σχολείου	
	Σχολείο

	Ειδικό Σχολείο	Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη	Σύνολο
Περίπλοκο και ογκώδες	1	1	3	5
Γενικότητες - Ελλιπή πρακτικά παραδείγματα	4	1	0	5
Ανεπαρκής χρόνος για υλοποίηση	0	0	1	1
Εργαστήρια Δεξιοτήτων	0	0	2	2
Δυσκολία εξατομικευμένης διδασκαλίας	0	1	0	1
Δεν προωθεί την ένταξη-συμπερίληψη	0	0	3	3
Έλλειψη εμπειρίας από συντακτική ομάδα	1	0	0	1
Απουσία ειδικού παιδαγωγού από συντακτική ομάδα Α.Π.Σ.	0	0	2	2
Περιορισμένη χρήση Τ.Π.Ε.	0	0	1	1
Δεν απαντώ	0	2	5	7
Σύνολο	5	5	13	23

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των Νηπιαγωγών που εργάζονταν σε δομές της Ειδικής Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. Οι εκπαιδευτικοί των Ειδικών Νηπιαγωγείων, των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης διατύπωσαν τη γνώμη τους για τον τρόπο που εφαρμόζονται το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2023) και οι παλαιότερες εκδόσεις των Α.Π.Σ. (2003, 2011, 2014) της Γενικής Εκπαίδευσης και τα Α.Π.Σ. της Ειδικής.

Στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους επιλέγουν να εφαρμόζουν κυρίως το ισχύον Α.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης (2023), το περιεχόμενο του οποίου εμπλουτίζουν με στοιχεία από τα Α.Π.Σ. της Ειδικής Εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που αντλούνται ποικίλουν ανάλογα με το είδος της αναπηρίας ή της διαταραχής του/της κάθε μαθητή/τριας. Υπηρετώντας τον ευγενή σκοπό της ένταξης και της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρίες/διαταραχές στο γενικό μαθητικό πληθυσμό, η Ειδική Εκπαίδευση εφαρμόζεται και στο πλαίσιο της Γενικής (Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία των Ειδικών Παιδαγωγών περιλαμβάνει στοιχεία και μεθόδους από τα Α.Π.Σ. και των δύο τύπων εκπαίδευσης, με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων να διαφοροποιείται όποτε χρειάζεται (Al-Zboon, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξήραν ομόφωνα τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως το θετικότερο στοιχείο των Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με εκείνα πλήθους διεθνών ερευνών (Bada & Jita, 2022; Gkloumprou & Germanos, 2022 Karta, Rachmayani, & Rasmini, 2021. Yulianto, Yufiarti, & Akbar, 2019). Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο θεωρήθηκε η ευελιξία που προσφέρουν τα Α.Π.Σ. στους/στις εκπαιδευτικούς να διαφοροποιούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, προκειμένου όλοι/ες οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τους

μαθησιακούς στόχους. Η εν λόγω άποψη έχει επισημανθεί και σε πολλές άλλες έρευνες παρόμοιου ερευνητικού περιεχομένου (Bautista, Bull, Ng, & Lee, 2021. Birkeland, 2019. Fink et al., 2024. Mavidou & Kakana, 2019).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα έκριναν ότι τα πλέον αρνητικά στοιχεία των Α.Π.Σ. που εφαρμόζονται είναι ο πολύπλοκος τρόπος με τον οποίο οργανώνεται το περιεχόμενό τους, όπως επίσης και ο μικρός αριθμός πρακτικών παραδειγμάτων (Χατζηγεωργίου, 2012), που θα βοηθήσουν στην ορθότερη εφαρμογή των Προγραμμάτων στην τάξη.

Κατά την ολοκλήρωση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ανάλογα με τη δομή στην οποία εργάζονται. Πρώτον κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των Ειδικών Νηπιαγωγείων και εκείνων των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης αναφορικά με την έκδοση των Α.Π.Σ. που επιλέγουν στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Νηπιαγωγοί των Ειδικών σχολείων δήλωσαν ότι επιλέγουν κατά κύριο λόγο τα Α.Π.Σ. της Ειδικής Εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους/τις συναδέλφους/ισσές τους των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης που προτιμούν τις εκδόσεις που προτείνονται για τη Γενική Εκπαίδευση. Το παρόν εύρημα θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι στα Ειδικά Νηπιαγωγεία φοιτούν κυρίως μαθητές/τριες που έχουν βαριάς μορφής αναπηρίες ή σοβαρές διαταραχές και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν από τα Α.Π.Σ. της Γενικής Εκπαίδευσης. Επομένως, επιλέγεται η εφαρμογή των Α.Π.Σ. που έχουν εκπονηθεί αμιγώς για την Ειδική Εκπαίδευση, τα οποία έχουν πιο εξειδικευμένο περιεχόμενο. Από την άλλη πλευρά, τα Τμήματα Ένταξης και ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης λειτουργούν σε σχολικές μονάδες Γενικής Εκπαίδευσης, οπότε εύλογα αξιοποιούνται στοιχεία από τα Α.Π.Σ. και των δύο τύπων εκπαίδευσης, προκειμένου να συγκροτηθεί και το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών του/της εκάστοτε μαθητή/τριας.

Δεύτερον, από τις συσχετίσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί και των τριών δομών της Ειδικής Εκπαίδευσης κρίνουν ως σημαντικότερο θετικό στοιχείο των Α.Π.Σ. την εργασία των παιδιών σε ομάδες, καθώς είναι η μοναδική απάντηση που δόθηκε από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι θετικές επιδράσεις που επιφέρει η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε παιδιά που άπτονται της Ειδικής Εκπαίδευσης έχουν επισημανθεί από παρόμοιου τύπου έρευνες (Loukeri, Stathoroulou, & Driga, 2023). Τέλος, το τρίτο εύρημα που προέκυψε κατά τη σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν είναι ότι οι Νηπιαγωγοί και των τριών δομών συγκλίνουν στην άποψη ότι το αρνητικότερο στοιχείο των Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο είναι ο όγκος και η περιπλοκότητα του περιεχομένου, άποψη που έχει διατυπωθεί και από άλλους ερευνητές (Johnson & Semmelroth, 2014. Williams et al., 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Δαμιανίδου, Ε., & Φτιάκα, Ε. (2020). Αναλυτικά Προγράμματα και Ενιαία Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 67, 44-54. <https://doi.org/10.26266/jpevol67pp44-54>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού

- Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 105-118). Αθήνα: Εκδόσεις Δισίγμα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Al-Zboon, E. (2016). Kindergarten curriculum for children with hearing impairments: Jordanian teachers' perspectives. *Deafness & Education International*, 18(1), 38-46. <https://dx.doi.org/10.1080/14643154.2015.1133006>
- Bada, A. A., & Jita, L. C. (2022). Advancing cooperative learning pedagogy in science classrooms: Challenges and possible solutions. *Journal of Culture and Values in Education*, 5(2), 1-15. <https://doi.org/10.46303/jcve.2022.1>
- Bautista, A., Bull, R., Ng, E. L., & Lee, K. (2021). “That’s just impossible in my kindergarten.” Advocating for ‘glocal’ early childhood curriculum frameworks. *Policy Futures in Education*, 19(2), 155-174. <https://doi.org/10.1177/1478210320956500>
- Birkeland, Å. (2019). Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 53-67. <https://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556534>
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153–175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Donoghue, E. A., & AAP COUNCIL ON EARLY CHILDHOOD (2017). Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten. *Pediatrics*. 140(2), 1-7. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1488>
- Fink, R. E., Suwak, K., Lawson, G. M., Gray, A., & Bowden, A. B. (2024). Factors influencing teachers' sustained implementation of a kindergarten curriculum within the United States: A qualitative analysis. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.257>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children?—Swedish preschool teachers’ perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973-991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2022). The importance of classroom cooperative learning space as an immediate environment for educational success. An action research study in Greek Kindergartens. *Educational action research*, 30(1), 61-75. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2020.1771744>
- Goczek, Ł., Witkowska, E., & Witkowski, B. (2021). How Does Education Quality Affect Economic Growth? *Sustainability*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.3390/su13116437>
- Heward, W. (2007). *Exceptional children. An introduction to special education*. London: Pearson Education.
- Johnson, E., & Semmelroth, C. L. (2014). Special education teacher evaluation: Why it matters, what makes it challenging, and how to address these

- challenges. *Assessment for effective intervention*, 39(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/1534508413513315>
- Karta, I. W., Rachmayani, I., & Rasmini, N. W. (2021). The Influence of Cooperative Learning Through Authentic Assessment-Based Jigsaw on Social Development of Early Childhood. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 10(4), 633-642. <https://dx.doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i4.34353>
- Loukeri, P. I., Stathopoulou, A., & Driga, A. M. (2023). Special Education Teachers' Gifted Guidance and the role of Digital Technologies. *TechHub Journal*, 6, 16-27.
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten. *Creative Education*, 10(3), 535-554. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103039>
- Sittisom, W. (2020). Dark side of education quality: A case study. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 252-262. https://jssidoi.org/jssi/uploads/papers/37/Sittisom_Dark_side_of_education_quality_a_case_study.pdf
- Slavin, R. (2013). «Classroom applications of cooperative learning». In S. Graham (ed). *APA Handbook of educational psychology*. Washington, D.C. America Psychological Association.
- Williams, J. B., Williams, S. C., Metcalf, D., Canter, L. L. S., Zambone, A., Jeffs, T., & Floyd, K. (2009). From “Big Ideas” to deliberate action: Curriculum revision and alignment in an American special education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.011>
- Yali, C. (2021). A Discussion on Chinese Kindergarten Management Strategy. *Sociosphere*, 2, 90-92.
- Yulianto, D., Yufiarti, Y., & Akbar, M. R. (2019). A Study of Cooperative Learning and Independence: Impact on Children's Prosocial Behavior. *International Journal of Education*, 12(1), 49-55. <https://dx.doi.org/10.17509/ije.v12i1.17522>

Η Σκάλα..... της συνεργασίας και της φιλίας!

Παπασωτήρη Γαρυφαλιά
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60 MSc PhD.
lipas71@yahoo.gr

Περίληψη

Τα εθνικά και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και οι καινοτόμες δράσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου, στη βελτίωση του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο, καθώς και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Παράλληλα ενισχύουν τη συμμετοχική μάθηση και τη δημιουργικότητα, προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία για τη συνεργασία μεταξύ σχολείων σε όλη την Ευρώπη, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν με συνομηλίκους τους από άλλες χώρες, προωθώντας την πολυπολιτισμικότητα. Με γνώμονα τα παραπάνω, θα εξετάσουμε τη συμμετοχή ενός νηπιαγωγείου, στο οποίο φοιτούν παιδιά αμιγώς Ρομά, στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα "up and down the twinstairs" το σχολικό έτος 2023-24. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 19 παιδιά Ρομά, νήπια και προνήπια, τα οποία φοιτούσαν το περασμένο σχολικό έτος (2023-24) σε νηπιαγωγείο που βρίσκεται μέσα σε οικισμό Ρομά σε επαρχιακή πόλη της Ελλάδας. Τα νήπια συνεργάστηκαν με μαθητές ηλικίας 5–15 ετών από την Ιταλία και

την Τουρκία, καθώς και με συνομηλίκους τους από άλλα ελληνικά σχολεία.). Η συμμετοχή των νηπίων στις δραστηριότητες του προγράμματος είχε στόχο την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας, την ταυτόχρονη καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη και διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων καθώς και την προώθηση της αξίας της συμπερίληψης. Η αξιολόγηση και τα αποτελέσματα του προγράμματος προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία που προάγουν τη συμμετοχική μάθηση και τη δημιουργικότητα, στοιχεία σημαντικά της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς και τις ευκαιρίες για ενδυνάμωση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και για δια βίου μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομία, συνεργασία, συμπερίληψη, νηπιαγωγείο, ευάλωτες ομάδες.

Abstract

National and European educational programs and innovative actions contribute to strengthening the scientific, social and cultural dimension of educational work, to improving the climate and relations in the school, as well as to opening the school to society. At the same time, they enhance participatory learning and creativity, offer a unique opportunity for cooperation between schools across Europe, enabling students to collaborate with their peers from other countries, promoting multiculturalism. With the above in mind, we will examine the participation of a kindergarten, attended by purely Roma children, in the European program "up and down the twinstairs" in the school year 2023-24. The program involved 19 Roma children, toddlers and pre-schoolers, who attended the previous school year (2023-24) in a kindergarten located in a Roma settlement in a provincial town in Greece. The toddlers collaborated with students aged 5-15 from three European countries (Greece-Italy-Turkey). The participation of the toddlers in the program activities aimed to develop a spirit of cooperation and collectivism, the simultaneous cultivation of the consciousness of the European citizen and the preservation of cultural identity and cultural self-awareness, the development of academic digital skills as well as the promotion of the value of inclusion. The evaluation and results of the program offer valuable elements that promote participatory learning and creativity, important elements of modern education, as well as opportunities for the empowerment of vulnerable social groups and for lifelong learning.

Keywords: innovation, collaboration, inclusion, kindergarten, vulnerable groups.

Εισαγωγή

Τα σχολεία που ετοιμάζουν τους μαθητές για την πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα των μαθητών είναι ο κανόνας σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της έντονης κινητικότητας πληθυσμών που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες (οικονομικοί μετανάστες ή μετακινήσεις λόγω στρατιωτικών συγκρούσεων) (Ζαχαριά, 2018). Κατά συνέπεια ο στόχος του σχολείου, και δη του νηπιαγωγείου, είναι όχι να συμβάλει στη μετατροπή της πολιτισμικής ετερότητας σε εκπαιδευτική ανισότητα, αλλά να αναπροσαρμόσει το πρόγραμμα διδασκαλίας και τις διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις κλίσεις των μαθητών, καθώς και ενισχύοντας την αυτο-εικόνα τους και τη θέση τους στην ομάδα. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης προωθούν τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όπως στην

περίπτωση της έρευνάς μας, οι Ρομά (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα προσβάσιμα από όλα τα παιδιά αξιοποιώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν σε κάθε παιδί να χρησιμοποιεί τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές για την οικοδόμηση της γνώσης

Τα εθνικά και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (etwinning-Erasmus) και οι καινοτόμες δράσεις συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Παράλληλα με τη θέσπιση των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών διαμορφώνεται ένα πλαίσιο συζήτησης και αμοιβαίας μάθησης για θέματα ενίσχυσης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Θα εξετάσουμε τη συμμετοχή ενός νηπιαγωγείου, στο οποίο φοιτούν παιδιά αμιγώς Ρομά, στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα "up and down the twinstairs" το σχολικό έτος 2023-24. Το πρόγραμμα εστιάζει στον 4ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης που επικεντρώνεται στη διασφάλιση της ισότητας και της δικαιοσύνης μέσω της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη διασφάλιση ισότητας και ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των νηπίων στις δραστηριότητες του προγράμματος είχε στόχο την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας, την ταυτόχρονη καλλιέργεια της συνείδησης του Ευρωπαϊκού πολίτη και διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων καθώς και την προώθηση της αξίας της συμπερίληψης.

Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες-Η περίπτωση των Ρομά.

Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι οι άνθρωποι που κυρίως υφίστανται, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, σημαντικούς περιορισμούς καθώς και καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, είναι αυτοί που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ως ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ορίζονται εκείνες οι πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες διαθέτουν μηδενική ή σημαντικά μικρότερη πρόσβαση σε σχέση με τις υπόλοιπες σε αγαθά, δημόσια και ιδιωτικά, ενώ παράλληλα, έχουν σημαντικές δυσκολίες ή πλήρη αδυναμία σε πληθώρα επιπέδων και ποικίλους τομείς, οι οποίοι θα τους διασφάλιζαν καλύτερη ποιότητα ζωής (Μπαλούρδος κ.ά., 2014). Ένας τέτοιος τομέας είναι εκείνος της εκπαίδευσης. Η διαχείριση της ευπάθειας των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και της πολυπολιτισμικότητας των μειονοτήτων μέσω στρατηγικών που προάγουν την ισότητα, περιγράφονται ως προϋποθέσεις για την επίτευξη βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση με όρους αποτελεσματικότητας και ισότητας (European Commission, 2006). Βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης αποτελεί η συμπερίληψή τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Η συμπερίληψη αποτελεί προϋπόθεση για κάθε βιώσιμη κοινωνία καθώς είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας δημοκρατίας που βασίζεται στη δικαιοσύνη, την αμεροληψία και την ισοτιμία. Οι συμπεριληπτικοί χώροι αίρουν τα εμπόδια πλήρους συμμετοχής και εμπλοκής όλων των παιδιών ανεξαιρέτως (Σούλης, 2020).

Στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, οι άστεγοι, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά και οι Ρομά που αποτελούν αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Για τα παιδιά των Ρομά, το σχολείο δεν αποτελεί βασική προτεραιότητα καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον θεωρούν ότι είναι εχθρικό προς την φυλή τους (Βαμβουκάς, 2002). Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές καλούνται να συμμορφωθούν με κανόνες, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τους κανόνες των σύγχρονων κοινωνιών, προκειμένου η συνύπαρξη των ανθρώπων να πραγματοποιείται δίχως προβλήματα. Παράλληλα, το σχολείο διδάσκει γνώση, η γνώση σε πολλές περιπτώσεις έρχεται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις των Ρομά καθώς προωθούνται

ιδέες σχετικά με την ισότητα των ανθρώπων, των φύλων, το δικαίωμα στην ανεξίτηρη-σκέια και την ελεύθερη έκφραση απόψεων. Τα στοιχεία αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη ζωή των Ρομά, τις δραστηριότητες και το σύνολο των πεποιθήσεών τους (Λαζαρίδου, 2023). Με βάση τα παραπάνω τα παιδιά Ρομά είτε δεν εγγράφονται και δεν φοιτούν ποτέ στο σχολείο, είτε εγγράφονται αλλά έχουν απογοητευτική σχολική εμπειρία και φτωχές επιδόσεις με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το από το σχολείο σε μεγάλο ποσοστό (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Σχετικά με το νηπιαγωγείο και παρόλο που η φοίτηση είναι υποχρεωτική από το 2006, πολύ λίγα παιδιά Ρομά φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση καθώς δυσκολεύονται να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο δυσχεραίνοντας με αυτό τον τρόπο των ακαδημαϊκό εγγραμματοσύνη τους (Θεοδωροπούλου, 2019). Η διάλεκτος των Ρομά είναι προφορική και κατά συνέπεια, η γραφή και η ανάγνωση δεν συνιστά μείζον ζήτημα για την κοινωνία των Ρομά και ιδιαίτερα για τα νήπια. Το σχολείο από την πλευρά του και προκειμένου να βοηθήσει την είσοδο των παιδιών Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι έτοιμο να δεχθεί τα παιδιά αυτά από μια μειονότητα που κουβαλάει ένα έντονο στίγμα διαφορετικότητας. Η δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος και η διαμόρφωση δραστηριοτήτων που δίνουν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές, συμβάλλουν ιδιαίτερα στην αλλαγή προοπτικής των μαθητών και αποτελούν βασική προϋπόθεση για κατανόηση, συνεννόηση και επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη.

Ενδυνάμωση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων-Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου

Η ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων—όπως οι Ρομά—προϋποθέτει το άνοιγμα της πολιτείας προς αυτές τις ομάδες ώστε να δοθεί η δυνατότητα της δραστηριοποίησης και όχι της παθητικής συμμετοχής στα μέλη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που εξοικειώνονται με τη λήψη αποφάσεων και τη συν-διαμόρφωση των πολιτικών που τους αφορούν. Η ενδυνάμωση χρειάζεται συνέχεια, συνέπεια και συστηματικότητα. Η ενδυνάμωση αφορά την ενεργοποίηση δράσεων και διαδικασιών οι οποίες μπορούν να δώσουν την αίσθηση στους ανθρώπους πως έχουν τον έλεγχο, να ενισχύσουν την αυτοεικόνα και αυτοπεποίθησή τους, τη γνώση και τις δυνατότητές τους (Ηλιάδης, 2021). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια, έχει εντείνει τις προσπάθειες για τη βελτίωση της κοινωνικής ένταξης των Ρομά και για την καταπολέμηση των διακρίσεων. Τον Απρίλιο του 2011 υιοθετήθηκε ένα στρατηγικό πλαίσιο ένταξης των Ρομά μέχρι το 2020. Το πλαίσιο ανανεώθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2020, οπότε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έδωσε ένα ενισχυμένο και αναμορφωμένο πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: 1. Την προώθηση της ισότητας, 2. Τη συμπερίληψη και 3.τη συμμετοχή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών αποτελούν πολύ χρήσιμη πηγή πληροφοριών για την εφαρμογή των διαφοροποιήσεων, ως προς την παραπάνω κατεύθυνση, στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με την UNESCO (2006) η πολυπολιτισμικότητα προσδιορίζει τη διαφορετικότητα με βάση τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά στην κοινωνία και κατά συνέπεια η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στη μάθηση για τους άλλους πολιτισμούς, με στόχο την προαγωγή της αποδοχής και του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό. Ο Banks (2002, 2004) προσδιορίζει τον γενικό σκοπό της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ως τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προσφέρει ίσες ευκαιρίες στις μαθήτριες και στους μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά, εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στόχος είναι η προάσπιση της διαφορετικότητας, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και της ιδιότητας του υπεύθυνου και δημοκρατικού ευρωπαϊού πολίτη. Η/Ο νηπιαγωγός σχεδιάζει δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκει διαφορετικές προοπτικές διαφόρων ατόμων και πολιτισμών ώστε και τα παιδιά να κατανοούν πως η

γνώση οικοδομείται υπό την επίδραση πολιτισμικών αξιών, παραδοχών και συμπεριφορών. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει συνεπώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για να καλυφθούν και να φιλοξενηθούν οι ανάγκες όλων των παιδιών, να ενισχυθεί η μάθηση και η πρόοδός τους (Πεντέρη, κ.ά, 2022). Οι ομαδικές εργασίες, η συμμετοχή σε ποικίλες εκδηλώσεις και προγράμματα, η αλληλεπίδραση των νηπίων μεταξύ τους αλλά και με άλλα νήπια από άλλες χώρες και πολιτισμούς στο πλαίσιο της συμμετοχής σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει διαμορφωθεί με τις συνθήκες παγκοσμιοποίησης και με την ψηφιακή επανάσταση, οδηγεί στο «άνοιγμα» του νηπιαγωγείου στην κοινωνία και σε διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και σε ταυτόχρονη πρόσκληση για συμμετοχή των «άλλων» στο δικό τους πολιτισμό (Essinger, 1991) .

Ένα σχολείο δίκαιο για όλους.

Η εκπαίδευση δίνει εφόδια για την αντιμετώπιση των προκλήσεων ενός ταχύτατα εξελισσόμενου κόσμου και για τη διαχείριση ποικίλων ζητημάτων και προβλημάτων. Οι παγκόσμιες ικανότητες αποτελούνται από ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένας δίκαιος, αειφόρος κόσμος στον οποίο κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να πραγματοποιεί όσα τού επιτρέπουν οι δυνατότητές του (Council of Europe, 2019). Οι παγκόσμιες ικανότητες είναι σύστοιχες με τα περιεχόμενα των Θεματικών Πεδίων στο Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης και διατρέχουν όλα τα μαθησιακά πλαίσια. Τα παιδιά, συμμετέχοντας από μικρή ηλικία σε ένα μαθησιακό περιβάλλον οργανωμένο με «παγκόσμια νοοτροπία», θα οικοδομήσουν σταδιακά ικανότητες που θα τα ενισχύσουν, ώστε να χτίσουν γέφυρες κατανόησης, κοινωνικής δικαιοσύνης και συνεργασίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο(OECD, 2019).

Το Σεπτέμβριο του 2015, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη έλαβε μία απόφαση που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία ιστορική συμφωνία που θα επηρεάσει τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων. Πρόκειται για την υιοθέτηση 17 Στόχων, γνωστοί ως «Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης», οι οποίοι εκφράζουν τις σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις, σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν αποτελεσματικά όλες οι χώρες στα παγκόσμια προβλήματα. Σε αυτή την Παγκόσμια συμφωνία, περισσότεροι από 150 ηγέτες που εκπροσωπούν σχεδόν το σύνολο της ανθρωπότητας, δεσμεύτηκαν να μεταμορφώσουν τον κόσμο μας σε έναν κόσμο χωρίς φτώχεια, πείνα και ανισότητες. Έναν κόσμο με αξιοπρεπή εργασία και καλή εκπαίδευση, έναν κόσμο που μέσα από τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης, θα μεριμνά για τις ανάγκες όχι μόνο της σημερινής γενιάς αλλά και των μελλοντικών γενεών. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο Στόχος 4 που αφορά στην ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση. Ο Στόχος 4 επιδιώκει να εξαλειφθούν όλες τις διακρίσεις με βάση τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και να διασφαλιστεί η πρόσβαση σε ευάλωτες ομάδες, όπως στην περίπτωση της παρούσας εργασίας των μικρών μαθητών Ρομά (Μακρή, 2019). Η ποιοτική εκπαίδευση επιτρέπει στους ανθρώπους να σπάσουν τον φαύλο κύκλο της φτώχειας, βοηθά στη μείωση των ανισοτήτων και στην προσέγγιση της ισότητας των φύλων. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός από την προσχολική εκπαίδευση οδηγεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας. Το νήπιο, και στην περίπτωση μας, το νήπιο Ρομά, είναι απαραίτητο να μάθει ως αναγκαιότητα την καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής του αυτογνωσίας. Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής

διάστασης στην εκπαίδευση και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως είναι οι Ρομά (Αλεξίου, 2019).

Σκοπός της έρευνας-Συμμετέχοντες.

Η συμμετοχή των νηπίων σε προγράμματα eTwinning είναι πολύτιμη, καθώς ενισχύει το παιδαγωγικό έργο και συμβάλλει στη διαμόρφωση ανοικτών και ενημερωμένων πολιτών του κόσμου από την πρώιμη ηλικία. Για τους μαθητές Ρομά είναι πολλαπλά τα οφέλη καθώς η συμμετοχή των μαθητών Ρομά σε αυτά τα προγράμματα μπορεί να λειτουργήσει ως ένα σημαντικό βήμα για την άμβλυνση των ανισοτήτων και για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικών Υποθέσεων, 2022). Με βάση τα παραπάνω αποφασίστηκε η συμμετοχή του 14^{ου} Νηπιαγωγείου Αγρινίου, ενός νηπιαγωγείου με μαθητές αμιγώς Ρομά, στο eTwinning project “Up and Down the twinstairs”. Το 14^ο Νηπιαγωγείο Αγρινίου εδρεύει στην περιοχή του Δημοτικού Σταδίου Αγρινίου, μέσα στον οικισμό των Ρομά. Ιδρύθηκε το 2006 για να καλύψει τις ανάγκες των μικρών μαθητών Ρομά. Το σχολικό έτος 2023-24 φοιτούσαν σε αυτό 19 νήπια και προνήπια που μαζί με τους μαθητές 12 εταίρων σχολείων ηλικίας 5-15 ετών της Ελλάδας, της Ιταλίας και της Τουρκίας και τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς αποτέλεσαν τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα είχε συνολική διάρκεια 9 μήνες (Σεπτέμβριος 2023-Μάιος 2024).

Σκοπό της εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση της συμμετοχής του νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα eTwinning “Up and Down the twinstairs” και η ενίσχυση της ευάλωτης κοινωνικής ομάδας των μικρών Ρομά, μέσω της ανάπτυξης της έννοιας της συνεργασίας και της συλλογικότητας, της καλλιέργειας της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας, της ανάπτυξης ακαδημαϊκών ψηφιακών δεξιοτήτων, της προώθησης της αξίας της συμπερίληψης, της μάθησης μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων.

Μεθοδολογία

Η συμμετοχή νηπίων σε ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning έχει ιδιαίτερη σημασία και προσφέρει πλούσια οφέλη τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία όπως η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η πολιτισμική επίγνωση, η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω των παιγνιωδών δραστηριοτήτων και ενεργητικής εμπλοκής των νηπίων σε αυτές, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοέκφρασης, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Πεντέρη, κ.ά., 2022). Η συμμετοχή όλων των παιδιών στο πρόγραμμα ήταν ενεργητική και ισότιμη μεγιστοποιώντας τη δική τους μάθηση αλλά και εκείνη των συμμαθητών τους (Γκλούμπου & Κακανά, 2018). Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες τις δραστηριότητες ενώ η δράση υλοποιείται, κυρίως, σε αυθεντικό πλαίσιο (τάξη νηπιαγωγείου) όπου δίνει τη δυνατότητα μελέτης μιας κατάστασης με ολιστικό τρόπο, όπου όλοι οι παράγοντες αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ τους που δε διαχωρίζονται και που αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους (Κακανά & Μπότσογλου, 2010).

Τα νήπια αποτελούσαν τους μικρότερους ηλικιακά συνεργάτες του έργου και η εμπλοκή τους σε αυτό πραγματοποιήθηκε με τρόπο που κρατήθηκε αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες (κατασκευές, παιχνίδια), η διερευνητική και βιωματική μάθηση, η προώθηση της δημιουργικότητας πειραματιζόμενα με διαφορετικά υλικά και τεχνικές, η συχνή online επικοινωνία με άλλα παιδιά, η χρήση του υπολογιστή ως εργαλείο δημιουργίας έκφρασης και άντλησης πληροφοριών, η τήρηση των κανόνων και ευθυνών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ανάδειξη ταλέντων,

βοήθησαν τα νήπια να συνεργαστούν διασκεδάζοντας. Από την καταγραφή της εξέλιξης της προόδου των παιδιών και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (αξιολόγηση συμπεριφορών και έργου) διαπιστώθηκε η βελτίωση των γνώσεών τους σε όλους τους τομείς.

Χρήση της τεχνολογίας

Το έργο αποτέλεσε αφετηρία για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Δημιουργήθηκαν σελίδες στο twinspace με συγκεκριμένη σελίδα ψηφιακών εργαλείων για την οργάνωση των δράσεων (twinspace- digital tools). Μέσα από δραστηριότητες που προάγουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές γνώρισαν απλές λειτουργίες του Η/Υ (άνοιγμα κλείσιμο αντιγραφή κτλ) αλλά και πιο σύνθετες μέσω διάφορων λογισμικών. Εξοικειώθηκαν με την πλατφόρμα twinspace, γνωρίζοντας τις δυνατότητές της καθώς και με τα online meetings. Δημιουργήθηκαν εικονικοί τοίχοι (padlet Linoit), ψηφιακοί χάρτες των συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων (google earth digipad) ψηφιακοί πίνακες για τη γνωριμία των εκπαιδευτικών (genially wakelet) ψηφιακά μέσα για την επικοινωνία τους (what's up facebook gmail), ψηφιακές gallery (emaze) για την ανάρτηση των έργων.

Η προώθηση του έργου έγινε με τη δημιουργία συνεργατικού βίντεο ενώ λήφθηκε η έγγραφη συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους και αναρτήθηκε σε padlet. Σε σελίδα στο twinspace-netiquette αναγράφονταν οι κανόνες του έργου και η προστασία των προσωπικών δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε online εργαλείο συνεργατικής ζωγραφικής για τη δημιουργία του logo (miro) και οι συνεργατικές δραστηριότητες (safe internet day-international day against women violence-stairs to peace calendar 2024 ψηφιακά παιχνίδια) αναρτούνταν σε ψηφιακές εφαρμογές (genially, canva, storyjumber). Η αξιολόγηση του έργου ήταν διαρκής με εργαλεία αξιολόγησης της googleforms. Διαμορφώθηκαν ψηφιακά πιστοποιητικά συμμετοχής για εκπαιδευτικούς και μαθητές (canva) χρησιμοποιήθηκε το YouTube ως βοηθητικό εργαλείο για τις μουσικοκινητικές συνεργατικές δραστηριότητες.

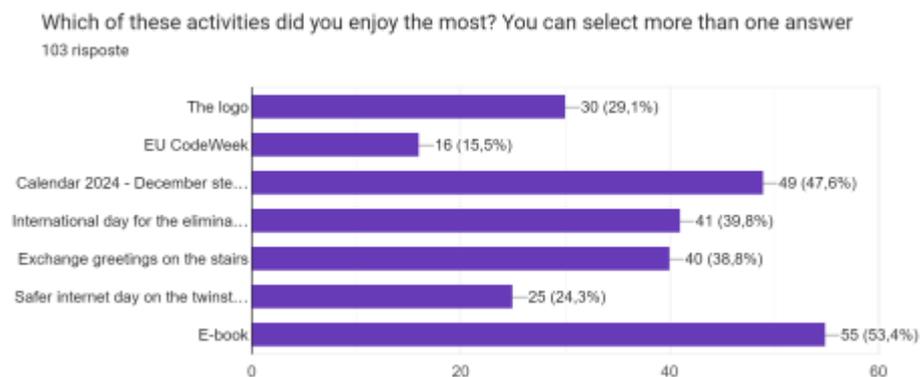
Αποτελέσματα

Το έργο βοήθησε στη δημιουργία μιας λειτουργικής κοινότητας εκπαιδευτικών -μαθητών-γονέων, που συνεργάστηκαν αρμονικά σε όλη τη διάρκεια του έργου και που δεσμεύτηκαν στον κοινό στόχο να κάνουν τη ζωή των μαθητών πιο χαρούμενη. Τα παιδιά έμαθαν να τηρούν κανόνες, να παρατηρούν, να περιγράφουν, να αξιολογούν. Ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, απέκτησαν νέες εμπειρίες εξοικείωσης με εργαλεία Web2.0, ενώ η αλληλεπίδραση των νηπίων με μεγαλύτερους είχε μόνο θετική επίδραση καθώς βοήθησε στην κοινωνικοποίηση των παιδιών προσφέροντάς τους την ευκαιρία να δουν ότι το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας.

Η αξιολόγηση του έργου ήταν διαρκής και πραγματοποιήθηκε στη μέση και στο τέλος του έργου με ερωτηματολόγια-φόρμες ψηφιακές (Google Forms) σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Η αξιολόγηση για τη μάθηση στοχεύει στο να παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία ώστε όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία να αποκτήσουν σαφή εικόνα αναφορικά με το σημείο στο οποίο βρίσκεται η μαθησιακή πορεία, σε σχέση με τις εκάστοτε μαθησιακές επιδιώξεις. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζονται με περισσότερη σαφήνεια οι στόχοι, σχεδιάζονται τα επόμενα βήματα και επιλέγονται οι στρατηγικές για την ικανοποίησή τους (William, 2013). Συγκεκριμένα και στην Ενδιάμεση αξιολόγηση έργου από τους μαθητές με Google Forms, οι δραστηριότητες που εκτιμήθηκαν περισσότερο από τους μαθητές ως ελκυστικές και διασκεδαστικές ήταν το Ημερολόγιο, η Ημέρα κατά της βίας κατά των γυναικών, η ανταλλαγή χριστουγεννιάτικων ευχών με σκάλες και μηνύματα ειρήνης και η

δημιουργία του ηλεκτρονικού βιβλίου. Τα νήπια σε γενικές γραμμές δήλωσαν ότι είχαν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης με ολόκληρο το έργο και τις δραστηριότητες που διοργανώνουμε μαζί τους.

Ποιες από τις δραστηριότητες του έργου απολάυσατε περισσότερο;

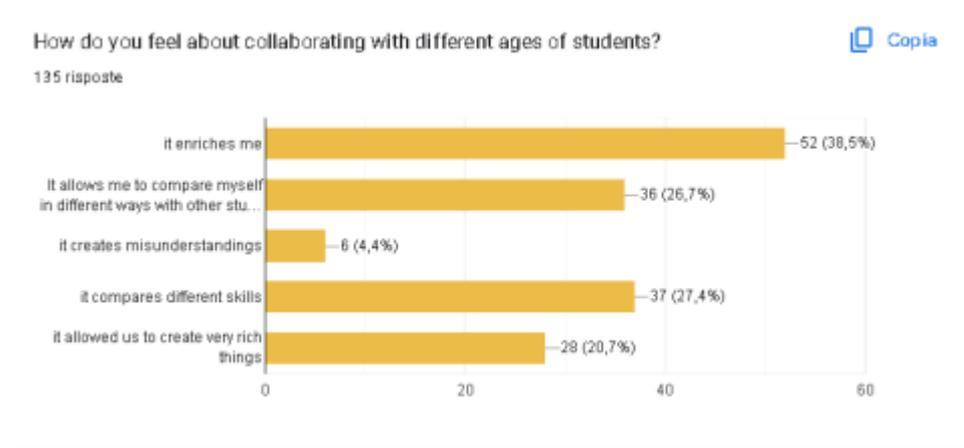


Γράφημα 1

Στην ενδιάμεση αξιολόγηση του έργου από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διαπιστώσαμε πως η συμμετοχή, η συνεργασία και η ευημερία στις ομαδικές σχέσεις είναι σε υψηλό επίπεδο. Υπήρχε ευελιξία στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με πλήθος προτάσεων και επιλογών. Παράλληλα διαπιστώθηκε πως τα μικρά παιδιά πρέπει να βοηθηθούν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν όλα τα περιεχόμενα, ενώ σχετικά με τις online συναντήσεις θα πρέπει να ακολουθούνται οι βασικοί κανόνες (κλειστά μικρόφωνα, σεβασμός στη σειρά κτλ).

Στην τελική αξιολόγηση του έργου συμμετείχαν τόσο μαθητές και εκπαιδευτικοί όσο και γονείς. Η τελική αξιολόγηση των προγραμμάτων, ειδικά σε περιπτώσεις που αφορούν κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, είναι κρίσιμη για διάφορους λόγους. Αποτελεί το στάδιο όπου γίνεται η αναλυτική εκτίμηση του κατά πόσο το πρόγραμμα πέτυχε τους στόχους του, εντοπίζονται τα θετικά και αρνητικά σημεία του, και αξιολογείται η συνολική του επίδραση. Συγκεκριμένα και αναφορικά με την τελική αξιολόγηση του έργου από τους μαθητές, διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των μαθητών ένιωσε διασκέδαση, ενθουσιασμό και περιέργεια, βρήκαν τη συνεργασία με άλλους μαθητές πολύ διασκεδαστική καθώς τους επέτρεψε να ανακαλύψουν νέες ιδέες και κουλτούρες. Πιστεύουν ότι έμαθαν με καλύτερο τρόπο και το 86,7 % θα ήθελε να συμμετάσχει ξανά σε ένα έργο eTwinning. Η συνεργασία με μαθητές διαφορετικών ηλικιών συνέβαλε στον εμπλουτισμό των εμπειριών, τους επέτρεψε να συγκρίνουν τον εαυτό τους με διαφορετικούς τρόπους, να δημιουργήσουν πολύ πλούσια πράγματα, να μάθουν διαφορετικά πράγματα. Οι προτάσεις των μαθητών για μια επόμενη εργασία αφορούν κυρίως το περιβάλλον, τη μουσική, την τέχνη, τη θάλασσα.

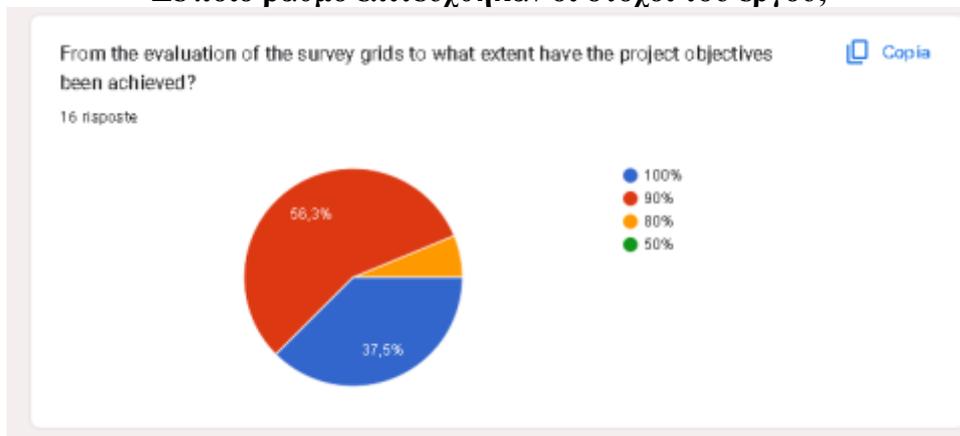
Πώς αισθανθήκατε στη συνεργασία με μαθητές διαφορετικών ηλικιών;



Γράφημα 2

Στην τελική αξιολόγηση του έργου από τους εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε πως οι δάσκαλοι επαληθεύουν την πολύ ενεργή, ενθουσιώδη συμμετοχή των μαθητών, με πνεύμα πρωτοβουλίας και περιέργειας. Αυτά τα δεδομένα μας κάνουν να πιστεύουμε ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες ήταν πολύ ενθαρρυντικές και ελκυστικές. Από την εξέταση των πλεγμάτων αξιολόγησης προέκυψε ότι οι μαθητές πέτυχαν τους στόχους του έργου σε πολύ υψηλό ποσοστό. Όλοι οι δάσκαλοι βρήκαν το θέμα του έργου πολύ ενδιαφέρον και σχετικό με το πρόγραμμα σπουδών, το 81% από αυτούς θα ήθελε να συμμετάσχουν ξανά σε ένα eTwinning έργο με το 68,8% των εκπαιδευτικών θα ήθελε να συνεργαστεί ξανά με αυτή την ομάδα.

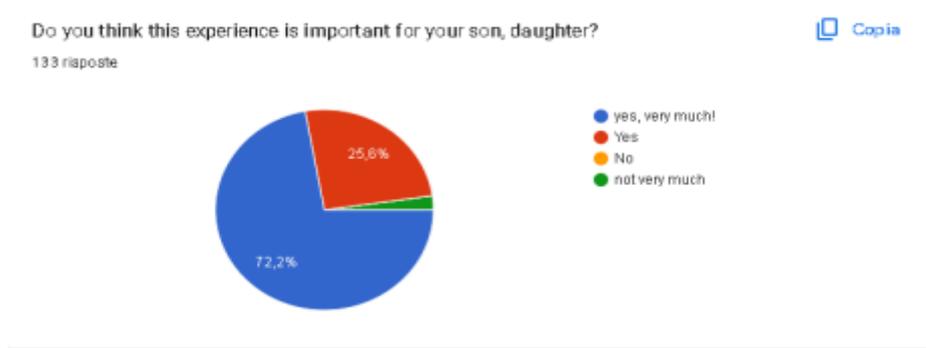
Σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του έργου;



Γράφημα 3

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης των γονέων δείχνουν ότι η συμμετοχή τους στο έργο ήταν σημαντική αλλά όχι η ίδια σε όλα τα σχολεία καθώς οι γονείς των παιδιών Ρομά δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενεργά. Αυτή η πτυχή θα μπορούσε να βελτιωθεί σε νέο έργο. Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι γονείς δήλωσαν τη θετική τους γνώμη για τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν και τα έργα eTwinning, θεωρώντας αυτά τα εκπαιδευτικά μαθήματα σημαντικά και ελκυστικά.

Θεωρείτε πως η εμπειρία από το έργο είναι σημαντική για το γιο/κόρη σας;



Γράφημα 4

Το έργο ανέδειξε την δημιουργικότητα και καινοτομία του μέσα από την πληθώρα των συνεργατικών δραστηριοτήτων και των online επικοινωνιών εκπαιδευτικών και μαθητών, περιεγράφηκε στις σελίδες αλλά και στα υλικά(φωτογραφίες και βίντεο) του TwinSpace αλλά και στην ιστοσελίδα του σχολείου για επιπλέον διάχυση των δραστηριοτήτων στην κοινότητα. Η προβολή του έργου τέλος προωθείται και μέσα από ηλεκτρονικές εφημερίδες ενημερωτικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου (ηλεκτρονικό περιοδικό του σχολείου). Η αρχή της συμπερίληψης και της ενίσχυσης της ευάλωτης κοινωνικής ομάδας του νηπιαγωγείου μας κυριάρχησε σε όλη τη διάρκεια του ευρωπαϊκού προγράμματος στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης δικαιοσύνης και αμεροληψίας που προσέφερε σε όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου μας ευκαιρίες για τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας (Σούλης, 2002), την έξοδό τους στην κοινωνία αλλά και την είσοδο της κοινωνίας στη μικρή κοινότητα των Ρομά.

Ο παππούς Βαλάντης παίζει τα κάλαντα με το κλαρίνο



Εικόνα 1

Το γήπεδο της τοπικής ομάδας ποδοσφαίρου(Πανατωλικός) παρουσιάζεται σε online meeting από τα νήπια



Εικόνα 2

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Το ζήτημα της ένταξης και παραμονής των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση αποτελεί κομβική προτεραιότητά μας στο πλαίσιο της νέας Εθνικής Στρατηγικής για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά (ΕΣΚΕ) 2021-2030. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή των μικρών μαθητών Ρομά ενός νηπιαγωγείου επαρχιακής πόλης ενισχύει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και διασφαλίζει τον ακαδημαϊκό εγγραμματισμό και την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μάθηση στο νηπιαγωγείο επιτυγχάνεται όταν το παιδί εμπλέκεται σε δράσεις που έχουν νόημα για αυτό, αξιοποιούν τη φυσική περιέργεια και την τάση του για πειραματισμό και ανακάλυψη του κόσμου μέσα από την έρευνα. Η αλληλεπίδραση των νηπίων μας με μικρούς και μεγάλους είχε μόνο θετική επίδραση, βοήθησε στην κοινωνικοποίηση των παιδιών προσφέροντάς τους την ευκαιρία να δουν ότι το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας αλλά και εκείνα κομμάτι της κοινωνίας και του κόσμου (Πεντέρη, κ.ά, 2022).

Οι μαθητές ανέπτυξαν την ικανότητα της επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και με άλλους, απέκτησαν νέους φίλους, γέμισαν αυτοπεποίθηση, συνεργάστηκαν ισότιμα στο πρόγραμμα δημιουργώντας «προϊόντα» αποδεκτά με θαυμασμό από τους άλλους συνεργάτες, αντιλήφθηκαν τη μοναδικότητα της εθνικής και πολιτισμική τους ταυτότητας, σεβάστηκαν την ιδιαιτερότητα των άλλων λαών, εξοικειώθηκαν με την αγγλική αλλά και τις γλώσσες των άλλων χωρών, καλλιέργησαν τις δεξιότητες μάθησης του 21^{ου} αιώνα, τα 4C (επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα). Η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές προώθησε το διάλογο και την αδελφοποίηση των σχολείων, ενώ το έργο ήταν συμβατό με το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Η συμμετοχή τους σε διαδραστικά προγράμματα βοηθά τα νήπια να νιώσουν ότι συμβάλλουν σε κάτι ευρύτερο, πέρα από τα στενά όρια της τάξης τους. Αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα να εκφράζονται ελεύθερα και με πρωτοβουλία, ενισχύει την παρουσία τους στην εκπαιδευτική κοινότητα διασφαλίζοντας ποιοτική εκπαίδευση και προώθηση ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους/ες, με κοινωνική δικαιοσύνη και χωρίς αποκλεισμούς. Η συμμετοχή των μικρών μαθητών Ρομά σε ευρωπαϊκά προγράμματα συνεχίζεται και στο σχολικό έτος 2024-25 με το πρόγραμμα “Underground Stories”.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξίου, Λ. (2019) Teaching mathematical concepts using web-based collaborative environments. An eTwinning case study, *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1).
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Banks, J. A. (2002) *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp.3–29). New York: Macmillan.
- Βασιλειάδου Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Γκλούμπου, Α., & Κακανά, Δ.Μ. (2018). Τα παιδιά ανασχεδιάζουν το χώρο της τάξης τους: μία έρευνα δράσης στο νηπιαγωγείο με την «Προσέγγιση του Μωσαϊκού». Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα

- Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης', ISBN-13:978-618-00-0432-8, vol.1 [2018] p.120-134
- Council of Europe (2019). *Global education guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. North-South Centre of the Council of Europe (Updated edition 2019).
- Essinger, H. (1991), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18
- European Commission (2006). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND TO THE EUROPEAN PARLIAMENT. Efficiency and equity in European education and training systems* (COM (2006) 481 final).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή(2020).*Το νέο στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για την ισότητα , την ένταξη και τη συμμετοχή των Ρομά.*
https://commission.europa.eu/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package_el
- Ζαχαριά, Ν.(2018). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ηλιάδης, Χ.(2021). *Ενδυνάμωση. Ως μέσο ενίσχυσης για την ενεργό συμμετοχή και εκπροσώπηση Ρομά. Εκπαιδευτικό Υλικό*. Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Καταπολέμησης της Φτώχειας.
- Θεοδοροπούλου, Α.(2019). *Ο κριτικός γραμματισμός ως μέσο κοινωνικής ενδυνάμωσης: Μία διδακτική εφαρμογή σε παιδιά Ρομά του οικισμού Δροσερό Ξάνθης*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών. Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Διπλωματική Εργασία.
- Κακανά, Δ. Μ. και Μπότσογλου, Κ. (2010). Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*, σ. 55-77. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λαζαρίζου, Φ. (2023). *Απόψεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική διαχείριση μαθητών Ρομά*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. «Επιστήμες της Αγωγής», Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Διπλωματική Εργασία.
- Μακρή, Ι.(2019). *Agenda 2030. Στο δρόμο για την επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης και η πορεία της Ελλάδας. Εστιάζοντας στην ποιοτική εκπαίδευση και στην αξιοπρεπή εργασία και οικονομική ανάπτυξη*. Ενημερωτικά σημειώματα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, ΑΘΗΝΑ: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α., Χρυσάκης, Μ. (2014). *Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

- OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Transformative Competencies for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/learning>.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Σούλης, Σ.Γ.(2002). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Τυπωθήτω
- Σούλης, Σ.Γ.(2020). Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων(2022). *Εθνική Στρατηγική και Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική ένταξη των Ρομά 2021-2030*. Αθήνα
- UNESCO (2006). *ICTs in education for people with special needs*. New York: Unesco institute for information technologies in education.
- William, D. (2013). *Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. Voices from the Middle*,21(2).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη Γενική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση της τελευταίας εικοσαετίας

Σακελλαρίου Μαρία

Ομότιμη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Κεραμίδα Αρετή

Υποψ. Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
a.keramida@uoi.gr

Περίληψη

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, η συστηματικότητα και το εύρος της αξιοποίησής της αποτελούν παράγοντες στους οποίους επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικές έρευνες για τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία. Οι έρευνες στρέφουν, επίσης, τον ερευνητικό τους φακό στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθειά τους να την αξιοποιήσουν στη διδακτική τους πρακτική.

Στην παρούσα εργασία παρατίθεται μια συνοπτική ανασκόπηση των σημαντικότερων ερευνών που έχουν διεξαχθεί την τελευταία εικοσαετία σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Σκοπός της είναι η ανασκόπηση των βασικών ευρημάτων των εν λόγω μελετών, καθώς και η κριτική αποτίμηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δυνατοτήτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κατά την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η εργασία επιδιώκει να εντοπίσει πτυχές της ερευνητικής βιβλιογραφίας που δεν

έχουν μελετηθεί αναλυτικά και, συνεπώς, απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση έτσι, ώστε να κατανοηθούν πληρέστερα οι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Τα σημαντικότερα ευρήματα που προκύπτουν από τη μελέτη των πορισμάτων των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιοποίηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για αυτή. Ένα σημαντικό εύρημα, το οποίο έχει εντοπιστεί και σε αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό, αποτελεί το γεγονός ότι η αναγνώριση της σπουδαιότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν συνεπάγεται και τη συστηματική της εφαρμογή μέσα στη σχολική τάξη. Παράγοντες όπως ο περιορισμένος χρόνος για τον αποτελεσματικό της σχεδιασμό, η περιορισμένη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και κάποιες φορές η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου ενεργούν ως παράγοντες που αποτρέπουν τη συχνότερη και συστηματικότερη αξιοποίησή της.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ερευνητική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Abstract

The investigation of teachers' perceptions in relation to differentiated instruction, the consistency and extent of its implementation, are key factors on which educational research on differentiated teaching has focused. Research also turns its attention to the challenges teachers face in their efforts to utilize differentiated instruction in their instructional practice.

This paper presents a concise literature review of the most significant studies conducted over the past twenty years concerning teachers' perceptions of the use of differentiated instruction in teaching. Its aim is to review the key findings of these studies and to critically evaluate the perceptions of the teachers, their attitudes, and practices regarding differentiated teaching, as well as the opportunities and challenges they encounter in their attempt to implement it in the educational process. Furthermore, the paper seeks to identify aspects of the research literature that have not been thoroughly explored and therefore require further investigation, in order to gain a deeper understanding of the factors influencing teachers' use of differentiated instruction.

The most significant findings that emerge from the analysis of these research studies indicate that teachers believe that the use of differentiated instruction can have beneficial effects on the learning process. Moreover, teachers, recognizing the importance of differentiated instruction, express a desire to participate in training programmes related to it. A key finding, also observed in studies abroad, is that recognizing the significance of differentiated instruction does not necessarily lead to its systematic implementation in the classroom. Factors such as limited time for effective planning, insufficient collaboration among teachers, and, at times, a lack of support from school leadership act as barriers to its more frequent and consistent use.

Keywords: differentiated instruction, research literature review

Εισαγωγή

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των

μαθητών, εσκεμμένα και προγραμματισμένα τροποποιούν το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, τους πόρους, τις πηγές πληροφόρησης, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και τις απαιτήσεις για τις εργασίες που παρουσιάζουν οι μαθητές ως τεκμήριο του τι έχουν κατανοήσει και των δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει (Smale-Jacobse et al., 2019· Tomlinson et al., 2003).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία συνιστά μια συμπεριληπτική πρακτική διδασκαλίας που χρησιμοποιεί με παιδαγωγικά ορθούς τρόπους σκόπιμες και συστηματικά σχεδιασμένες πρακτικές, οι οποίες δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών σε ετερογενείς τάξεις, επιτρέποντάς τους με τον τρόπο αυτό να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους για μάθηση και να έχουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Pozas et al., 2021· Tomlinson & Strickland, 2005).

Ανταποκρίνεται στο αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη, εκδημοκρατισμό του σχολείου, συμπεριληπτική εκπαίδευση και την αναγκαιότητα αναγνώρισης και αντιμετώπισης της διαφορετικότητας των μαθητών (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018) σε ένα σχολείο το οποίο επιδιώκει να είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν συνεπάγεται μια σειρά από άκαμπτες τεχνικές διδασκαλίας τις οποίες χρειάζεται να ακολουθήσουν τυφλά οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των μαθητών τους (Smale-Jacobse et al., 2019). Αντιθέτως, είναι μια καινοτόμος φιλοσοφία σχεδιασμού, υλοποίησης και αναστοχασμού της διδακτικής πράξης η οποία είναι ευέλικτη αναγνωρίζοντας ότι διαφορετικές διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι χρειάζονται σε διαφορετικές τάξεις (Fox, & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2014).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία έχει βρεθεί στο επίκεντρο ερευνών που εξετάζουν διάφορες πτυχές της αναφορικά με τη γενική εκπαίδευση σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, της Ελλάδας και της Κύπρου. Στην Ελλάδα και στην Κύπρο, οι έρευνες εξετάζουν κυρίως τα παρακάτω αλληλοσυνδεδεμένα ζητήματα: (α) τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, (β) την έκταση και τον βαθμό στον οποίο αυτή χρησιμοποιείται, (γ) τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αλλά και (δ) τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε και αναλύουμε κριτικά τα ευρήματα των σημαντικότερων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση στο ελληνικό και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Της παρουσίασης θα ακολουθήσει μια περίληψη των γενικότερων ευρημάτων και μια σύγκριση των ευρημάτων αυτών με αντίστοιχα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

Οι έρευνες

Στην ενότητα αυτή παρατίθεται μια συνοπτική ανασκόπηση των σημαντικότερων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, αλλά και στην Κύπρο την τελευταία εικοσαετία σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση και την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Στη συνέχεια, επιχειρούμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την υπάρχουσα γνώση, τα σημεία σύγκλισης ή απόκλισης των ερευνών και τις παραμέτρους που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

(α) Μια έρευνα που αξιοποίησε ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε 102 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων από όλη την Ελλάδα (Ανθίμου, 2020).

Το δείγμα αποτελούνταν από 26 άνδρες και 76 γυναίκες εκπαιδευτικούς. Στόχος της ήταν να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, τις γνώσεις τους σχετικά με αυτή και τους παράγοντες που τους αποτρέπουν να την εφαρμόζουν στις τάξεις τους.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια της έρευνας παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και αξιοποιούν συχνά πρακτικές που συνήθως αξιοποιούνται στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Συχνότερα χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, τη χρήση εργασιών με κλιμακούμενη δυσκολία και την αξιοποίηση ερευνητικών εργασιών (projects) που επιτρέπει στους μαθητές να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της μάθησης με εναλλακτικούς τρόπους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν παραδείγματα και εφαρμογές με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την τροποποίηση του ρυθμού διδασκαλίας και τον χρόνο υλοποίησης των μαθητικών εργασιών.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό της πλαίσιο και είναι «μέτρια ενημερωμένοι» σχετικά με τις στρατηγικές διαφοροποίησης. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών (με προπτυχιακό τίτλο σπουδών ή/και κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου σπουδών) εξέφρασαν την επιθυμία να επιμορφωθούν σε θέματα που άπτονται της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Ειδικότερα, δήλωσαν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, τη διαχείριση της ετερογένειας της σχολικής τάξης, τη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος μάθησης, την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), την ομαδοποίηση των μαθητών για την ολοκλήρωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, και τη διαφοροποίηση του περιεχομένου και του αποτελέσματος της μάθησης.

Η επιθυμία που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και συναντήσεις είναι σημαντική, καθώς στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι ένας τρόπος για να ενισχυθεί η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην τάξη σε καθημερινή βάση είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές συναντήσεις, στις οποίες μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις και να γνωρίσουν διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Whitley et al., 2019).

Οι παράγοντες οι οποίοι τους αποτρέπουν από το να χρησιμοποιήσουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία πιο συστηματικά είναι η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη επαρκών γνώσεων κατάρτισης, ο μεγάλος αριθμός μαθητών και η στενότητα του χώρου των σχολικών τάξεων.

(β) Μια ποσοτική έρευνα με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Μάιος-Ιούνιος του σχολικού 2019 – 2020) επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην πολιτισμική ετερότητα και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Βέρα, 2020). Ειδικότερα, η έρευνα διερεύνησε τη δυνατότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας να ανταποκριθεί και να βοηθήσει στην επιτυχή διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 128 φιλόλογους που δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (το 64,1% σε γυμνάσια) στις περιφέρειες της κεντρικής και της δυτικής Μακεδονίας, από τους οποίους το 83,6% ήταν γυναίκες. Η έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των φιλόλογων του δείγματος σχετικά με το εάν η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία παρέχει τη δυνατότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας σε σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Διερεύνησε, επίσης, τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, το πόσο συχνά τη χρησιμοποιούν, αλλά και τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στην πρακτική της εφαρμογή.

Οι απαντήσεις των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ότι δεν γνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε σχέση με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την αξιοποίησή της για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη. Επίσης, δείχνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (μόνο το 28,9% του δείγματος απάντησε ότι έχει επιμορφωθεί). Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, επίσης, το γεγονός ότι στο μάθημά τους χρειάζεται να αξιοποιούν με θετικό τρόπο το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών και να χρησιμοποιούν στρατηγικές οι οποίες αποβλέπουν στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Εξέφρασαν, επίσης, την άποψη ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικότητας είναι σημαντική και ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής-μαθησιακής πράξης μπορεί να ενισχύσει τη συμπερίληψη.

Αναφορικά με τις τεχνικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, οι φιλόλογοι του δείγματος ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν αρκετές τεχνικές της. Ειδικότερα, ένα σημαντικό ποσοστό ανέφερε ως σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας τον καθορισμό των βασικών γνώσεων, εννοιών και δεξιοτήτων που αναμένουν να αναπτύξουν οι μαθητές σε κάθε μάθημα, το γεγονός ότι λαμβάνουν υπόψη το μαθησιακό στυλ και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και την αξιοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων, ενώ λιγότεροι (αλλά πάλι ένα σημαντικό ποσοστό) ανέφεραν την επιλογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, μέσων και υλικών έτσι, ώστε η διδασκαλία να στοχεύει σε όλους τους μαθητές και να λαμβάνει υπόψη της το πολιτισμικό υπόβαθρό τους, ενώ η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (π.χ. διαμορφωτική αξιολόγηση) δεν είναι συχνή και συστηματική. Γενικότερα, η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποιούν τεχνικές οι οποίες δεν απαιτούν μεγάλο χρόνο προετοιμασίας (π.χ. ετερογενείς ομάδες εργασίας).

Ένα σημαντικό ερευνητικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν αρκετές πτυχές της αρκετά συχνά, δεν την αξιοποιούν με μεθοδικό και συστηματικό τρόπο. Τροχοπέδη για μια πιο συστηματική αξιοποίησή της στη διδασκαλία των μαθημάτων τους αποτελούν, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που χαρακτηρίζεται ως «ασφυκτικό» (Βέρα, 2020, 76). Ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα δεν παρέχει επαρκή περιθώρια αυτονομίας και αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη υποδομών και υποστηρικτικού υλικού, η έλλειψη ικανοποιητική γνώσης, και το γεγονός ότι γνωρίζουν αρκετά καλά την παραδοσιακή διδασκαλία και, συνεπώς, δεν είναι εύκολο να εγκαταλείψουν τις διδακτικές πρακτικές που απορρέουν από αυτή, αποτελούν παράγοντες που δεν διευκολύνουν τη συστηματικότερη εφαρμογή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε ότι εμπόδιο στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός ότι αυτή είναι μια απαιτητική διδακτική πρακτική.

(γ) Μια ενδιαφέρουσα έρευνα επικεντρώθηκε στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο (Σακελλαρίου, Στράτη & Μήτση 2022).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, κατά το σχολικό έτος 2017-2018, σε Νηπιαγωγείο της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας και αφορούσε μια μελέτη περίπτωσης 24 μαθητών που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και την επόμενη σχολική χρονιά θα μετέβαιναν στο Δημοτικό Σχολείο. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση που ασκεί η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μάθηση στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) στη διαδικασία

κατάκτησης της γνώσης, αξιοποιώντας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου έννοιες, δεξιότητες και εμπειρίες από τις φυσικές επιστήμες.

Η συλλογή δεδομένων έγινε από τρεις διαφορετικές πηγές με την αξιοποίηση μεθόδων όπως: η περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η άμεση συμμετοχική παρατήρηση, η καταγραφή του ημερήσιου ημερολογίου, εργαλείο για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και κλείδες παρατήρησης, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο «βοηθάει τα παιδιά στη χρήση των αισθήσεων, στην επιλογή οργάνων και οπτικοακουστικών μέσων, αλλά και στην ελεύθερη παρατήρηση των στοιχείων του περιβάλλοντος» (ό.π., 2022, 241). Επίσης, η αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στο παραπάνω πλαίσιο ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή των νηπίων στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, ενώ τους βοήθησε να χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή «έννοιες, δεξιότητες και εμπειρίες από τις Φυσικές Επιστήμες» (Σακελλαρίου, Στράτη και Μήτση 2022, 237). Ενίσχυσε, επίσης, την αυτοπεποίθηση των νηπίων και συνέβαλε στην απόκτηση πρακτικών επιστημονικής σκέψης.

(δ) Μια άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιουνίου-Οκτωβρίου 2018, διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018). Επιχείρησε, ειδικότερα, να εξετάσει εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αφενός γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και αφετέρου τον βαθμό που την αξιοποιούν στη διδακτική πράξη. Το δείγμα αποτελούνταν από 260 εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια (157 εκπαιδευτικοί) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (103 εκπαιδευτικοί), από διάφορες ειδικότητες, που διδάσκουν σε σχολεία της περιφέρειας Ηπείρου. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, την επιμόρφωσή τους, την εξοικείωσή τους με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, καθώς επίσης και αναφορικά με την εφαρμογή της.

Από τα δεδομένα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε ποσοστό 53,8%. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν ότι είναι ενημερωμένοι για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (89,3%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους το 82,2% απάντησαν ότι δεν έχουν ενημερωθεί για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε το γεγονός ότι από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι γνωρίζουν τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας όσο και τους τρόπους πρακτικής εφαρμογής της, ένα πολύ μικρό ποσοστό, το 2,3%, δήλωσε ότι την εφαρμόζει πάντοτε. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, για παράδειγμα στη Νορβηγία (Granås, 2019), οι οποίες δείχνουν ότι η αποδοχή της χρησιμότητας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και η θετική στάση των εκπαιδευτικών δεν συνεπάγονται και τη συχνή και συστηματική της πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη.

Παράγοντες που αποτρέπουν την εκτεταμένη και συστηματική αξιοποίησή της αποτελούν ο περιορισμένος χρόνος για την προετοιμασία του μαθήματος με τη μεθοδολογία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η εύκολη λύση του παραδοσιακού και οικείου τρόπου διδασκαλίας, η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, αμφιβολίες σχετικά

με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η αντίδραση των γονέων, και σε μικρότερο βαθμό η έλλειψη δομών υποστήριξης και η απαιτητική προετοιμασία που απαιτείται. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αντιμετώπιζαν λιγότερες δυσκολίες και εφαρμόζαν συχνότερα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Η έρευνα κατέγραψε, επίσης, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, την επιθυμία τους να την εφαρμόσουν ξανά, καθώς, επίσης, και την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σχετικά με θέματα που άπτονται του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, και ειδικότερα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι δύο παρακάτω έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο, μια χώρα με ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά με αρκετές ομοιότητες με το ελληνικό.

(ε) Μια ενδιαφέρουσα εξάμηνη έρευνα δράσης σε τάξεις μικτής ικανότητας στην Κύπρο επιχείρησε να διερευνήσει τους παράγοντες για τους οποίους η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν αποδεικνύεται πάντοτε αποτελεσματική για όλους τους μαθητές. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 15 μαθητές που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του γυμνασίου και 4 εκπαιδευτικοί (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Η έρευνα αυτή αφορούσε μια εξάμηνη παρέμβαση κατά τη διάρκεια της οποίας εφαρμόστηκε η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο μάθημα των μαθηματικών. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν 10 συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, 3 συναντήσεις και συζητήσεις με τους μαθητές και 6 συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών.

Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για την επιτυχή εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, εκτός από τις διαδικασίες και καλές πρακτικές που περιγράφονται και προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν «διαδικασίες οικοδόμησης εικόνας και χειραφέτησης» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009, 227). Υποστηρίζουν, επίσης, ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία χρειάζεται να ξεδιπλώνεται σε τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση (που ονομάζουν «ακαδημαϊκή»), λαμβάνει χώρα η προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να εφαρμόσουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Η δεύτερη φάση (η «κοινωνική» φάση) αφορά τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τους μαθητές και τους γονείς. Η τρίτη φάση (η «διδασκτική» πράξη) εμπεριέχει την εφαρμογή της διαφοροποίησης μέσα σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία δεν είναι απλά μια «οργανωτική και διδακτική στρατηγική, αλλά κυρίως μια κοινωνική διαδικασία» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009, 227). Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, υποστηρίζουν οι ερευνήτριες, αποτελεί μια γενικότερη φιλοσοφία εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στην υπόθεση ότι η αποτυχία των μαθητών στο σχολείο αντανάκλα την αποτυχία του σχολείου να παρέχει τη δυνατότητα για επιτυχία σε όλους τους μαθητές. Το γεγονός ότι το σχολείο δεν παρέχει τις δυνατότητες σε όλους τους μαθητές να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους και να ωφεληθούν από τη φοίτησή τους σε αυτό δείχνει ότι το σχολείο αδυνατεί να αντισταθμίσει τις κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι σημαντικά και προωθούν την επιστημονική συζήτηση σε σχέση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, επειδή δεν εστιάζει τον ερευνητικό της φακό αποκλειστικά στις διδακτικές πρακτικές που χρειάζεται να εφαρμόζονται, αλλά υιοθετεί μια γενικότερη ματιά, εξετάζοντας, ανάμεσα στα άλλα, τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, τον αρνητικό ρόλο που έχει το αναλυτικό πρόγραμμα και το άγχος κάλυψης της ύλης στην προσπάθεια για διαφοροποίηση, τη σύνδεση της διαφοροποίησης με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης.

(στ) Μια πειραματική έρευνα στην Κύπρο εστιάστηκε στην εφαρμογή και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας (Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης, 2010). Στην έρευνα συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί και 24 τμήματα της Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρακολούθησαν επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σχέση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και την εφάρμοσαν για έναν χρόνο (από τον Μάιο 2008 έως τον Ιούνιο 2009). Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν γραπτά δοκίμια τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της παρέμβασης, ενώ για την παρατήρηση της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μέσα στην τάξη αξιοποιήθηκε κλείδα παρατήρησης και αξιολόγησης. Ημιδομημένες συνεντεύξεις με 44 μαθητές και 14 εκπαιδευτικούς παρείχαν δεδομένα αναφορικά με τις στάσεις τους για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές στην πειραματική ομάδα (σε αυτή που εφαρμόστηκε η παρέμβαση με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας) έκανε μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (την ομάδα στην οποία δεν εφαρμόστηκε η παρέμβαση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία). Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα κατάφεραν να βελτιώσουν την επίδοσή τους, και, συνεπώς, οι κοινωνικές ανισότητες φαίνεται να αμβλύνονται με την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, καθώς η διδασκαλία με την αξιοποίηση της διαφοροποίησης έχει τη δυνατότητα να μειώνει τις ανισότητες παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Σε σχέση με τη σημαντική αυτή παράμετρο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, οι ερευνητές συμπέραναν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρέχει τη δυνατότητα για την άμβλυνση των διαφορών που προκύπτουν από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά και ότι η αποτελεσματικότητά της προκαλεί ικανοποίηση. Σε σχέση με τις δυσκολίες εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη δυσκολία μετάβασης από την παραδοσιακή εκπαιδευτική πράξη σε μια διδασκαλία που αξιοποιεί τη διαφοροποίηση και τον αυξημένο χρόνο που απαιτείται για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την προετοιμασία της διαφοροποιημένης διαδικασίας. Οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία τους να γενικευτεί και να συνεχιστεί η διδασκαλία με βάση τη διαφοροποίηση.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας παρείχαν ισχυρές ενδείξεις ότι, υπό προϋποθέσεις (όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συστηματική υποστήριξη της προσπάθειάς τους για την εφαρμογή της στην τάξη), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι δυνατόν να εφαρμοστεί με επιτυχία σε τάξεις μικτής ικανότητας με μεγάλη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού.

Συμπέρασμα

Τα σημαντικότερα ευρήματα που προκύπτουν από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση και την κριτική μελέτη των πορισμάτων των ερευνών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο μπορούν να συνοψιστούν ως εξής. Πρώτον, η συστηματική αξιοποίηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα και να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών. Δεύτερον, περαιτέρω έρευνες χρειάζονται για να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και επιθυμούν να

συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν να τους εφοδιάσουν με θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις έτσι, ώστε να εφαρμόσουν με επιτυχή τρόπο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Επίσης, αυτή η αναγνώριση της σπουδαιότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν συνεπάγεται και τη συστηματική της εφαρμογή μέσα στη σχολική τάξη, καθώς παράγοντες όπως ο περιορισμένος χρόνος για τον αποτελεσματικό της σχεδιασμό, η περιορισμένη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και κάποιες φορές η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου ενεργούν ως παράγοντες που τους αποτρέπουν να χρησιμοποιήσουν την διαφοροποίηση στη διδασκαλία σε μεγαλύτερο βαθμό. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι το ερευνητικό αυτό εύρημα, δηλαδή, το γεγονός ότι η αναγνώριση της χρησιμότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν συνοδεύεται πάντοτε από την αντίστοιχη εφαρμογή της στην τάξη αποτελεί εύρημα και ερευνών στο εξωτερικό (Pozas, Letzel-Alt & Schwab, 2023).

Πιστεύουμε ότι πρόκειται για ένα σημαντικό εύρημα με ευρύτερες προεκτάσεις, πέρα από το πεδίο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και να απαγκιστρωθούν από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, κάτι που το έχουν επιτύχει σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, αυτή η θετική διάθεση χρειάζεται να ενισχυθεί από τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και να οδηγήσει σε επιμόρφωση η οποία θα στοχεύει να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τους την προσπάθεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. Jossey-Bass.
- Granås, K. (2019). *Differentiated instruction in the English subject: A qualitative study of teachers' approaches to differentiated instruction and the factors that affect their ability to differentiate*. (Master's thesis). The Arctic University of Norway]. <https://munin.uit.no/handle/10037/15669?locale-attribute=5en>
- Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103962>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (second edition). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, Grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., and Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher

- beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043-1061. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>
- Ανθίμου, Χ. (2020). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή της.* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ., & Κυριακίδης Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, & Λ. Κυριακίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη»* (σσ. 255-272). Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βέρα, Μ. (2020). *Η πολιτισμική ετερότητα της σχολικής τάξης και η διαχείρισή της μέσω της αξιοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.* (Αδημοσίευση διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή.* Στο ΕΠΑ (2009). Τιμής Ένεκεν Μ.Ι. Μαραθεύτη, σσ. 227-303.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., και Μήτση, Π. (2022). Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση (Differentiated Teaching and Learning in the New Curriculum for Natural Sciences in Preschool Education). *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 237-258.
- Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση Π. (2018). Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση και την πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Στα Πρακτικά του 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον». Πανεπιστήμιο Πατρών.

Απεικονίσεις θηλυκού φύλου σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας

Παπαγεωργίου Μαρία

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Marakipapageorgiou2002@gmail.com

Πλιόγκου Βασιλική

Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

vplogou@uowm.gr

Περίληψη

Η παιδική λογοτεχνία είναι πολύ σημαντική για την παιδική ηλικία, διότι αποτελεί στοιχείο ψυχαγωγίας, αλλά και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Μέσα από τις έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις των βιβλίων, τα παιδιά διαμορφώνουν αρνητικές και άνισες αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους με επιπτώσεις που εκτείνονται στην ενήλικη ζωή τους. Η παρούσα εργασία ασχολείται με τις απεικονίσεις του θηλυκού φύλου στην σύγχρονη εγχώρια παιδική λογοτεχνία και ειδικά στα έτη 2013-2024, ώστε να

επιβεβαιωθεί εάν το γυναικείο φύλο εμφανίζεται στερεοτυπικά στα βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα έχει δείγμα δεκατεσσάρων βιβλίων, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής και εφαρμόστηκε ανάλυση περιεχομένου σε κείμενα και εικονογράφηση. Από την ανάλυση του υλικού, παρατηρήθηκε η στερεοτυπική αναπαράσταση του θηλυκού φύλου σε βαθμό περίπου 93%. Το ποσοστό προέκυψε από τη συχνότητα εμφάνισης στερεοτυπικών χαρακτηριστικών σε προκαθορισμένο σύστημα κατηγοριών ανάλυσης (ρόλοι, χαρακτηριστικά, επαγγελματική εκπροσώπηση, γλώσσα και εικονογράφηση), με βάση ποιοτική κωδικοποίηση. Έτσι, προκειμένου να αποδειχθεί το μικρό, αλλά ταυτόχρονα θετικό ποσοστό, δημιουργήθηκε μια περαιτέρω έρευνα. Στην έρευνα αυτή, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη από τη συγγραφέα του βιβλίου, το οποίο δεν περιείχε στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ώστε να αναδειχθούν τρόποι ισότιμης γραφής και εικόνας. Τα ευρήματα της πρώτης έρευνας αποδεικνύουν, πως το υπό διερεύνηση δείγμα κυριαρχείται από έμφυλες προκαταλήψεις και στερεότυπα, προσφέροντας στις μικρές αναγνώστριες και στους μικρούς αναγνώστες περιορισμένα και απαρχαιωμένα πρότυπα φύλου. Ωστόσο, η περαιτέρω έρευνα είναι πιο θετική και δίνει ελπίδες για μια πιο σύγχρονη προσέγγιση των παιδικών βιβλίων, όπως συμβαίνει και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Τέλος, η εργασία κλείνει με διδακτικές προτάσεις, για την προάσπιση της έμφυλης ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδική λογοτεχνία, απεικονίσεις, θηλυκό φύλο, στερεοτυπικές αντιλήψεις, στερεότυπο.

Abstract

Children's literature is a vital aspect of childhood, as it serves both as entertainment and a means of socialization. Through gender-stereotypical perceptions in books, children internalize erroneous role models and behaviours that shape their adulthood. This study examines the representations of the female gender in contemporary Greek children's literature, specifically in the years 2013-2024, to determine whether women are depicted in a stereotypical manner in books for preschool-aged children. The research sample consists of fourteen books selected under specific criteria, and content analysis was applied to both texts and illustrations. The findings reveal a gender-stereotypical depiction of females at a rate of approximately 93%. The percentage resulted from the frequency of occurrence of stereotypical characteristics within a predefined system of analytical categories (roles, traits, occupational representation, language, and illustration), based on qualitative coding.

To further investigate this issue, an additional study was conducted, including an interview with a children's book author who consciously avoids stereotypes in her work. The interview was designed to highlight methods of equitable writing and illustration. The results of the initial study demonstrate that children's literature is dominated by gender biases and stereotypes, providing young readers with limited and outdated gender role models. However, the subsequent research offers a more optimistic outlook, suggesting a shift toward more modern portrayals of gender in children's books, aligning with trends observed in other European countries. Finally, the study concludes with educational recommendations aimed at promoting gender equality and human rights, based on the findings of the first research phase.

Keywords: Children's literature, depictions, female gender, stereotypical perceptions, stereotype.

Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης αξιών, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο. Ωστόσο, δεν είναι ουδέτερη, καθώς αντανακλά κοινωνικές και ιδεολογικές αντιλήψεις που συχνά μεταδίδουν έμφυλα στερεότυπα (Μαραγκουδάκη, 1996· Κανατσούλη, 2018). Η εργασία εξετάζει την απεικόνιση του θηλυκού φύλου στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία, εστιάζοντας σε εικονογραφημένα βιβλία της περιόδου 2013–2024. Στόχος της είναι να διερευνηθεί ο βαθμός αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων, αλλά και να αναδειχθούν έργα που προωθούν ισότιμες και συμπεριληπτικές αναπαραστάσεις (Παπαταξιάρχης, 1997· Ellemers, 2018). Η έρευνα βασίζεται σε ποιοτική ανάλυση δεκαεσσάρων βιβλίων και σε συνέντευξη με συγγραφέα που αποφεύγει συνειδητά τις έμφυλες προκαταλήψεις. Η συμβολή της έγκειται τόσο στην ανάδειξη της επίδρασης των στερεοτύπων στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα όσο και στην πρόταση παιδαγωγικών πρακτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία εξετάζει την απεικόνιση του θηλυκού φύλου στην παιδική λογοτεχνία, εστιάζοντας στις στερεοτυπικές αντιλήψεις και στις έμφυλες ταυτότητες που αναπαράγονται μέσα από κείμενα και εικονογραφήσεις. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει πώς παρουσιάζονται οι θηλυκοί χαρακτήρες σε εικονογραφημένα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που εκδόθηκαν την περίοδο 2013–2024 από Έλληνες και Ελληνίδες συγγραφείς και πώς οι αναπαραστάσεις αυτές συνδέονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις και το ιστορικό πλαίσιο της εποχής τους.

Η μελέτη βασίζεται σε ποιοτική, περιγραφική ανάλυση περιεχομένου και εστιάζει στις στερεοτυπικές πεποιθήσεις που ενσωματώνονται στα βιβλία, στην επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων στη διαμόρφωση των «γυναικείων» ταυτοτήτων και στον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου ως βασικών φορέων κοινωνικοποίησης (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016). Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στον συνδυασμό ανάλυσης κειμένου και εικονογράφησης σε βιβλία που εκδόθηκαν την περίοδο 2013–2024, καθώς και στη συμπληρωματική συνέντευξη με συγγραφέα έργου που αποκλίνει από στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις. Κατά την ανάλυση των βιβλίων διαπιστώθηκε έντονη έλλειψη έργων που αποφεύγουν τις στερεοτυπικές απεικονίσεις και προτείνουν ισότιμες, εναλλακτικές ταυτότητες.

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στη διεξαγωγή συνέντευξης με τη συγγραφέα Άννα Θεοχάρη, με αφορμή το βιβλίο της «Το λάθος της Άννας», το οποίο ξεχωρίζει για τη συνειδητή αποφυγή έμφυλων στερεοτύπων. Η συνέντευξη με τη συγγραφέα αναλύθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης, με στόχο την ανάδειξη των παιδαγωγικών προθέσεων και των αξιακών επιλογών που διέπουν τη δημιουργία μη στερεοτυπικών γυναικείων χαρακτήρων. Η συνέντευξη συμβάλλει στην κατανόηση των προθέσεων των δημιουργών και των δυναμικών που διαμορφώνουν τη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε μέσα από μια συστηματική διαδικασία πέντε φάσεων και περιλαμβάνει εικονογραφημένα βιβλία προσχολικής ηλικίας, ελληνικής συγγραφής, με κεντρική θηλυκή ηρωίδα, εκδομένα την περίοδο 2013–2024. Το μικρό μέγεθος δείγματος (14 βιβλία) περιορίζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων, ενώ η ποιοτική ανάλυση εικόνας ενδέχεται να εμπεριέχει στοιχεία ερευνητικής

υποκειμενικότητας. Η εργασία αναδεικνύει τη σημασία της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσου κοινωνικοποίησης και υπογραμμίζει την ανάγκη για περισσότερα έργα που προάγουν την ισότητα, τη συμπερίληψη και τον σεβασμό προς τα φύλα.

Ανάλυση

Με βάση την ανάλυση των εικονογραφημένων βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας προσχολικής ηλικίας που εκδόθηκαν την περίοδο 2013–2024, προκύπτουν τα ακόλουθα βασικά αποτελέσματα:

Κυριαρχία έμφυλων στερεοτύπων:

Η πλειονότητα των βιβλίων αναπαράγει παραδοσιακές στερεοτυπικές αντιλήψεις για το θηλυκό φύλο. Οι γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται κυρίως ως ευαίσθητοι, συναισθηματικοί, καλοσυνάτοι και φροντιστικοί, επιβεβαιώνοντας καθιερωμένα κοινωνικά πρότυπα θηλυκότητας (Μαραγκουδάκη, 1996· Καρανικολάου, 2022).

Παθητικότητα και εξάρτηση από ανδρικούς χαρακτήρες:

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι ηρωίδες εμφανίζονται παθητικές και εξαρτημένες από άνδρες για τη λήψη αποφάσεων ή την προσωπική τους εξέλιξη, γεγονός που περιορίζει την αυτονομία και την ελεύθερη βούλησή τους (Καϊσέρογλου, 2010).

Έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση και τη θηλυκότητα:

Η ομορφιά προβάλλεται συχνά ως βασική αρετή των γυναικείων χαρακτήρων και συνδέεται άμεσα με την επιτυχία και την κοινωνική αποδοχή. Η εστίαση αυτή ενισχύει την αντίληψη ότι η αξία της γυναίκας καθορίζεται κυρίως από την εξωτερική της εικόνα (Ashmore & Del Boca, 1979· Martin & Dinella, 2001).

Αναπαραγωγή του μύθου της μητρότητας:

Η μητρότητα παρουσιάζεται ως κεντρικός και «φυσικός» ρόλος της γυναίκας, ενώ η φροντίδα της οικογένειας και οι οικιακές εργασίες προβάλλονται ως αποκλειστική ευθύνη της. Η οικιακή εργασία εμφανίζεται ως αυτονόητη, μη αμειβόμενη και κοινωνικά υποτιμημένη (Κανταρτζή, 1991· Καρανικολάου, 2022).

Περιορισμένη επαγγελματική εκπροσώπηση:

Οι γυναίκες παρουσιάζονται σπάνια στον χώρο της εργασίας και, όταν αυτό συμβαίνει, απασχολούνται κυρίως σε παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα χαμηλού κύρους. Αντίθετα, ο εργασιακός χώρος αποδίδεται κατά κύριο λόγο σε ανδρικούς χαρακτήρες.

Αρνητικά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά:

Σε ορισμένα βιβλία αποδίδονται στις γυναίκες χαρακτηριστικά όπως η ζήλια, ο ανταγωνισμός και η ύπουλη συμπεριφορά, ενισχύοντας αρνητικά πρότυπα και προκαταλήψεις σε βάρος του θηλυκού φύλου.

Ρόλος γλώσσας και εικονογράφησης:

Η συστηματική χρήση του αρσενικού γένους για μεικτές ομάδες, καθώς και η εικονογράφηση (χρώματα, ενδυμασία, περιβάλλον), συμβάλλουν στη διατήρηση των στερεοτύπων. Το ροζ και τα «θηλυκά» χρώματα στοχεύουν συχνά σε συγκεκριμένο φύλο, περιορίζοντας τις ταυτότητες των χαρακτήρων (Τσιλιμένη, 2007· Κογκίδου, 2015).

Επιρροή κοινωνικοπολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου:

Τα αποτελέσματα δείχνουν άμεση σχέση ανάμεσα στις έμφυλες αναπαραστάσεις και τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις της εποχής (Παπαταξιάρχης, 1992). Παρότι τα παλαιότερα έργα εμφανίζουν εντονότερα στερεότυπα, αυτά εξακολουθούν να επιβιώνουν και σε σύγχρονα βιβλία.

Ρόλος οικογένειας και σχολείου:

Η οικογένεια παρουσιάζεται συχνά με αυστηρά παραδοσιακούς ρόλους, ενώ το σχολείο, σε ορισμένες περιπτώσεις, λειτουργεί ως χώρος ισότητας και ενδυνάμωσης, συμβάλλοντας θετικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών.

Παρουσία αντιστεροτυπικών παραδειγμάτων:

Παρά την κυριαρχία των στερεοτύπων, εντοπίζονται λίγα αλλά σημαντικά παραδείγματα βιβλίων που αμφισβητούν τις έμφυλες προκαταλήψεις. Ιδιαίτερα το βιβλίο *Το λάθος της Άννας* αναδεικνύεται ως πρότυπο έργο που προωθεί την ισότητα, τη συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

A/A	Τίτλος Βιβλίου	Στερεότυπα Φύλου	Εμφάνιση Θηλυκού Ρόλου	Ανδρική Παρουσία	Σχόλια / Ιδιαίτερα Στοιχεία
1	Η αλεπού μοδίστρα	Ναι	Πονηρή, φιλάρεσκη, μοδίστρα	Λιοντάρι-σοφό	Κοινωνικά & έμφυλα στερεότυπα
2	Καληνύχτα, νεράδα νονά	Ναι	Νεράδα, φροντίστρια, γλυκατζού	Απουσιάζει	Μαγικός κόσμος με φύλο-ρόλους
3	Η φλύαρη πριγκίπισσα	Ναι	Πολυλογού, επιφανειακή	Ηγετικός πατέρας	Γυναίκα φλυαρία
4	Η ξύπνια βασίλισσα	Ναι	Παθητική, όμορφη, γκρινιαρά	Ζωήρας βιβλιοπώλης	Ανδρική καθοδήγηση
5	Η γυναίκα του γίγαντα	Ναι	Υποταγμένη σύζυγος, φροντιστική	Κυρίαρχος γίγαντας	Τίτλος υποταγής
6	Η μητριά με τη χρυσή καρδιά	Μερικώς	Θετική, στοργική μητριά	Πατρική φιγούρα	Αποδόμηση «κακιάς μητριάς»
7	Το μαγικό αδράχτι	Ναι	Καλή/κακιά κόρη, στερεότυπα	Βασιλιάς-ρυθμιστής	Παλαμοδοτικά μοτίβα
8	Τα ψηλά τακούνια της Μαρσέλ	Ναι	Φιλάρεσκες καμηλοπαρδάλεις	Απουσιάζει	Στερεότυπα στα ζώα
9	Η μαρμελαδού	Μερικώς	Φροντίστρια, εργατική	Βασιλιάς μεταμορφώνεται	Κοινωνικό μήνυμα, φροντίδα
10	Όταν το κορίτσι αποφάσισε...	Ναι	Βίαση, στερεοτυπική	Απουσιάζει	Ακατάλληλα πρότυπα
11	Γιατί δεν κοιμάσαι, μαμά;	Ναι	Κουρασμένη, μητρική φιγούρα	Απουσιάζει	Παραδοσιακή μαμά
12	Μυρρίνη, η μικρή Αθηνά	Ναι	Παραδοσιακή κόρη	Παραδοσιακός πατέρας	Πολιτισμικά στερεότυπα
13	Οχι, πρασίνα	Ναι	Κοκέτα, συναισθηματική	Πατρική φιγούρα	Έμφαση στην εμφάνιση
14	Το λάθος της Άννας	Όχι	Αυτόνομη, χωρίς στερεότυπα	Υποστηρικτικός πατέρας	Θετικό πρότυπο, σύγχρονη προσέγγιση

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να αναπαράγει έμφυλα στερεότυπα, επηρεάζοντας τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης της παραγωγής και αξιοποίησης παιδικών βιβλίων που προάγουν την ισότητα των φύλων, την κριτική σκέψη και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον τρόπο απεικόνισης του φύλου στην ελληνική παιδική λογοτεχνία προσχολικής ηλικίας, με έμφαση στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του θηλυκού φύλου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των βιβλίων του δείγματος αναπαράγει παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα, παρουσιάζοντας τις γυναίκες ως ευαίσθητες, καλοσυνάτες, συναισθηματικές, παθητικές και συχνά εξαρτημένες από ανδρικούς χαρακτήρες, με έντονη προσήλωση στην εξωτερική ομορφιά, τη μητρότητα και την οικιακή φροντίδα. Παράλληλα, αποδίδονται στις γυναίκες χαρακτηριστικά όπως η ζήλια και ο ανταγωνισμός, ενώ ο εργασιακός τους ρόλος περιορίζεται σε παραδοσιακά, χαμηλού κύρους επαγγέλματα.

Η έρευνα αναδεικνύει ότι οι έμφυλες ταυτότητες στα βιβλία συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις και το ιστορικό πλαίσιο, καθώς τόσο παλαιότερα όσο και σύγχρονα έργα εξακολουθούν να αναπαράγουν στερεότυπα μέσω της γλώσσας και της εικονογράφησης. (Ellemers, 2018· Παπαταξιάρχης, 1992). Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας συνδέονται άμεσα με το κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο της περιόδου έκδοσής τους. Τα παλαιότερα έργα αναπαράγουν σε μεγαλύτερο βαθμό στερεοτυπικές αντιλήψεις, ενώ στα νεότερα παρατηρείται μερική, αλλά όχι πλήρης, αποδόμηση των στερεοτύπων. Παρ' όλα αυτά, εντοπίζονται και παραδείγματα που αμφισβητούν τις στερεοτυπικές απεικονίσεις, με χαρακτηριστικότερο το βιβλίο *Το λάθος της Άννας*, το οποίο προωθεί την ισότητα, την αποδοχή των λαθών και την αυτοβελτίωση χωρίς σεξιστικές αναπαραστάσεις. Συνολικά, η μελέτη καταδεικνύει την ανάγκη κριτικής προσέγγισης και προσεκτικής επιλογής παιδικών βιβλίων, καθώς και τη σημασία της συμβολής συγγραφέων, εκδοτών, εκπαιδευτικών και γονέων στη δημιουργία και αξιοποίηση έργων που ενισχύουν την ισότητα των φύλων, τη συμπερίληψη και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά.

Εκπαιδευτικές – Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Οι διδακτικές προτάσεις της παρούσας εργασίας αναδεικνύουν τον παιδαγωγικό ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας ως ουσιαστικού εργαλείου προώθησης της ισότητας των φύλων, της συμπερίληψης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης στην προσχολική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών βιβλίων «Το λάθος της Άννας» και «Μυρρίνη, η μικρή Αθηναία» καταδεικνύει ότι η παιδική λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως μέσο αποδόμησης στερεοτύπων όσο και ως αφορμή κριτικής επεξεργασίας παρωχημένων κοινωνικών και έμφυλων αντιλήψεων.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση παιδοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις μάθησης, σε συμφωνία με τις αρχές της εμπειρικής μάθησης του Dewey, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται μέσα από την ενεργό συμμετοχή, τη δράση και τον αναστοχασμό (Dewey, 2018). Παράλληλα, αξιοποιούνται οι κοινωνικοπολιτισμικές αρχές της μάθησης του Vygotsky, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, στον διάλογο και στη μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης. Ο/Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει ρόλο παιδαγωγικού/ής διαμεσολαβητή/τριας, δημιουργώντας ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την έκφραση, τη συμμετοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία παρουσιάζει η διαφοροποιημένη αξιοποίηση των δύο βιβλίων. Το «Το λάθος της Άννας» λειτουργεί ως θετικό πρότυπο μη στερεοτυπικής αναπαράστασης, επιτρέποντας στα παιδιά να επαναπροσδιορίσουν την έννοια του λάθους ως κοινής ανθρώπινης εμπειρίας και πηγής μάθησης. Αντίθετα, το βιβλίο «Μυρρίνη, η μικρή Αθηναία» αξιοποιείται κριτικά, ως ιστορικό και πολιτισμικό παράδειγμα έμφυλης ανισότητας, ενισχύοντας την κατανόηση της έννοιας των δικαιωμάτων και της κοινωνικής εξέλιξης. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με την παιδαγωγική σκέψη του Janusz Korczak, ο οποίος υποστήριζε την αναγνώριση της παιδικής αξιοπρέπειας και του δικαιώματος των παιδιών στη φωνή, στη συμμετοχή και στη δημοκρατική αγωγή (Πλιόγκου, Καρακατσάνη, 2020).

Οι δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με τα θεματικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου, ενισχύοντας τη γλωσσική επικοινωνία, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, την καλλιτεχνική έκφραση και την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης. Παράλληλα, η χρήση πολυτροπικών μέσων (εικόνα, λόγος, μουσική, ψηφιακά εργαλεία) ανταποκρίνεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αυτές της Reggio Emilia, που αναγνωρίζουν τα «πολλαπλά γλωσσικά συστήματα» του παιδιού, καθώς και στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Πεντέρη κ.ά., 2021).

Ως προς την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων, προτείνεται η χρήση διαμορφωτικών και ποιοτικών μεθόδων, όπως η συστηματική παρατήρηση, η ανάλυση του λόγου και της συμμετοχής των παιδιών, τα παιδικά έργα (ζωγραφιές, κατασκευές), καθώς και ο αναστοχαστικός διάλογος. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες μπορεί να αποτιμηθεί η μεταβολή στάσεων, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και η κατανόηση εννοιών όπως η ισότητα, η ταυτότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (UNICEF, 2012· Wood, 2020).

Συνολικά, η στοχευμένη και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών, κοινωνικά ευαίσθητων και δημοκρατικών πολιτών ήδη από την προσχολική ηλικία. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκτείνει το δείγμα βιβλίων, να συμπεριλάβει συγκριτικές αναλύσεις με ξενόγλωσση παιδική λογοτεχνία και να διερευνήσει την εφαρμογή αντίστοιχων παρεμβάσεων σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ενισχύοντας τη γενικευσιμότητα και τη διεπιστημονική αξία των ευρημάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (2016). *Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Τα "παιδιά" και τα κορίτσια στα αναγνωστικά "Η Γλώσσα μου" του δημοτικού σχολείου*. [χ.ο.]
- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (3η έκδ.). University Studio Press.
- Καρανικολάου, Θ. (2022). *Αναπαραστάσεις του θηλυκού στην ελληνική παιδική λογοτεχνία: τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία του σήμερα* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας: Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*. Κυριακίδη Αφοί Α.Ε.
- Κογκίδου, Δ. (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο. Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Επίκεντρο.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1996). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε βιβλία προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο Ι. Ν. Παρασκευόπουλος κ.ά. (επιμ.). *Διαφυλικές σχέσεις* (σσ. 240-250). Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαταξιάρχη, Ε. (1992). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο Ε. Παπαταξιάρχη & Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις*. Καστανιώτης.
- Παπαταξιάρχη, Ε. (1997). Το φύλο στην ανθρωπολογία (και την ιστοριογραφία): Ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. *Μνήμων*, 19, 201–210.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης - Νηπιαγωγείου & Οδηγός Νηπιαγωγού - Πυξίδα*. ΙΕΠ, MIS 5035542.
- Πλιόγκου, Β., Καρακατσάνη, Δ. (2020). Τα παιδαγωγικά εργαλεία του παιδαγωγού Janusz Korczak. Στο Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική Θεωρία και Πρακτική, Δημοκρατία, Πολιτειότητα, Ετερογένεια* (σσ. 165–184). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive—social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5(2), 219–248.
- Dewey, J. (2018). *Experience and education* (Reprint of 1938 edition). Macmillan.
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275–298.
- Martin, C. L., & Dinella, L. M. (2001). Gender development and gender stereotypes. In *Handbook of Child Psychology* (pp. 1–45). Wiley.
- UNICEF. (2012). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*.
- Αποστολάκη, Χ., Σκουλούδης, Γ. (Εικον.). 2022, *Οχ πρασίνισα*, Αθήνα: Μίνωας.
- Δαρλάση, Α., Ελευθερίου, Σ. (Εικον.). 2015, *Η ζύπνια βασιλοπούλα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοχάρη, Α., Θεοχάρη, Α. (Εικον.). 2021, *Το λάθος της Άννας*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κολλέρη, Π., Βλάχος, Ν. (Εικον.). 2017, *Το μαγικό αδράχτι*, Αθήνα: Οσελότος.
- Μήτσιαλη, Α., Ψαράκη, Β. (Εικον.). 2015, *Η μαρμελαδού*, Αθήνα: Πατάκη.
- Μπουμπούσης, Γ., Φραγκούλη, Μ. (Εικον.). 2018, *Τα ψηλά τακούνια της Μαρσέλας*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μπουτόπουλος, Κ., Σαπουντζή, Χ. (Εικον.). 2021, *Όταν το κορίτσι αποφάσισε...*, Αθήνα: Φουρφούρι.

- Ντούμα, Χ., Κοκκόση, Γ. (Εικον.). 2019, *Η αλεπού μοδίστρα*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Ρουσάκη, Μ., Κονταίου, Α. (Εικον.). 2013, *Η γυναίκα του γίγαντα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σβορώνου, Ε., Χαδουλού, Κ. (Εικον.). 2014, *Η μητριά με τη χρυσή καρδιά*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέρβη, Κ., Στρούτση, Λ. (Εικον.). 2020, *Μυρρίνη, η μικρή Αθηναία*, Αθήνα: Πατάκη.
- Στρίκου-Τοπούλου, Π., Καπατσούλια, Ν. (Εικον.). 2017, *Η φλύαρη περιγκίπισσα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσίτας, Μ., Κοκκόση, Γ. (Εικον.). 2024, *Γιατί δεν κοιμάσαι, μαμά;*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσόλκα, Α., Βερούτσου, Κ. (Εικον.). 2014, *Καληνύχτα, νεράιδα νονά*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η διδασκαλία του βιολοντσέλου σε παιδιά νηπιακής ηλικίας

Σεγκούνα Πιλόγκου Αικατερίνη

Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mus01491@uoi.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία μουσικών οργάνων σε παιδιά νηπιακής ηλικίας αποτελεί απαιτητικό παιδαγωγικό εγχείρημα, που προϋποθέτει μεθόδους προσαρμοσμένες στα αναπτυξιακά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Το παρόν θεωρητικό άρθρο εξετάζει τη διδασκαλία του βιολοντσέλου στην προσχολική ηλικία, εστιάζοντας σε τέσσερις μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις: Colourstrings, Dalcroze Eurhythmics, Orff-Schulwerk και Suzuki. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση και παιδαγωγική ανάλυση, αναδεικνύεται πώς οι μέθοδοι αυτές υποστηρίζουν τη μουσική ανάπτυξη, τη σωματική έκφραση, τη δημιουργικότητα και τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μουσική μάθηση. Τέλος, συζητούνται οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός βιωματικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διδασκαλία του βιολοντσέλου στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική μουσική εκπαίδευση, βιολοντσέλο, μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι, δημιουργικότητα, ρόλος εκπαιδευτικών

Abstract

Teaching musical instruments to preschool children is a demanding pedagogical endeavor that requires methods adapted to their developmental, cognitive, and emotional characteristics. The present theoretical paper examines cello instruction in early childhood, focusing on four music education approaches: Colourstrings, Dalcroze Eurhythmics, Orff-Schulwerk, and Suzuki. Through a review of relevant literature and pedagogical analysis, the paper highlights how these methods support musical development, bodily expression, creativity, and positive attitudes toward music learning. Finally, it discusses the pedagogical prerequisites and the teacher's role in creating a supportive and experiential learning environment for cello instruction in early childhood education.

Keywords: early childhood music education, cello, music pedagogy methods, creativity, role of educators

Εισαγωγή

Η μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία συμβάλλει καθοριστικά στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Η πρώιμη επαφή με τη μουσική ενισχύει την ακουστική αντίληψη, την αίσθηση του ρυθμού, την εκφραστικότητα και τη δημιουργικότητα, ενώ διαμορφώνει θετικές στάσεις προς τη μάθηση (Campbell & Scott-Kassner, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία μουσικών οργάνων δεν αποσκοπεί στην τεχνική αρτιότητα αλλά στη βιωματική εμπλοκή και τη σταδιακή ανάπτυξη της μουσικής ευαισθησίας (Güncan, 2023).

Παρά το μέγεθος και τις τεχνικές απαιτήσεις του, το βιολοντσέλο μπορεί να διδαχθεί σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, εφόσον η διδασκαλία στηρίζεται σε παιδοκεντρικές και αναπτυξιακά κατάλληλες μεθόδους. Απλουστευμένες τεχνικές, χρήση κινήσεων, παιχνιδιού και φαντασίας, καθώς και έμφαση στη θετική εμπειρία του παιδιού, αποτελούν προϋποθέσεις για την επιτυχή εισαγωγή του οργάνου (Suzuki, 1983).

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει και αναλύει θεωρητικά τις μεθόδους Colourstrings, Dalcroze, Orff-Schulwerk και Suzuki, εξετάζοντας την εφαρμογή τους στη δημιουργία ενός βιωματικού, ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για παιδιά 4–6 ετών.

Μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του βιολοντσέλου

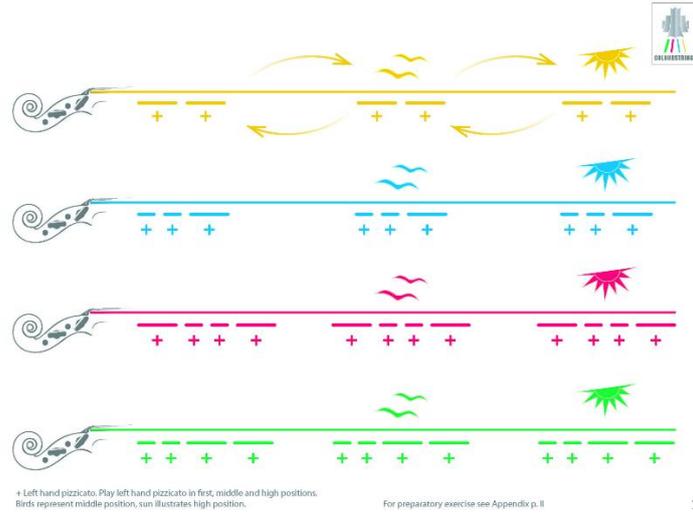
Η μέθοδος Colourstrings στη διδασκαλία του βιολοντσέλου στην προσχολική ηλικία



Η μέθοδος Colourstrings βασίζεται στις αρχές του συστήματος Kodály και αξιοποιεί το χρώμα ως εργαλείο μάθησης, διευκολύνοντας την πρώιμη εκμάθηση εγχόρδων (Jiang, 2025; Li, 2023). Για παράδειγμα, για την εκμάθηση των χορδών του βιολοντσέλου μπορούμε να αντιστοιχίσουμε την καρτέλα με την μπλε φιγούρα στη Λα χορδή, με την κόκκινη στη Ρε, με την κίτρινη στη Σολ και με την πράσινη στη Ντο. Έτσι, κάθε χορδή αντιστοιχεί σε χρώμα, ενώ καρτέλες και

χρωματισμένα σύμβολα μειώνουν την αφηρημένη σκέψη που απαιτεί η παραδοσιακή σημειογραφία (Demirel, 2022).

Η μέθοδος υποστηρίζει τη μετάβαση από οπτική αναγνώριση σε ηχητική εκτέλεση και τελικά στη συμβατική σημειογραφία, ενισχύοντας αυτοπεποίθηση, συγκέντρωση και θετική στάση απέναντι στη μουσική μάθηση. Η σύνθεση απλών μελωδιών με χρωματιστές χορδές προάγει την ενεργό συμμετοχή χωρίς να επιβαρύνει τα παιδιά τεχνικά.

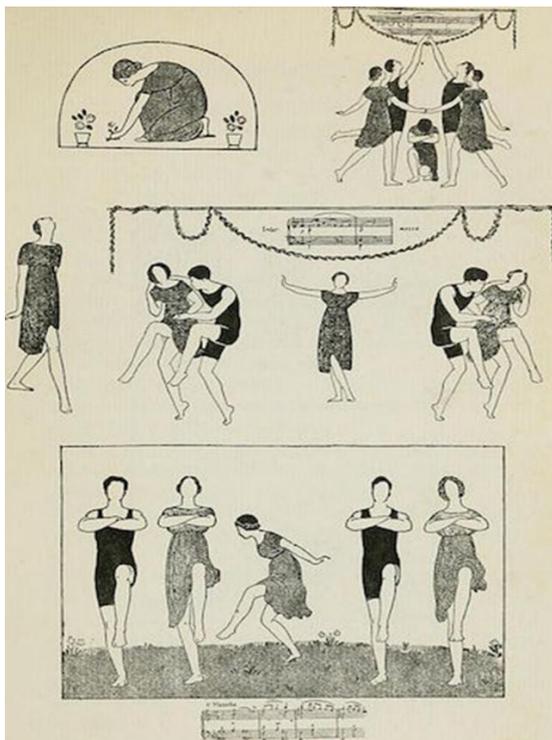


Κίνηση και βιολοντσέλο: η προσέγγιση Dalcroze



Η μέθοδος Eurhythmics του Emile Jaques-Dalcroze συνδέει τη μουσική με την κίνηση, θεωρώντας το σώμα κεντρικό παράγοντα ανάπτυξης μουσικών δεξιοτήτων (Treviño Flores, 2021; Ruokonen et al., 2021). Στα παιδιά νηπιακής ηλικίας, η κινησιολογική εμπλοκή μέσω ρυθμικού βηματισμού, χειροκροτημάτων και σωματικών απαντήσεων ενισχύει την αντίληψη ρυθμού και μουσικής δομής (Nijs & Bremmer, 2019).

Η κίνηση ενσωματώνει μουσική εμπειρία, αυξάνει τη συναισθηματική συμμετοχή και λειτουργεί ως εργαλείο σύνδεσης γνωστικών, κινητικών και συναισθηματικών λειτουργιών (Efthymiou, 2023; Laure & Habe, 2024). Η σωματική εμπλοκή δεν αποτελεί απλή δραστηριότητα, αλλά επιστημονικά τεκμηριωμένη στρατηγική πρώιμης μουσικής μάθησης. Για εφαρμογή στην τάξη προτείνεται να περπατούν οι μαθητές/μαθήτριες μέσα στην αίθουσα με ρυθμικό βηματισμό σε σχέση με το έργο που παίζει ο/η εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να χειροκροτήσουν το επαναλαμβανόμενο ρυθμικό μοτίβο και να αλλάξουν την ρυθμική κίνηση που κάνουν με το σώμα τους.



Αυτοσχεδιασμός και βιολοντσέλο: η προσέγγιση Orff-Schulwerk



Η παιδαγωγική του Orff-Schulwerk δίνει έμφαση στον αυτοσχεδιασμό, τον ρυθμό και τη σύνδεση μουσικής, παιχνιδιού και κίνησης (Schumacher, 2013). Ο αυτοσχεδιασμός μειώνει το άγχος «σωστής εκτέλεσης» και ενισχύει τη μουσική εμπλοκή. Απλές δραστηριότητες, όπως *pizzicato* ή ελεύθερο παίξιμο σε ανοιχτές χορδές, εισάγουν βασικές έννοιες (ρυθμός, ένταση, άρθρωση) χωρίς συμβατική σημειογραφία (Bond, 2024). Υποστήριξε, ακόμη, πως μέσω του δημιουργικού αυτοσχεδιασμού μπορούν να αποσαφηνιστούν πολλές δεξιότητες και έννοιες που θεωρούνται πιο προχωρημένες για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, όπως τροπικές κλίμακες, συγκοπές, απαιτητικές τεχνικές με το δεξί χέρι. Ο τρόπος εφαρμογής της μεθόδου είναι μέσω της ενσωμάτωσης της φυσικής τραγουδιστικής φωνής και του ρυθμικού λόγου για την δημιουργία τραγουδοπαιχνιδιών και ριμών. Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα γίνεται καθαρά παιδοκεντρικό και είναι σε θέση ο/η μαθητής/μαθήτρια να προσεγγίσει και να κατανοήσει ακόμη και πιο απαιτητικές έννοιες και τεχνικές.

Μεταφορές από το φυσικό περιβάλλον (π.χ. *pizzicato* ως «σταγόνες βροχής») διευκολύνουν τη σύνδεση τεχνικών δεξιοτήτων με βιωματική εμπειρία. Η συλλογική διάσταση προάγει κοινωνικές δεξιότητες, όπως συνεργασία και ακρόαση (Okeyo et al., 2022; Schumacher, 2013).

Η μέθοδος Suzuki



Η μέθοδος Suzuki βασίζεται στην αρχή της "mother-tongue approach", όπου η μουσική μαθαίνεται μέσω ακρόασης, μίμησης και επανάληψης σε υποστηρικτικό περιβάλλον (Suzuki, 1983· Hendricks & Bucci, 2019· Robles Sánchez, 2024). Στην ηλικία 4–6 ετών, αξιοποιεί την ακουστική μνήμη και την ικανότητα μίμησης, δίνοντας έμφαση στην εκφραστικότητα και καθυστερώντας την εισαγωγή σημειογραφίας (Hallam, 2010).

Ωστόσο, εντοπίζονται και όροι και προϋποθέσεις που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και το παιδαγωγικό όφελος. Η συμμετοχή των γονέων ενισχύει τη συνέπεια, αυτοπεποίθηση και κοινωνική μάθηση (Boyne et al., 2025). Ο παιδαγωγικός στόχος είναι η ανάπτυξη μουσικής αυτοαντίληψης, εκφραστικότητας και θετικής στάσης απέναντι στη μουσική, υπό την προϋπόθεση κατάλληλης καθοδήγησης και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Hendricks & Bucci, 2019).

Παιδαγωγικές διαστάσεις και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής/εμπνευστρια, καθοδηγητής/καθοδηγήτρια και διαμεσολαβητής/διαμεσολαβήτρια της μουσικής εμπειρίας, σχεδιάζοντας δραστηριότητες που ενισχύουν γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, δημιουργικότητα και εκφραστικότητα (Arasomwan & Mashiy, 2021· Niland & Holland, 2019· Young, 2016). Η ενσωμάτωση μουσικής και κινητικής εμπλοκής προάγει την ενεργητική συμμετοχή, την αυτοέκφραση και συμβάλλει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων (Savage et al., 2025). Η εφαρμογή μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων αξιοποιεί τις φυσικές δυνατότητες μίμησης, συνεργασίας και σωματικής δραστηριότητας των παιδιών, υποστηρίζοντας ένα ευρύτερο αναπτυξιακό πλαίσιο μάθησης (Young, 2016· Niland, 2009).

Τα στοιχεία αυτά και ο εμπνευστικός ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ακόμη σημαντικότερα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου η συμμετοχή σε μουσικές εμπειρίες διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση και την ενσυναίσθηση. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την αντανακλαστική στάση των εκπαιδευτικών και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις προκλήσεις που προκύπτουν από τη συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμικών πλαισίων (Argyriou, 2025).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ανάλυση δείχνει ότι η πρώιμη διδασκαλία εγχόρδων μπορεί να είναι παιδαγωγικά επιτυχής. Η παρούσα θεωρητική ανάλυση επιβεβαιώνει ότι η πρώιμη μουσική εκπαίδευση, και ειδικότερα η διδασκαλία εγχόρδων όπως το βιολοντσέλο, μπορεί να είναι παιδαγωγικά αποτελεσματική, όταν στηρίζεται σε αναπτυξιακά κατάλληλες,



βιωματικές και παιδοκεντρικές μεθόδους. Η διεθνής έρευνα δείχνει ότι η συμμετοχή των παιδιών σε μουσικές δραστηριότητες από νεαρή ηλικία ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, προάγοντας δεξιότητες, όπως μνήμη, προσοχή και εκφραστικότητα, ιδιαίτερα όταν η μάθηση συνδυάζει κίνηση, ακρόαση και ενεργή συμμετοχή (Ruokonen et al., 2021). Μέθοδοι όπως οι Suzuki, Orff-Schulwerk και Dalcroze υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της ακρόασης πριν από τη σημειογραφία, της κινητικής εμπλοκής και του δημιουργικού αυτοσχεδιασμού ενισχύουν μια ολιστική μουσική ανάπτυξη σε παιδιά ηλικίας 4–6 ετών (Ruokonen et al., 2021). Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με θεωρίες που επισημαίνουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής και συνεργασίας στην πρώιμη παιδική ηλικία (Young, 2016).



Παρά τις διαφοροποιήσεις τους, οι μέθοδοι Colourstrings, Dalcroze, Orff και Suzuki μοιράζονται κοινούς παιδαγωγικούς

πυλώνες: ακρόαση, επανάληψη, κίνηση, συνεργατικές δραστηριότητες και γονεϊκή εμπλοκή. Ο συνδυασμός τους μπορεί να προσφέρει ευέλικτο και πλούσιο μαθησιακό πλαίσιο, ενισχύοντας τόσο τις μουσικές δεξιότητες όσο και τις ευρύτερες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως αυτοεκτίμηση, κοινωνική επίγνωση και δημιουργικότητα (Ruokonen et al., 2021). Η αποτελεσματική εφαρμογή απαιτεί βιωματικές δραστηριότητες, ενεργή συμμετοχή των παιδιών, συνεργασία με γονείς και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η μουσική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία βελτιώνει αυτορρύθμιση, μνήμη και συνεργασία όταν εντάσσεται σε κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης (Blasco-Magraner et al., 2021), ενώ η εμπλοκή των γονέων ενισχύει τη γλωσσική, κοινωνική και μουσική ανάπτυξη (Boyne et al., 2025).

Η επιτυχία τέτοιων προσεγγίσεων εξαρτάται από την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν μεθόδους που αξιοποιούν τις αναπτυξιακές δυνατότητες των παιδιών (Savage et al., 2025). Επιπλέον, συστηματικές ανασκοπήσεις δείχνουν ότι η ευέλικτη χρήση μεθόδων όπως Kodály, Orff Schulwerk και Suzuki ενισχύει τη μουσική ικανότητα, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες και στυλ μάθησης (Jiang, 2025). Συνολικά, η πρώιμη μουσική εκπαίδευση με έγχορδα, όπως το βιολοντσέλο, ενισχύει τη μουσική αυτοαντίληψη, τη δημιουργικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, διαμορφώνοντας μια σταθερά θετική σχέση με τη μουσική. Συμπερασματικά, το παρόν άρθρο υπογραμμίζει τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της συνεργασίας με την οικογένεια και την ανάγκη περαιτέρω εμπειρικής έρευνας στη διδασκαλία εγχόρδων στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arasomwan, D. A., & Mashiy, N. J. (2021). Early childhood care and education educators' understanding of the use of music-based pedagogies to teach communication skills. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.896>
- Argyriou, M. (2025). Music and cultural identity in the early years: An empirical approach to intercultural learning. *European Journal of Education Studies*, 12(8). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v12i8.6118>

- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>
- Bond, J. (2024). Playing with music: Composition pedagogy with Orff Schulwerk. In M.Kaschub (Ed.), *The Oxford handbook of music composition pedagogy* (pp. 426–446). Oxford University Press.
- Boyne, A. S., Alviar, C., & Lense, M. (2025). Parental social and musical characteristics, the home music environment, and child language development in infancy. *Infancy*, 30(2), e70008. <https://doi.org/10.1111/infa.70008>
- Campbell, P., & Scott-Kassner, C. (2019). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Cengage.
- Demirel, S. (2022). A research on the design and use of colored notes for children in music education. *Shanlax International Journal of Education*, 10(S1), 11–20. <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1.4210>
- Efthymiou, S. (2023). *Music education in public nurseries of Greece*. *International Journal of Music in Early Childhood*, 17(2), 129–148
- Güncan, Ö. (2023). A review on education approach with innovative ideas in music. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 12(4), 370-373.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hendricks, K. S., & Bucci, M. G. (2019). 'Everyone is always learning': Case study of a Suzuki-inspired preschool. *International Journal of Music in Early Childhood*, 14(1), 89–109.
- Jiang, Q. (2025). The impact of Kodály, Orff Schulwerk, and Suzuki music teaching methods on the development of students' musical abilities: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 159, 104991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104991>
- Laure, M., & Habe, K. (2024). Stimulating the development of rhythmic abilities in preschool children in Montessori kindergartens with music-movement activities: A quasi-experimental study. *Early Childhood Education Journal*, 52, 563–574. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01459-x>
- Li, Y. (2023). Interactive methods for improving musical literacy among students with preschool education majors at teacher training universities: The effectiveness of the Kodály method. *Education and Information Technologies*, 28, 12807–12821. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11636-5>
- Nijs, L., Bremmer, M. (2019). Embodiment in early childhood music education. In S. Young & B. Ilari (Eds.), *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (Vol. 27, pp. 87–102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_6
- Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23(1), 17–21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>
- Niland, A., & Holland, J. (2019). Journeys towards empowerment: Educators sharing their musical cultural identities with children. *International Journal of Music in Early Childhood* 14(1), 71–88. https://doi.org/10.1386/ijmec.14.1.71_1

- Okeyo, D. A., Shitandi, W., & Kanake, L. (2022). Establishing the impact of using Orff pedagogical approach (OPA) on teacher trainees' performance (TTP) in basic music skills. *Journal of Music and Creative Arts (JMCA)*, 1(1), 11–24. <https://doi.org/10.51317/jmca.v1i1.309>
- Robles Sánchez, M. (2024). The Suzuki method in primary music education: Cultivating values, motivation, and musical competence. *Journal of Artificial Intelligence General Science (JAIGS)*, 2(1), Article 360. <https://doi.org/10.60087/jaigs.vol2.issue1.p360>
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M., & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634–646. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>
- Savage, S., Bentley, L. A., Williams, K. E., et al. (2025). Developing early childhood teacher confidence to implement classroom music and movement activities: Key professional learning features. *Early Childhood Education Journal*, 53, 2275–2286. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01737-2>
- Schumacher, K. (2013). The importance of Orff-Schulwerk for musical social-integrative pedagogy and music therapy. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 5(2). <https://doi.org/10.56883/aijmt.2013.448>
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Exposition Press.
- Treviño Flores, E. N. (2021). Artistry, the cornerstone of Dalcroze Eurhythmics. *Le Rythme: Journal of Music and Movement*, 101–109. <https://doi.org/10.70840/h5a0sp27>
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>

Η Σαντορίνη του Γεωργίου Σεφέρη και του Οδυσσέα Ελύτη: Μια παράλληλη ερμηνευτική εξέταση της «μυθολογίας του Αιγαίου» στη «Γενιά του '30»

Σκιαδά Γεωργία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
georgia020300@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση πραγματεύεται την απεικόνιση και την ανάδειξη της Σαντορίνης του Γεωργίου Σεφέρη και του Οδυσσέα Ελύτη μέσα από μια παράλληλη ερμηνευτική εξέταση της «μυθολογίας του Αιγαίου» στη «Γενιά του '30». Προσεγγίζοντας τον 20^ο αιώνα και τα κοινωνικά-πολιτισμικά γεγονότα που τον σημάδεψαν και φτάνοντας τη χρονική περίοδο του 1930-1940, ξεπροβάλλει το καινοτόμο κίνημα της «Γενιάς του '30», μέσα από το οποίο εξυμνούνται οι ομορφιές του ελληνικού τοπίου και κυρίως το Αιγαίο πέλαγος. Αν και η «Γενιά του '30» ασχολείται με μια ευρεία ποικιλία θεματικών, δίνει ιδιαίτερη σημασία στη «μυθολογία του Αιγαίου», η οποία, ως άξονας της αναπαράστασης της ελληνικής φύσης και του ελληνικού τοπίου, αναδεικνύεται ιδιαίτερα μέσα από δύο χαρακτηριστικά ποιητικά έργα, τη «Σαντορίνη» του Γεωργίου

Σεφέρη (1936) και την «Ωδή στη Σαντορίνη» του Οδυσσέα Ελύτη (1938). Για τα υπό μελέτη ποιήματα, διενεργείται ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα αξιολογείται η ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία κάθε ποίημα αναλύεται ερμηνευτικά (παραδειγματική ανάλυση) ώστε να καταστεί δυνατή η συνεξέτασή τους και να προβληθούν οι ποιητικές εκφάνσεις της θεματικής της «μυθολογίας του Αιγαίου». Αναλύοντας τα δύο αυτά ποιήματα, ανακλύπουν ομοιότητες, συσχετισμοί αλλά και διαφορές ως προς το περιεχόμενο και το αντικείμενο μελέτης τους, την οπτική θέασης του Αιγαίου, τη γραφή των λογοτεχνών, την έκφραση των συναισθημάτων και την εναλλαγή των προσώπων, την έννοια του χρόνου και της δικαιοσύνης, τη σχέση των λογοτεχνών με το Αιγαίο, την ελληνική φύση, την παράδοση και την ιστορία και τη θρησκεία. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση κάποιων γενικότερων αλλά σημαντικών επισημάνσεων που προκύπτουν από την παράλληλη εξέταση της προβολής της «μυθολογίας του Αιγαίου» στις παραπάνω ποιητικές συνθέσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Σαντορίνη, μυθολογία του Αιγαίου, Γενιά του '30, Σεφέρης, Ελύτης

Abstract

This essay deals with the depiction and promotion of Santorini by Georgios Seferis and Odysseas Elytis through a parallel interpretative examination of the "mythology of the Aegean" in the "Generation of the '30s". Approaching the 20th century and the socio-cultural events that marked it and reaching the period of 1930-1940, the innovative movement of the "Generation of the '30s" emerges, through which the beauties of the Greek landscape and especially the Aegean Sea are celebrated. Although the "Generation of the '30s" deals with a wide variety of themes, it gives particular importance to the "mythology of the Aegean", which, as the axis of the representation of the Greek nature and the Greek landscape, is particularly highlighted through two characteristic poetic synthesis, "Santorini" by Georgios Seferis (1936) and "Ode to Santorini" by Odysseas Elytis (1938). For the under-study poems, qualitative research is conducted and, specifically, content analysis is utilized, during which each poem is analyzed interpretively (paradigmatic analysis) in order to enable their joint examination and to highlight the various aspects of the theme of "mythology of the Aegean". Analyzing these two poems, similarities, correlations, and differences emerge in terms of their content and subject matter, their perspective on the Aegean, the writers' style, the expression of emotions and the alternation of characters, the concept of time and justice, the writers' relationship with the Aegean, Greek nature, tradition, history and religion. This essay concludes with the formulation of some more general but important observations that arise from the parallel examination of the projection of "mythology of the Aegean" in the above poetic compositions.

Keywords: Santorini, mythology of the Aegean, Generation of the '30s, Seferis, Elytis

Εισαγωγή

Ο 20^{ος} αιώνας αποτέλεσε έναν αιώνα-σταθμό για την Ελλάδα και γενικά όλον τον Ελληνισμό, καθώς σηματοδεύτηκε από δύο σημαντικά κοινωνικό-πολιτισμικά γεγονότα, τη Μικρασιατική Καταστροφή και συνακόλουθα την εγκατάλειψη της Μεγάλης Ιδέας (Τζιόβας, 2012). Τα γεγονότα αυτά, και κυρίως το δεύτερο, κατέστησαν αναγκαίο έναν νέο ιδεολογικό προσανατολισμό, μια νέα "πίστη", ώστε να ενισχυθεί η προσήλωση των Ελλήνων στις αξίες της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας.

Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων διαμορφώθηκε στην Ελλάδα ο σχηματισμός ενός καινοτόμου «ρεύματος», γνωστού και ως «Γενιά του '30». Στη λογοτεχνία (και στην καλλιτεχνική, ευρύτερα, παραγωγή), η Γενιά του '30 αναφέρεται στους νέους δημιουργούς (ποιητές, πεζογράφους, ζωγράφους) με πρωτοποριακές φιλοδοξίες, οι οποίοι εμφανίστηκαν και ωρίμασαν τη χρονική περίοδο 1930-1940 (Vitti, 2011). Γύρω στα 1930, σημειώθηκε μια αλλαγή, μια «ρήξη» με το παρελθόν, συνοδευόμενη από την ανάπτυξη προβληματισμών, οι οποίοι, με τη σειρά τους, δημιούργησαν μια νέα συνείδηση, διαφορετική της παλαιάς (Vitti, 2011).

Στόχος της Γενιάς του '30 ήταν η ανάδειξη της Ελληνικότητας, της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας από τη μια (έχοντας από την άλλη αφομοιώσει δημιουργικά τις μοντερνιστικές κατακτήσεις των προγενέστερων χρόνων σε ευρωπαϊκό επίπεδο) καθώς και η εθνική αυτό-βεβαίωση (Τζιόβας, 2012). Η Γενιά του '30 έχει «αγκαλιάσει» μια ευρύτατη ποικιλία θεμάτων, καθώς στο πλαίσιο της, αποτυπώθηκαν τόσο οι μνήμες του αρχαίου και του πρόσφατου παρελθόντος όσο και ο πόνος της προσφυγιάς (Beaton, 1996), διατυπώθηκαν προβληματισμοί γύρω από τη σύγχρονη ζωή και εξυμνήθηκαν οι ομορφιές του ελληνικού τοπίου, με ιδιαίτερη έμφαση το Αιγαιοπελαγίτικο τοπίο.

Το Αιγαίο πέλαγος, για τη Γενιά αυτή, αποτελεί έναν πρότυπο και αρχετυπικό χώρο, ένα στοιχείο πολιτισμικού χωροχρόνου (Τζιόβας, 2012). Πρόκειται για μια εστία θαλασσινής περιοχής, που συμπεριλαμβάνει νοητά τα παράλια της Μικράς Ασίας και στην οποία ενώνεται η Δύση και η Ανατολή. Επιπλέον, συνιστά ένα είδος «δακτυλικού αποτυπώματος» του Έλληνα (Ρουσοπούλου, 2011), το εθνόσημο, το «λίκνο», την κοιτίδα του Ελληνικού Πολιτισμού, όπως εύστοχα και χαρακτηριστικά αναφέρει ο Οδυσσέας Ελύτης. Εφόσον σκοπός της Γενιάς είναι η προβολή, η ανάδειξη της Ελληνικότητας και η εθνική αυτό-βεβαίωση, το Αιγαίο παρουσιάζεται ως ένας τόπος με πολλαπλές σημασίες, ένας χώρος όπου συνυπάρχει το μυθικό και το πραγματικό, με τη θάλασσα να αποτελεί το συνδετικό κρίκο της Ελλάδας με τις υπόλοιπες «χαμένες πατρίδες» (Γλέντου, 2019).

Αν και το Αιγαίο αποτυπώνεται από τον κάθε εκπρόσωπο της Γενιάς με διαφορετικό τρόπο, εντούτοις η «μυθολογία» του λειτουργεί συσπειρωτικά (Τζιόβας, 2012). Η μυθολογία του Αιγαίου, ως άξονας της αναπαράστασης της ελληνικής φύσης και του ελληνικού τοπίου, «άγγιξε» πολλούς ποιητές και λογοτέχνες της Γενιάς του '30, καθώς εκ των οποίων άφησε το προσωπικό του στίγμα, προσεγγίζοντας και εξυμνώντας από τη δική του οπτική γωνία το Αιγαίο.

Σκοπός

Ο σκοπός της έρευνας είναι να συνεξετάσει την προβολή της «μυθολογίας του Αιγαίου» στις ποιητικές συνθέσεις «Σαντορίνη» του Γεωργίου Σεφέρη (1936) από τη συλλογή «Γυμνοπαιδιά» και «Ωδή στη Σαντορίνη» του Οδυσσέα Ελύτη (1938) από τη συλλογή «Προσανατολισμοί».

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της εργασίας, θα επιδιώξουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «μυθολογίας του Αιγαίου» που παρουσιάζονται στο ποίημα «Σαντορίνη» του Γεωργίου Σεφέρη;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «μυθολογίας του Αιγαίου» που εμφανίζονται στο ποίημα «Ωδή στη Σαντορίνη» του Οδυσσέα Ελύτη;
3. Ποιες ομοιότητες και διαφορές παρατηρούνται στην απεικόνιση του Αιγαίου στο ποίημα του Σεφέρη σε σχέση με το ποίημα του Ελύτη;

Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Η εργασία πραγματεύεται τη «μυθολογία του Αιγαίου» και πώς αυτή η θεματική προβάλλεται μέσα από ποιητικές συνθέσεις εκπροσώπων της Γενιάς του '30.

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η οπτική θέασης του Αιγαίου (Πολίτης, 2019), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση και σημασία στο περιεχόμενο και το αντικείμενο μελέτης των ποιημάτων (Καραδήμα, 2006· Σταυροπούλου, 2009), τη γραφή των λογοτεχνών (Γλέντου, 2019· Γράψα, 2010· Ρουσοπούλου, 2011), τα ρηματικά πρόσωπα που αυτοί χρησιμοποιούν (Θωμαΐδου-Μώρου, 2003· Καραδήμα, 2006· Σταυροπούλου, 2009), καθώς και τα συναισθήματα που επιδιώκουν να προβάλουν μέσω των ποιημάτων τους (Γλέντου, 2019· Γράψα, 2010· Πολίτης, 2019· Ρουσοπούλου, 2011· Σταυροπούλου, 2009). Επιπλέον, αναδεικνύονται οι σχέσεις, οι συνδέσεις των λογοτεχνών με το Αιγαίο (Γλέντου, 2019· Γράψα, 2010· Καραδήμα, 2006· Σταυροπούλου, 2009· Τζιόβας, 2012), την ελληνική φύση (Καραδήμα, 2006· Καψωμένος, 2002· Ρουσοπούλου, 2011), την παράδοση και την ιστορία (Καραδήμα, 2006· Ρουσοπούλου, 2011), αλλά και με τη θρησκεία (Θωμαΐδου-Μώρου, 2003· Ρουσοπούλου, 2011· Σταυροπούλου, 2009). Παράλληλα, στο πλαίσιο επεξεργασίας και ανάλυσης των ποιημάτων, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην έννοια της δικαιοσύνης (Καραδήμα, 2006· Ρουσοπούλου, 2011· Σταυροπούλου, 2009) και του χρόνου (Καραδήμα, 2006· Σταυροπούλου, 2009), ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα των έργων των λογοτεχνών.

Το θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να αποδοθεί και σχηματικά όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Εικόνα 1):



Εικόνα 1 Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Μεθοδολογία έρευνας

Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της έρευνας, διενεργείται ποιοτική έρευνα, και συγκεκριμένα αξιοποιείται η ανάλυση περιεχομένου για τα υπό μελέτη ποιήματα. Καθένα ποίημα αναλύεται ερμηνευτικά, ώστε να καταστεί μετέπειτα δυνατή η συνεξέτασή τους, η ανάδειξη κοινών στοιχείων αλλά και διαφορών μεταξύ των εν λόγω εκδοχών της θεματικής του Αιγαίου.

Παράλληλα, αξιοποιείται και η θεωρία της διακειμενικότητας. Σύμφωνα με την J. Kristeva (1980), η διακειμενικότητα είναι «μια διαδικασία απορρόφησης και μετασχηματισμού άλλων κειμένων σε ένα κείμενο».

Ο ποιητής βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση και διάλογο με την ποιητική του σύνθεση, καθορίζοντας το χαρακτήρα και τη δράση του ποιητικού υποκειμένου, την πλοκή, τα γεγονότα που επιδιώκει να αναδείξει καθώς και τις τεχνικές που αξιοποιεί προκειμένου να τα περιγράψει με τον καλύτερο δυνατό και πειστικό τρόπο, προσδίδοντας ζωντάνια και παραστατικότητα.

Μέσω της διακειμενικότητας, επιδιώκεται να αναδειχτούν ομοιότητες/αναλογίες και αντιθέσεις/διαφορές μεταξύ των ποιητικών συνθέσεων των Σεφέρη και Ελύτη.

Πραγματοποιείται παραδειγματική ανάλυση των ποιητικών συνθέσεων προκειμένου να προβληθούν οι ποικίλες εκφάνσεις της θεματικής της «μυθολογίας του Αιγαίου» (Μάντζιος, 2023).

Σαντορίνη και μυθολογία του Αιγαίου στη Γενιά του '30

Τα ελληνικά νησιά, έχοντας ως κύριο γνώρισμά τους το Αιγαιοπελαγίτικο τοπίο, αποτέλεσαν για πολλούς ποιητές και λογοτέχνες την αφετηρία έκφρασης, με μοναδικό τρόπο, προσωπικών ιδεών και απόψεων. Ένα τέτοιο νησί είναι και η Σαντορίνη, ένα από τα πιο φημισμένα νησιά των Κυκλάδων, του Αιγαίου και του κόσμου ολόκληρου, με την οποία ασχολήθηκαν τρεις ποιητές/λογοτέχνες: ο Νικόλαος Καλαμάρης (ή Ράντος ή Κάλας) (1907-1988), ο Γεώργιος Σεφέρης (ή αλλιώς Σεφεριάδης) (1900-1971) και ο Οδυσσέας Ελύτης (ή αλλιώς Αλεπουδέλης) (1911-1996). Αν και η μυθολογία του Αιγαίου αποτελεί κεντρικό άξονα όλων των προαναφερθέντων, στα ποιήματα των δύο τελευταίων διακρίνονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να μελετηθούν και να συσχετιστούν μεταξύ τους, προκειμένου να γίνει αντιληπτή και να αναδειχθεί η οπτική θέασης του Αιγαίου (Πολίτης, 2019) αλλά και άλλων θεματικών από τον κάθε λογοτέχνη.

Το περιεχόμενο και το αντικείμενο διαπραγμάτευσης των ποιημάτων

Μια πρώτη ανάλυση μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό ομοιοτήτων και συσχετίσεων που αφορούν στο περιεχόμενο και το αντικείμενο διαπραγμάτευσης των δύο ποιημάτων. Πρόκειται για δύο χαρακτηριστικά ποιήματα, όπου συνυπάρχουν η ιδανική ζωή και η αναδημιουργία με την καταστροφή, η προϊστορία με τη νεότερη ιστορία και η ανυπακοή απέναντι στους θεϊκούς νόμους.

Συγκεκριμένα, στο ποίημα του Γεωργίου Σεφέρη «Σαντορίνη», παρουσιάζεται μια αντιστοιχία μεταξύ της ιστορίας, η οποία συνδέεται με τη μοίρα, και του προσωπικού βιώματος. Πραγματεύεται μια πράξη, που ακόμα εκκρεμεί να πραγματοποιηθεί, κάτι που εξαρτάται αποκλειστικά από τα σχέδια, που ετοιμάζει η ίδια η μοίρα. Η παρουσία τρίτων ατόμων είναι καταλυτική και καθοριστικής σημασίας, καθώς με την εχθρική τους διάθεση το μόνο που προκαλούν είναι η αδικία («φτέρνα της δύναμης», «λογαριασμένη αγάπη») και η καταστροφή («γκρεμισμένοι βωμοί») (Καραδήμα, 2006). Για αυτό το λόγο, η καταστροφή συνεπάγεται το τέλος (Σταυροπούλου, 2009). Επιπλέον, γίνονται με υπαινικτικό τρόπο αναφορές στην ιστορία, καθώς το ποιητικό υποκείμενο ζει συνεχώς με το αίσθημα της αδικίας και τη «φτέρνα της δύναμης» πάνω του (Καραδήμα, 2006). Προβάλλονται με έμμεσο τρόπο τα ολέθρια και καταστροφικά αποτελέσματα της απομάκρυνσης του υποκειμένου από τις ρίζες του, από την πατρίδα του, με το παρελθόν να έχει μια συνεχή, αδιάκοπη, καρποφόρα και αισθητή παρουσία (Beaton, 1996). Γίνεται φανερό ότι μέσα από αυτό το συγκεκριμένο ποίημα, η Σαντορίνη συνιστά το χώρο όπου εκφράζονται απαισιόδοξες και πεσιμιστικές ιδέες και απόψεις για τη ζωή (Καραδήμα, 2006).

Αντίθετα, στο ποίημα «Ωδή στη Σαντορίνη» του Οδυσσέα Ελύτη, συνδυάζονται και παρουσιάζονται δύο αρχαίοι μύθοι, ο πλατωνικός μύθος της Ατλαντίδας και ο «μύθος» της Γένεσης από την Παλαιά Διαθήκη, που συσχετίζονται σημασιολογικά. Η Ατλαντίδα συνιστά έναν τόπο, που παρουσιάζεται ως μια ιδανική πολιτεία ή ένας χαμένος επίγειος Παράδεισος, που λειτουργεί ως αρχέτυπο, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και ένα χώρο, όπου ο ποιητής οφείλει να αναζητήσει, να ανακαλύψει και να φέρει στην επιφάνεια. Αν και δεν γίνεται σαφής αναφορά στον πλατωνικό αυτό μύθο, ωστόσο επιχειρείται μια καλλιτεχνική περιγραφή για την ανάδυση του νησιού λόγω της ηφαιστειακής δράσης που το χαρακτηρίζει («Πορφυρογέννητη, αναδυόμενη»). Το ποίημα αυτό του Οδυσσέα Ελύτη αποτελεί ένα δοξαστικό ύμνο, που πραγματεύεται τη διαδικασία της δημιουργίας, με την ανάδυση του νησιού της Σαντορίνης, την ενίσχυση της δημιουργικής δύναμης καθώς και της ποιητικής δημιουργίας. Έτσι, αν και υφίσταται η πράξη της καταστροφής εξαιτίας του ηφαιστείου, εντούτοις αυτή παραπέμπει στην αρχή μιας νέας, καινούριας ζωής (Σταυροπούλου, 2009).

Η γραφή των λογοτεχνών

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να μελετηθεί ο τρόπος γραφής και απόδοσης των ποιημάτων των δύο λογοτεχνών, δίνοντας έμφαση σε ιδιάζοντα, χαρακτηριστικά στοιχεία.

Η γραφή του Γεωργίου Σεφέρη δε χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία, φωτεινότητα και λάμψη, όπως συμβαίνει με τη γραφή του Οδυσσέα Ελύτη. Το ύφος με το οποίο γράφει, υποδηλώνει μια αίσθηση συνείδησης, ένα αίσθημα ευθύνης, που μένει ανεξίτηλο στο χρόνο, τον τόπο αλλά και στον ίδιο τον άνθρωπο. Ο τρόπος γραφής του διακρίνεται από ένα συναισθηματικό βάρος, το οποίο «ακουμπά» την ψυχή του κάθε αναγνώστη, εκφράζοντας συγκίνηση καθώς και ποικίλα άλλα συναισθήματα (Ρουσοπούλου, 2011). Οι επιρροές που δέχτηκε από τους P. Valery, St. Mallarme, Th. Eliot αλλά και από τον Όμηρο, είχαν ως αποτέλεσμα να κυριαρχεί στα έργα του ο συμβολικός χαρακτήρας. Αν και διαθέτει κι αυτός, όπως και ο Ελύτης, ερωτική διάθεση στα έργα του, εντούτοις αυτή δεν είναι αισιόδοξη, αλλά χαρακτηρίζεται από πεσιμισμό, απόγνωση, παράπονο και μελαγχολία. Επιπλέον, στη «Σαντορίνη» υπάρχει έντονη η εντύπωση ότι η αναπαράσταση της δράσης γίνεται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, υπάρχει δηλαδή σκηνικό γεμάτο δύναμη και ένταση. Το γενικότερο συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι εκφράζει, αποτυπώνει την πίκρα, τη φρίκη και την αγωνία που αισθάνεται ένας «ξενιτεμένος» άνθρωπος και ότι επιδιώκει να καταφεύγει σε αναμνήσεις κλασικές, προκειμένου να μην αισθάνεται την απειλή, το φόβο ενός ολοκληρωτικού καθεστώτος (Γλέντου, 2019· Γράψα, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η γραφή του Οδυσσέα Ελύτη έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία την κάνουν να ξεχωρίζει. Ο τρόπος συγγραφής του αποτυπώνει τη χαρά, την αθωότητα, την ευτυχία της ζωής, δίνοντας έμφαση στο θαλασσίνο στοιχείο και εμπνέοντας βεβαιότητα και εμπιστοσύνη. Γενικά, η γλώσσα του Ελύτη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα φυσικά στοιχεία και την ανθρώπινη φύση, καθώς, εκτός από εργαλείο επικοινωνίας, αποτελεί και την ταυτότητα του κάθε ανθρώπου (Ρουσοπούλου, 2011). Επιπρόσθετα, κινείται στο πλαίσιο ενός τριγώνου, στις κορυφές του οποίου εντοπίζονται η συγκροτημένη, μετρημένη ηθική/φιλοσοφική ιδεολογία, κοσμοθεωρία, η ερωτική και αναγεννησιακή διάθεση, επιθυμία και η απόλυτη, απεριόριστη ελευθερία και ανεξαρτησία. Το έργο του χαρακτηρίζεται από μια συνεχόμενη, αδιάκοπη διαδοχή εικόνων, έναν ορμητικό χείμαρρο παραστάσεων, που του προσδίδουν σάρκα και οστά, ζωντάνια και παραστατικότητα. Διακρίνεται, επιπλέον, από υπερρεαλιστικά στοιχεία, έχοντας ο ίδιος ενστερνιστεί, υιοθετήσει αυτό το κίνημα και εδώ περιγράφει μια υπέρ-πραγματικότητα, ένα «μεταφυσικό κόσμο», στον οποίο κυριαρχεί μια «υπεργήνη λάμψη» και στον οποίο λαμβάνουν χώρα γεγονότα ασύμβατα, που δεν

μπορούν να γίνουν στην πραγματικότητα βάσει νορμών και συνθηκών («*Άνοιξε τις λαμπρές πύλες του ανθρώπου*», «*Άστραψε μες στο κήρυγμα του ανέμου*»). Επιπλέον, ο Ελύτης ονειρευόταν και αυτό πράγματι εντοπίζεται στο ποίημα του ότι μεταξύ της φύσης και του πολιτισμού υπάρχει μια αμοιβαία σχέση, μια αλληλεπίδραση, αντάξια της σχέσης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στο φως και την ιστορία (Γλέντου, 2019).

Η αξιοποίηση των ρηματικών προσώπων που χρησιμοποιούν οι λογοτέχνες

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι τα ποιήματα αυτά δύναται να συσχετιστούν και ως προς τα πρόσωπα, που χρησιμοποιούν για να απευθύνουν το λόγο.

Στη «Σαντορίνη» του Σεφέρη υπάρχει μια εναλλαγή των ρηματικών προσώπων. Κυριαρχεί το α' πρόσωπο πληθυντικού, γεγονός που φανερώνει ότι απευθύνεται σε άτομα, πρόσωπα που έχουν βρεθεί στο τοπίο του ποιήματος με άβολο, παράδοξο τρόπο («*Βρεθήκαμε γυμνοί...*») (Καραδήμα, 2006). Εντοπίζεται επίσης, το γ' πρόσωπο ενικού καθώς και μια τριπλή επανάληψη του χρονικού συνδέσμου «όταν». Η επανάληψη αυτή αφηγείται τρία (3) αλληλένδετα περιστατικά: («*Όταν ο κύβος χτύπησε την πλάκα*») δηλώνεται η ειλημμένη απόφαση για ένα επικείμενο γεγονός, αυτό της Σταύρωσης («*όταν η λόγχη χτύπησε το θώρακα*»), όπως αυτή καταγράφεται στο Ευαγγέλιο και ως απόρροια των προηγούμενων («*όταν το μάτι γνώρισε τον ξένο*») προβάλλει την έλλειψη της αγάπης ως την αιτία που οδήγησε σε αυτή την κατάσταση, εγκλωβίζοντας τον άνθρωπο σε ένα «φαύλο κύκλο» («*...κύκλο...κύκλο...κύκλο...*») από τον οποίο προσπαθεί να βρει διέξοδο, να δικαιωθεί και να ελευθερωθεί («*δίκιο σου*», «*ταξιδέψουν*», «*ξεκόλλησε*»). Γίνεται στη συνέχεια μια ανάλογη αναφορά των προαναφερθέντων σε παροντικό, σύγχρονο χρόνο, όπου προβάλλονται τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την απιστία του καιρού του ποιητή· ο όρος «*άπιστος*» χρησιμοποιείται για να εκφραστεί κάτι που είναι αντίθετο από τα πιστεύω και τις πεποιθήσεις του ποιητή σχετικά με το τι είναι δίκιο και άδικο (Θωμαΐδου-Μώρου, 2003). Στη μεγαλύτερη έκταση του ποιητικού έργου, χρησιμοποιείται η έγκλιση της προστακτικής, με την οποία απευθύνεται είτε σε κάποιο άλλο πρόσωπο είτε στον ίδιο του τον εαυτό, υπό τη μορφή μονολόγου, υποδηλώνοντας τόσο μια προτροπή για δράση όσο και μια στάση, μια διάθεση απομόνωσης και παραίτησης («*...άφησε...ξεκόλλησε...βούλιαξε...*») (Θωμαΐδου-Μώρου, 2003· Καραδήμα, 2006).

Σε αντιδιαστολή, στο ποιητικό έργο «*Ωδή στη Σαντορίνη*», κυριαρχεί το β' πρόσωπο ενικού, το ποιητικό υποκείμενο αποκτά πρόσωπο, απευθύνει το λόγο στο αναδυόμενο νησί και αποκαθιστά μια μορφή επικοινωνίας με αυτό. Η ανάδυση του νησιού εκφράζει μια ατομική ενέργεια, αναδεικνύοντας μια διάθεση/τάση, υπερβολής και υπέρβασης της πραγματικότητας (Καραδήμα, 2006· Σταυροπούλου, 2009).

Η σχέση των λογοτεχνών με το Αιγαίο πέλαγος

Κανείς δε θα μπορούσε να αμφισβητήσει τη συσχέτιση μεταξύ των δύο ποιημάτων, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση των δύο ποιητών με το Αιγαίο πέλαγος, που αποτυπώνεται στα έργα τους, σε συνδυασμό με την εικονοποιία και την κίνηση, που εντοπίζεται σε αυτά.

Συγκεκριμένα, ο Σεφέρης υποστήριζε ότι το τοπίο του Αιγαίου αντικατοπτρίζει, αναδεικνύει και εξυψώνει όλα εκείνα τα στοιχεία της Ελληνικότητας και της ιστορίας της Ελλάδας, ενώ ταυτόχρονα εκφράζει τη λύπη, τη θλίψη και την απογοήτευσή του για τη μοίρα και τα δεινά της. Αντικρίζει προσωπικά του βιώματα, εικόνες των νησιών, καθώς και γεγονότα, που σημάδεψαν την ιστορία της Ελλάδας. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το Αιγαιοπελαγίτικο τοπίο αντικατοπτρίζει χαρακτηριστικά και των δύο χαμένων πατρίδων («*στον τόπο που ήταν κάποτε δικός μας*», «*Βωμοί γκρεμισμένοι*») του Σεφέρη, της Σμύρνης και της Ελλάδας (Γλέντου, 2019). Χρησιμοποιεί ως πρόσχημα το

τοπίο, επιδιώκοντας την απόδοση της φθοράς, της σκουριάς και της στάχτης, που επικρατεί σε αυτό και δίνει έμφαση στα αντιφατικά στοιχεία της ανάδυσης («*αλαφρόπετρα*») και της καταβύθισης («*τελευταίο όστρακο*», «...*τις μεγάλες πέτρες*»). Παράλληλα, η εικονοποιία στηρίζεται στη μετωνυμία. Το νησί παρουσιάζεται σκόρπιο, σε κομμάτια, σε θραύσματα («*αλαφρόπετρα*», «*αναδύμενα νησιά*», «*κόκκινα νησιά*»). Το σώμα του ανθρώπου φανερώνεται «*τεμαχισμένο*» σε κομμάτια («*πάνω σε πόδια*», «*με το χτύπημα της νέας παλάμης στην ωμοπλάτη*», «*η λόγχη χτύπησε το θώρακα*», «*άφησε τα χέρια σου αν μπορείς να ταξιδέψουν*»). Οι αισθήσεις παίζουν ένα δραματικό ρόλο, καθώς ενδυναμώνονται η ακοή και η αφή και ταυτόχρονα αποδυναμώνεται, ατονεί η όραση («*τα μάτια σκοτεινά*»). Επιπλέον, η κίνηση, που εντοπίζεται, παραπέμπει στην κίνηση μιας «*ζυγαριάς*», δηλαδή μια προς τα πάνω και μια προς τα κάτω. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι γενικότερα, στην ποίηση του Σεφέρη κυριαρχεί το βάρος και η κίνηση είναι συνήθως προς τα κάτω, καθοδική («*βουλιάζει...πέτρες*») (Καραδήμα, 2006).

Αντίστοιχα, ο Ελύτης υποστήριξε ότι το Αιγαίο αποτελεί το κέντρο του Ελληνικού Πολιτισμού, το κέντρο της καλλιτεχνικής ενέργειας στην Ελλάδα, όπου απεικονίζεται η αυθεντικότητα και η αλήθεια του Ελληνισμού. Το Αιγαιοπελαγίτικο τοπίο, όπως φαίνεται στην «*Ωδή στη Σαντορίνη*», εμφανίζεται ως ένας επίγειος Παράδεισος, στον οποίο επικρατεί μια εμπειρία, ένα βίωμα ευτυχίας και ευδαιμονίας, σε συνδυασμό με το αίσθημα της πληρότητας και της αυτάρκειας. Αποτελεί τη δροσιά και το φωτεινό μυστήριο του ελληνικού αρχιπελάγους (Πολίτης, 2019). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το συγκεκριμένο ποίημα αποτελεί έναν προσωπικό μύθο, μέσα από τον οποίο το νησί μετατράπηκε σε «*σύμβολο*», δηλαδή ένας τόπος που αποτελεί, ταυτόχρονα, το καταφύγιο και την παγίδα του ανθρώπου. Το Αιγαίο συνιστά ένα χώρο δημιουργίας και συνάμα καταστροφής («*Για να χαράζει εκεί τα σπλάχνα της η οδύνη ...η ελπίδα*»), με την ανάδυση του νησιού να υποδεικνύει την ικανότητα και τη δυνατότητα να δημιουργήσει ο άνθρωπος τον Παράδεισο, που αυτός αναζητά (Σταυροπούλου, 2009). Επιπρόσθετα, στην «*Ωδή στη Σαντορίνη*», η πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια υπερβολή, μια υπέρβαση, που μετουσιώνεται και εξιδανικεύεται. Στο τοπίο αποτυπώνονται αφηρημένες ιδέες, όπως «*ψηλορείτης νους*», «*άπειρο*», «*ελευθερία*», «*πεπρωμένο*», κλπ. Οι αισθήσεις λειτουργούν ως «*μεταδότες*» μηνυμάτων, η αίσθηση της όρασης αγγίζει τα όρια του μεταφυσικού («*Για ν' αντικρίσετε μαζί τη ριψοκίνδυνη αίγλη*», «*Ένα πρωί γεμάτο ιριδισμούς*»), υποστηρίζοντας ένα υποκειμενικό λυρισμό, ενώ στη σκέψη μεταφέρεται η ίδια η πραγματικότητα (Γράψα, 2010· Καραδήμα, 2006). Η κίνηση είναι προς τα πάνω, ανοδική. Είναι η κίνηση της γέννησης και της δημιουργίας, που κατακλύζεται από υγεία, χαρά, ελπίδα και αισιοδοξία (Καραδήμα, 2006). Το ποίημα ξεκινάει με μια ρεαλιστική, πραγματική εικόνα, που αναπαριστά την έκρηξη, τη δράση του ηφαιστείου του νησιού («*Βγήκες από τα σωθικά βροντής*»). Υπάρχει, επίσης, η κίνηση που δημιουργείται από τη γέννηση του νησιού, η οποία αντιπροσωπεύει το πέρασμα του χρόνου προς το μέλλον. Προκειμένου να διαμορφωθεί ο ιδανικός αυτός χώρος, πραγματοποιείται μια σειρά διαδοχικών γεννήσεων, οι οποίες σηματοδοτούν στο σύνολό τους τη δημιουργία της ημέρας (Σταυροπούλου, 2009).

Η σχέση των λογοτεχνών με την ελληνική φύση

Οι σκέψεις που διατυπώθηκαν πιο πάνω ενισχύουν την άποψη ότι όντως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο ποιημάτων των δύο λογοτεχνών, όσον αφορά την ελληνική φύση, τα «*σύμβολα*» - χαρακτηριστικά της και γενικά την Ελλάδα.

Από την πλευρά του Σεφέρη, στο πρόσωπο της Ελλάδας αντανακλάται η ελληνική φύση, από την οποία πηγάζει η αξία της ανθρωπιάς. Τα τοπία μετατρέπονται σε απτές παραστάσεις και μετατρέπονται σε «*οράματα*». Το φως ως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της ελληνικής φύσης, επιδρά στον άνθρωπο, τον κόσμο και γενικότερα

στην ίδια τη ζωή. Όσον αφορά την έννοια «Ελλάδα» και «Έλληνας», ο Σεφέρης παρουσιάζει στο ποίημά του ότι η «Ελλάδα» συνιστά μια «πανανθρώπινη αξία», που κινείται με γνώμονα την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και τον ανθρωπισμό («... το δίκιο σου άφησε τα χέρια σου αν μπορείς να ταξιδέψουν»). Στο «εσωτερικό» της συνοψίζονται και συνενώνονται πολλές, αντιθετικές και αντιφατικές όψεις, οι οποίες ανάλογα με τον τρόπο που εκφράζονται, αποτυπώνουν τη διττή προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου, του κάθε Έλληνα (Ρουσοπούλου, 2011). Άλλα χαρακτηριστικά της φύσης που κοσμούν το ποιητικό αυτό έργο είναι ο ήλιος, ο οποίος «καθρεφτίζει» τη μοίρα, το πεπρωμένο («στον ήλιο... δρόμος της μοίρας»), και η πέτρα («αλαφρόπετρα», «μεγάλες πέτρες»), ένα σύμβολο της απολίθωσης, στοιχεία της σφαιρικής ποίησης.

Από την πλευρά του Ελύτη, η Ελλάδα συνιστά το χώρο όπου πραγματοποιείται η σύζευξη, η συνένωση του αρχαίου και του νέου κόσμου, και η εξισορρόπηση ακόμα και των πιο αντιφατικών ιδεών. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελλάδας αποτελούν το φως και η θάλασσα. Μέσα από το Αιγαίο, ο ποιητής προτάσσει τη «σύνδεση» μεταξύ του ανθρώπου και της θάλασσας, η οποία αντικατοπτρίζει την ταυτότητα του Έλληνα και αποτελεί τη μετωνυμία των εννοιών «Ελλάδα» ή και «Έλληνας». Εξάλλου, η αγάπη του Ελύτη για τη θάλασσα ήταν τόσο πρόδηλη, που έμεινε γνωστός και ως «ο ποιητής του Αιγαίου». Ο Ελύτης προσπαθεί, με αυτόν τον τρόπο, να αποτυπώσει τη «φυσιογνωμία» του Έλληνα, ο οποίος ξεχωρίζει λόγω της διττής προσωπικότητάς του – χαρακτηριστικό που εντοπίστηκε και στην ποίηση του Σεφέρη – και με την «ανθεκτική» του μνήμη καταφέρνει να κρατήσει «ζωντανές» τις αναμνήσεις και να αποκτήσει ορισμένο τρόπο αντίληψης και σκέψης των πραγμάτων και των σχέσεων (Ρουσοπούλου, 2011). Επιπλέον, στην «Ωδή στη Σαντορίνη», η φυλή εμφανίζεται ως μια καλή γενιά, ένα τέλειο, πλήρες δημιούργημα, μια γενιά υπόδειγμα ελληνικής ιθαγένειας. Η Σαντορίνη αποτυπώνεται ως έμβλημα, «σημαία» τόσο για το ελληνικό τοπίο των νησιών («Ρήγισσα των παλμών...») όσο και για την ελληνική φυλή («η φυλή που ζωντανεύει...») (Καραδήμα, 2006). Παράλληλα, η φύση συνιστά το σταθερό σημείο μέσα από το οποίο περιγράφεται το ανθρώπινο στοιχείο. Αποτελεί το χώρο, όπου αφενός διαμορφώνεται ο ελληνικός πολιτισμός με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και αφετέρου πηγάζει η τέχνη, «πλάθεται» ο άνθρωπος με τέτοιο τρόπο ώστε να μην ξεχωρίζει από αυτή, αλλά και πραγματοποιείται μια «ανταλλαγή» μηνυμάτων μεταξύ αυτής και του ανθρώπου. Η ελληνική φύση, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από το συγκεκριμένο ποιητικό έργο, διακρίνεται από τα στοιχεία του ήλιου, του φωτός αλλά και της πέτρας («Πέτρα πικρή... τον ήλιο»). Ο ήλιος συνδυάζει τη λύπη με την ελπίδα, βοηθά στην αναγέννηση, την αναδημιουργία του κόσμου, καθώς διαθέτει μια μεταφυσική δύναμη, που επιτρέπει τη συνύπαρξη πολλών αντιθετικών πτυχών στην «οντότητά» του («Όταν ο ήλιος... αρμόνιο της Δημιουργίας»). Το φως αντιπροσωπεύει την αλήθεια, το καλό και τη διαύγεια, σηματοδοτεί τη λήξη μιας ζωής και την ταυτόχρονη έναρξη μιας άλλης, ενώ λειτουργεί και ως δικλείδα ασφαλείας και προστασίας από το κακό και τη φθορά (Ρουσοπούλου, 2011). Τέλος, η πέτρα, αν και τη χρησιμοποιεί ως σύμβολο, έχει ιδιαίτερη προτίμηση προς πιο αισιόδοξα και φωτεινά στοιχεία («Τα μελανά βουνά πλέουν στη λάμψη»).

Η έκφραση των συναισθημάτων μέσα από τα ποιήματα

Προφανώς, κάθε ποίημα εκφράζει τα δικά του διαφορετικά συναισθήματα, που «βγαίνουν στην επιφάνεια» μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης τους.

Η «Σαντορίνη» του Σεφέρη αποπνέει έναν πένθιμο χαρακτήρα, καθώς κατατάσσεται στη μελαγχολική, απαισιόδοξη και πεσιμιστική ποίηση (Πολίτης, 2019). Το νησί της Σαντορίνης παρουσιάζεται ως το νησί της νύχτας, ως ένας τόπος που κρατάει ζωντανές τις θλιβερές αναμνήσεις του παρελθόντος και συνεχίζει να πορεύεται με αυτές.

Δίνει ιδιαίτερη αξία στην έννοια της τραγικότητας, με το αίσθημα της ανθρωπιάς να φανερώνεται στην τραγική προσπάθεια του ανθρώπου να παρουσιαστεί και να παραμείνει στο φως, χωρίς να εισχωρήσει στο άπλετο σκοτάδι. Γενικά, στα ποιητικά έργα του Σεφέρη, η μοίρα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο και φέρεται να είναι ένα βάρος στην πλάτη του, που το κουβαλά στη ζωή του (Ρουσοπούλου, 2011).

Αντίθετα, στην «Ωδή στη Σαντορίνη του Ελύτη, κυριαρχεί ένα πνεύμα αισιοδοξίας και ελπίδας. Τα θετικά αυτά συναισθήματα δεν πηγάζουν από την άγνοια και την αδιαφορία για τις κακουχίες και τις λυπηρές θύμησες του παρελθόντος και του παρόντος, αλλά από την «επιλογή» μέσα από αυτές των γεγονότων και των σημείων, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια καινούρια ζωή με μια πιο αισιόδοξη ματιά προς τον κόσμο και τη ζωή. Πρόκειται για ένα ποίημα «προετοιμασίας», στο οποίο πραγματοποιείται η προβολή νέων ιδεών, απόψεων, μοτίβων και συμβόλων (Σταυροπούλου, 2009).

Η σχέση των λογοτεχνών με την παράδοση και την ιστορία

Μελετώντας τα ποιήματα των Σεφέρη και Ελύτη, διαπιστώνεται μια κοινή ιδιαίτερη έμφαση στην παράδοση και την ιστορία, η οποία, ωστόσο, εκδηλώνεται με έμμεσο τρόπο.

Στη «Σαντορίνη» του Σεφέρη αναδεικνύεται η σημασία που δείχνει στην παράδοση. Για αυτόν, η παράδοση βρίσκεται στο εσωτερικό κόσμο του κάθε ανθρώπου, τον καθοδηγεί, λειτουργώντας ως φορέας ήθους και αξιών. Παράλληλα, το παρελθόν είναι έντονα χαραγμένο στην σκέψη και τη συνείδησή του, και με αυτόν τον τρόπο δεν αφήνεται «ελεύθερος χώρος» μεταξύ αυτού, του παρόντος και του μέλλοντος, του αρχαίου και του σύγχρονου ελληνικού κόσμου.

Στον αντίποδα, στο ποίημα «Ωδή στη Σαντορίνη», ο Ελύτης παραθέτει στοιχεία της παράδοσης, τα οποία μπορούν να ωριμάσουν και να πλουτίσουν στο μέλλον. Κυριαρχεί ένα κλίμα διαφάνειας και καθαρότητας, ακόμα και στη συνείδηση του κάθε ανθρώπου. Δίνεται με τον τρόπο αυτό η δυνατότητα να «ανακαλυφτεί» ο εαυτός του κάθε ατόμου, να καλλιεργηθεί και να συγκροτηθεί εις βάθος (Ρουσοπούλου, 2011).

Η σχέση των λογοτεχνών με τη θρησκεία

Άλλη μια συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των δύο αυτών ποιημάτων εντοπίζεται στο θέμα της θρησκείας, όπου ο κάθε ποιητής επιδιώκει να εκφράσει και να προβάλει μια διαφορετική οπτική αυτού του θέματος.

Αναλυτικότερα, στη «Σαντορίνη» του Σεφέρη, οι «γκρεμισμένοι βωμοί», όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο ποίημα, προοικονομούν, ή καλύτερα προεξοφλούν, το τέλος μιας πίστης, η οποία δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη, όπως περιγράφεται στο συγκεκριμένο σημείο, με το χώρο της θρησκείας. Σε γενικό πλαίσιο, ο βωμός αποτελεί ένα σύμβολο που προσδιορίζει τη χριστιανική πίστη, η οποία στηρίζεται στην αξία της ανθρωπιάς. Η αναφορά του στο έργο αυτό γίνεται προκειμένου να εκφραστεί, να επεξηγηθεί η απιστία που κυριαρχεί στην εποχή του ποιητή, η οποία με τη σειρά της θα κλιμακωθεί σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ιστορίας της χριστιανικής πίστης, όπου και θα φανερωθεί η πραγματική πλέον πλευρά του ανθρώπου. Επιπλέον, η αναφορά στη λόγχη και τον κύβο παραπέμπει σε σύμβολα σωματικού και ψυχικού πόνου και με τον τρόπο αυτό εκφράζεται η προδοσία των ανθρώπων απέναντι στο Θεό και η πικρία Του λόγω της εγκατάλειψης από τους ανθρώπους την ώρα του θανάτου (Θωμάϊδου-Μώρου, 2003).

Παράλληλα, στην «Ωδή στη Σαντορίνη», εκδηλώνεται ένας ύμνος προς την πράξη της Δημιουργίας, κορύφωση της οποίας αποτελεί η δημιουργία του ανθρώπου. Στην έκτασή του, απεικονίζονται στοιχεία που παραπέμπουν στον αρχετυπικό μύθο της

Γένεσης από την Παλαιά Διαθήκη, στοιχεία όπως αυτά που θεμελίωσαν τον κόσμο «χάος–σκοτάδι», «φως», «θάλασσα», «στεριά», «άνθρωποι», οι νόμοι, η διαμόρφωση μιας ζωής στα πλαίσια της κοινωνίας, σε συνδυασμό με το φυσικό φαινόμενο του ηφαιστείου. Όλα αυτά συγκλίνουν στη Δημιουργία του κόσμου, την απαρχή των πάντων, όπως άλλωστε καταλήγει και το ποίημα αυτό (*«Πάνγλαυκος παίζοντας το αρμόνιο της Δημιουργίας»*) (Σταυροπούλου, 2009). Μεταξύ των γνήσιων, αληθινών πηγών ζωής και του απλού λαού «σχηματίζεται» ένα κλίμα ευρύτερης επικοινωνίας αλλά και οικειότητας, με το Χριστιανισμό να διαμορφώνεται με την ίδια τη φύση και να εξωτερικεύεται από τον απλό κόσμο (Ρουσοπούλου, 2011). Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό σημείο θρησκευτικού περιεχομένου διακρίνεται με έμμεσο αλλά ευδιάκριτο τρόπο με την αναφορά στη μεγαλύτερη θρησκευτική εορτή, για τα ελληνικά νησιά και την Ελλάδα γενικότερα, τη Γιορτή της Παναγίας το Δεκαπενταύγουστο (*«Τις καμπάνες.....στο φως του μεσαυγούστου»*) (Σταυροπούλου, 2009).

Η έννοια της δικαιοσύνης για τους λογοτέχνες

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι και στα δύο ποιήματα γίνεται αναφορά στην έννοια της δικαιοσύνης, δίνοντας μια διαφορετική οπτική της.

Συγκεκριμένα, στο Σεφέρη εκφράζεται η άποψη ότι τόσο η κοσμολογική δικαιοσύνη όσο και η μοίρα, το πεπρωμένο, συνιστούν θέματα που προκαλούν την αγωνία, την ανησυχία των ανθρώπων, συναισθήματα που εξωτερικεύονται και φανερώνονται μέσα από τα συντρίμια, τα «θραύσματα» του τοπίου (Καραδήμα, 2006). Η αξία της δικαιοσύνης πηγάζει, «γεννάται» από την ισχυρή δύναμη του φωτός (Ρουσοπούλου, 2011).

Στην περίπτωση, ωστόσο, του ποιητικού έργου του Ελύτη, η δικαιοσύνη και γενικότερα το δίκαιο αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία και την «ένταξη» στον Παράδεισο, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένη και αλληλένδετη με κάθε μορφή δημιουργικότητας. Ως φαίνεται λοιπόν, η καταστροφή και η βύθιση της Ατλαντίδας ήταν το αποτέλεσμα της απομάκρυνσής της από τη δικαιοσύνη και το δίκαιο (Σταυροπούλου, 2009).

Η έννοια του χρόνου για τους λογοτέχνες

Ως προς το χρόνο, τόσο ο Σεφέρης όσο και ο Ελύτης, μέσα από τα δύο αυτά ποιήματά τους, έδωσαν ο καθένας τη δική του εκδοχή.

Ειδικότερα, ο Σεφέρης διακρίνει την πραγματικότητα σε τρία επίπεδα: το «εδώ», τον «ύπνο» που λειτουργεί ως ένα ενδιάμεσο στάδιο και το «αλλού» (*«στον τόπο που ήταν κάποτε δικός μας»*). Το «τώρα» για τον Σεφέρη ταλαντεύεται μεταξύ της μνήμης και της λήθης, ενώ προσδιορίζεται από διαδοχικές χρονικές προτάσεις (*«στην κόχη του καιρού», «τον άπιστο καιρό»*) (Καραδήμα, 2006).

Από την άλλη, ο Ελύτης χρησιμοποιεί τον ήλιο, την κίνησή του για να κατορθώσει να μετρήσει, να καθορίσει τον χρόνο, ακόμα και να προσδιορίσει ποια χρονική στιγμή θα ολοκληρωθεί η πράξη της δημιουργίας (Σταυροπούλου, 2009).

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παράλληλη ερμηνευτική/συσχετιστική ανάλυση/ανάγνωση των ποιημάτων του Γεωργίου Σεφέρη και του Οδυσσέα Ελύτη, «Σαντορίνη» και «Ωδή στη Σαντορίνη», αντίστοιχα, μπορούμε να διατυπώσουμε κάποιες γενικότερες αλλά σημαντικές επισημάνσεις.

Ξεκινώντας, ήδη από τον εκάστοτε τίτλο, είναι δυνατός ο εντοπισμός της διάθεσης του κάθε ποιητή. Το ποίημα του Σεφέρη τιτλοφορείται με το όνομα «Σαντορίνη», δηλαδή με ένα «απλό» ουσιαστικό, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, στόμφορ σε

κάποιο συγκεκριμένο σημείο. Αντίθετα, το ποίημα του Ελύτη φέρει το όνομα «Ωδή στη Σαντορίνη», δίνοντας εξαρχής μια διάθεση, ένα τόνο χαράς και ευδαιμονίας, αφού μάλιστα η λέξη «ωδή» παραπέμπει σε ένα λυρικό άσμα, έναν ύμνο. Με αυτόν τον τρόπο, γεννιούνται στον κάθε αναγνώστη ανάμεικτα συναισθήματα, τα οποία μέχρι το τέλος των ποιημάτων θα αμφιταλαντεύονται. Επιπλέον, μπορεί να γίνει αντιληπτή και η ψυχοσύνθεση του κάθε λογοτέχνη μέσα από τα ποιητικά έργα, να αποκαλυφθούν «ευαίσθητα» σημεία του βίου του που τον στιγμάτισαν, όπως γίνεται στην περίπτωση του Σεφέρη, αλλά και να εναποτεθούν ελπίδες για μια καινούρια ζωή, μια ελπιδοφόρα αναδημιουργία του κόσμου, όπως στον Ελύτη. Επομένως, αν και οι δύο λογοτέχνες ανήκουν στη Γενιά του '30, εντούτοις υποστηρίζουν διαφορετικές ιδεολογίες, κάτι που φαίνεται και στα έργα τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μελετώντας τα ποιήματα αυτά, ο καθένας μπορεί να κλείσει τα μάτια του, να τα οραματιστεί, να τα βιώσει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Να ανακαλύψει διάφορες πτυχές του εαυτού του, να «ταξιδέψει» με τη φαντασία σε εποχές που δεν έζησε, να δημιουργήσει εικόνες που άμεσα ή και έμμεσα αποτυπώνονται σε αυτά τα έργα. Πρόκειται για δυο «ζωντανά» ποιήματα, που χαρακτηρίζονται από ενέργεια, δράση και παραστατικότητα. Αναμφισβήτητα, τόσο το ποίημα του Σεφέρη όσο και του Ελύτη είναι «ανοιχτά», επιδέχονται την ατομική παρέμβαση, την ατομική νοηματική απόδοση και δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ενεργοποιήσει όλες τις αισθήσεις του. Αυτή η «συμμετοχή» έχει σημαντικό αντίκτυπο στους αναγνώστες, διότι προσπαθούν να κατανοήσουν και να ευαισθητοποιηθούν όσο περισσότερο γίνεται για γεγονότα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους καθώς επίσης και να εμπλακούν σε μια διαδικασία καλλιέργειας και αναθεώρησης των αξιών τους.

Αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι τόσο ο Σεφέρης όσο και ο Ελύτης, ως εκπρόσωποι της Γενιάς του '30, επιδιώκουν να εξυψώσουν το Αιγαίο πέλαγος, χρησιμοποιώντας το ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις ιδέες τους για τη ζωή και γενικότερα τον κόσμο, αλλά και υποδεικνύοντας για ακόμη μια φορά τη σημασία της Ελληνικότητας και του Ελληνισμού. Η μυθολογία του Αιγαίου, ως θεματική τους, αποτελεί ένα πολυδιάστατο, με πολλαπλές πτυχές, φαινόμενο προς συζήτηση και με πολλές προεκτάσεις. Από τη μία, το Αιγαίο αντικατοπτρίζει άγνωστες πτυχές της ιστορίας, δεν είναι απλώς μια θάλασσα, ένα πέλαγος με νησιά, αλλά είναι ένας χώρος συνύπαρξης και συνένωσης της ιστορίας και των αγώνων της Ελλάδας, που λειτουργεί συσπειρωτικά. Από την άλλη, η «απεραντοσύνη» της θάλασσας επιτρέπει την ελευθερία του μυαλού. Ο άνθρωπος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη θάλασσα, από την οποία εκπηγάζουν όλες οι αξίες που ενστερνίζεται ο κάθε Έλληνας. Το Αιγαίο συνιστά ένα χώρο όπου επικρατούν η ζωντάνια, η χαρά, η αισιοδοξία, ο ερωτισμός, ταυτόχρονα με τη μελαγχολία, τη λύπη και το θάνατο. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι το Αιγαιοπελαγίτικο τοπίο με τα νησιά του δύναται να πάρει διάφορες μορφές και να φανερωθούν αξιολογες και πολύπλευρες εκφάνσεις του.

Άλλη μια αξιοσημείωτη διαπίστωση που προκύπτει από την ανάγνωση των δύο ποιημάτων είναι η ενεργή συμμετοχή της φύσης. Πολλά στοιχεία της φύσης, του φυσικού τοπίου συμμετέχουν πολύ ενεργά στην «πλοκή» των ποιημάτων, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο ή και προσπαθώντας να μεταδώσουν κάποιο «μήνυμα». Παρουσιάζονται άλλοτε μέσα από τοπία φθοράς, καταστροφής, απαισιοδοξίας, θλίψης και λύπης, όπως στο Σεφέρη, και άλλοτε μέσα από τοπία γεμάτα φως, ευτυχία, χαρά, αισιοδοξία, μέσα από τοπία «ζωγραφισμένα» με τη ζωή «προσωποποιημένη», όπως στην περίπτωση του Ελύτη. Ωστόσο και στα δύο ποιήματα απεικονίζονται, αποτυπώνονται κοινά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως είναι η θάλασσα/το πέλαγος, ο ήλιος, και η πέτρα, όμως, σε κάθε ποίημα, η σημασία τους είναι διαφορετική, ποικίλλει.

Κανείς δε θα μπορούσε να αντιταχθεί στο γεγονός ότι μελετώντας τα ποιήματα αυτά, δεν μεταφέρεται στο χώρο του νησιού ή δεν αναπολεί αξέχαστες στιγμές σε αυτό. Η Σαντορίνη ήταν, είναι, και θα είναι ένας προορισμός «ακόμεστος», με πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ελκύουν επισκέπτες απ' όλα τα μήκη και πλάτη της γης και το καθιστούν πράγματι, ένα εμβληματικό νησί στο νοτιότερο σημείο των Κυκλάδων. Έχει μια σπάνια, ανυπέβλητη, μυστηριώδη ομορφιά, σε πλήρη αρμονία. Αποτελεί ένα έργο τέχνης, λευκά σπίτια χτισμένα πάνω σε βράχους, το ένα δίπλα στο άλλο, χωρισμένα από ήσυχα, πέτρινα σοκάκια – μαγευτική οικοδομική κατασκευή – αμέτρητα πανέμορφα καμπαναριά και γαλάζιοι τρούλοι κοσμούν το νησί και σε συνδυασμό με το ξακουστό του ηλιοβασίλεμα φαντάζει ονειρικό. Το πιο εντυπωσιακό και αξιοθαύμαστο είναι το δέος που σε κυριεύει με την άφιξη και την είσοδο στην Καλντέρα της Σαντορίνης. Στην ουσία, βρίσκεσαι μπροστά σε ένα θαύμα της φύσης, το οποίο έχει τη δύναμη να μαγνητίσει την ψυχή όσων το επισκέπτονται. Καθαρότητα, γαλήνη, ηρεμία, διαύγεια και φως γεμίζουν την ψυχή και την καρδιά των επισκεπτών, με αποκορύφωμα την ώρα που αντικρίζουν το πιο σημαντικό, χαρακτηριστικό και ιδιαίτερο στοιχείο του νησιού, το εν ενεργεία ηφαίστειο. Ακαταμάχητη ομορφιά, αξιόλογη μορφολογία, και ένας διαρκής «φόβος» είναι οι πρώτες σκέψεις που έρχονται στο μυαλό του καθενός. Το ηφαίστειο της Σαντορίνης συνιστά ένα μοναδικό μνημείο της φύσης, στο οποίο παραμένει χαραγμένο, ανεξίτηλο και ζωντανό το παρελθόν του νησιού. Δεδομένου ότι βρίσκεται ακόμα εν ενεργεία, και ανά πάσα στιγμή μπορεί να εκραγεί, η μοίρα, το πεπρωμένο του νησιού άπτεται της ηφαιστειακής δραστηριότητας. Γενικά, η Σαντορίνη είναι ένας τόπος σαγηνευτικός, από τον οποίο πηγάζει τόσο αστείρευτη καλλιτεχνική έμπνευση, όσο και ασύλληπτη πνευματική καλλιέργεια και ανάταση.

Εν κατακλείδι, όλα τα υπό μελέτη ποιητικά κείμενα αποτελούν «φωτεινές» ποιητικές εκδηλώσεις/εκφράσεις της Γενιάς του '30, με ιδιάζοντα χαρακτηριστικά και πολλαπλά νοήματα, καθώς πίσω από κάθε λέξη κρύβονται πολλά νοήματα και «μοναδικές» ερμηνείες. Δικαίως λοιπόν οι δύο αυτές μεγαλειώδεις φυσιογνωμίες της Γενιάς του '30 επέλεξαν να εξυμνήσουν τη «μυθολογία του Αιγαίου» μέσα από τη Σαντορίνη. Άλλωστε όλοι οι λογοτέχνες μας, παλαιοί και σύγχρονοι, μας αφήνουν με το έργο τους μια αξιόλογη παρακαταθήκη για το μέλλον, μας τιμούν ως λαό και μας προεκτείνουν πνευματικά ως άτομα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία*. Νεφέλη.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Blackwell.
- Vitti, M. (2011). *Η Γενιά του Τριάντα. Ιδεολογία και μορφή*. Ερμής.
- Γλέντου, Ε.-Ρ. (2019). *Οδοιπορικό στο λευκό και στο μπλε: τοπιακές αφηγήσεις του Αιγαίου*. (Ερευνητική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Χανιά. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2021 από <https://dias.library.tuc.gr/view/83398>.
- Γράψα, Ε. (2010). *Ο Ταξιδευτής-μικρό θαλασσινό ανθολόγιο*. Εκδόσεις Αθήνα.
- Θωμαΐδου-Μώρου, Μ. (2003). *Ερευνες σε "πηγές" των ποιημάτων του Σεφέρη*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2025 από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14780>.
- Καραδήμα, Δ. (2006). *Οι μεταμορφώσεις της ποιητικής του Νικόλαου Κάλας*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2025 από <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/38939>.
- Καψωμένος, Ε. (2002). *Αναζητώντας το χαμένο ευρωπαϊκό πολιτισμό*. Πατάκης.

- Μάντζιος, Α. (2023). *Η μεταπολεμική υπερρεαλιστική ποίηση και η ζωγραφική*. Πεδίο.
- Πολίτης, Λ. (2019). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Ρουσοπούλου, Ε. (2011). *Η αναζήτηση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας στους ποιητές της Γενιάς του '30. Έρευνα στο έργο του Ανδρέα Εμπειρίκου*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2025 από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/28906>.
- Σταυροπούλου, Έ. (2009). Η "Σαντορίνη" του Ελύτη και η ανάπτυξη ενός συμβόλου. Στο Μ. Vitti (Επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Ελύτη*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τζιόβας, Δ. (2012). Η γενιά του '30 και η μυθολογία του Αιγαίου. Στο *Ο μύθος της Γενιάς του Τριάντα. Νεοτερικότητα, ελληνικότητα και πολιτισμική ιδεολογία*. Πόλις.

6 Καπέλα Σκέψης στο νηπιαγωγείο: πιλοτική εφαρμογή, εθνικό πρόγραμμα άσκησης και υγιεινής διατροφής, αντιμετώπιση της παιδικής παχυσαρκίας

Τσιαχρή Μαρία

Υποψ. Διδάκτωρ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Νηπιαγωγός, 4/θέσιο 6ο Νηπ/γείο Λαμίας
mtsiachri@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η πληροφορία είναι άμεσα προσβάσιμη και οι παιδαγωγικές προκλήσεις πολύπλοκες, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, δημιουργικής και συστηματικής σκέψης καθίσταται πιο επιτακτική από ποτέ. Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές όχι μόνο να απορροφούν γνώσεις, αλλά να είναι σε θέση να τις επεξεργάζονται, να επιλύουν προβλήματα και να παράγουν νέες ιδέες. Σε αυτό το πλαίσιο, η Τεχνική των Έξι Καπέλων Σκέψης (Six Thinking Hats) του Edward de Bono (1985) αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό, ευέλικτο και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο εργαλείο, καθώς προσφέρει ένα δομημένο πλαίσιο για την οργάνωση της σκέψης, επιτρέποντας ταυτόχρονα στους μαθητές να εξετάζουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες με συστηματικό τρόπο, διαχωρίζοντας τα δεδομένα από τα συναισθήματα, τα θετικά από τα αρνητικά, και τη λογική από τη δημιουργικότητα. Η παρούσα εργασία διερευνά την εφαρμογή των Έξι Καπέλων Σκέψης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενισχύσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες οι μαθητές του Νηπιαγωγείου, με στόχο να συμβάλλει στην διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του «Εθνικού Προγράμματος Άσκησης και Υγιεινής Διατροφής, Αντιμετώπιση της παιδικής παχυσαρκίας», με φορείς υλοποίησης το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Πολιτισμού, το Υπουργείο Υγείας και τον Εθνικό Οργανισμό Δημόσιας Υγείας πραγματοποιήσαμε ένα διδακτικό σενάριο μελέτης περίπτωσης, βασισμένο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, με γνώμονα την προώθηση και υποστήριξη μεταρρυθμίσεων που σχετίζονται με τη βιώσιμη και υγιεινή διατροφή των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Έξι Καπέλα Σκέψης, υγιεινή διατροφή, παχυσαρκία, προσχολική ηλικία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα

Abstract

In the current educational landscape, characterized by abundant information and intricate pedagogical obstacles, the cultivation of critical, creative, and systematic thinking abilities is increasingly essential. Education should equip students to not only acquire knowledge but also to analyze it, resolve issues, and innovate. In this context, Edward de Bono's Six Thinking Hats technique (1985) serves as a potent, adaptable, and pedagogically beneficial tool, providing a structured framework for organizing thought, enabling students to systematically analyze an issue from various perspectives, distinguishing facts from emotions, advantages from disadvantages, and logic from creativity. This paper examines the implementation of the "Six Thinking Hats" technique, in a case study, within the preschool educational setting, assessing their potential to improve the cognitive and metacognitive abilities of kindergarten pupils, with the objective of fostering the emergence of active and critically thinking citizens. In the pilot implementation of the 'National Programme for Exercise and Healthy Eating, Tackling Childhood Obesity,' initiated by the Ministry of Education, Religion and Culture, the Ministry of Health, and the National Public Health Organisation, we have created a teaching scenario aligned with the New Kindergarten Curriculum to promote and support reforms aimed at sustainable and healthy nutrition for children.

Keywords: Six Thinking Hats, nutritious diet, obesity, preschool age, analytical reasoning, creativity

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων από μικρή ηλικία αποτελεί βασικό στόχο στη σύγχρονη προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνική των «Έξι Καπέλων Σκέψης» (Six Thinking Hats) του Edward de Bono (1985) προσφέρει ένα καινοτόμο και δομημένο πλαίσιο για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων. Ενώ αρχικά σχεδιάστηκε για ενήλικες, η προσαρμογή της στο νηπιαγωγείο, ιδίως σε ένα τόσο σημαντικό θέμα όπως η υγιεινή διατροφή, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, προάγοντας παράλληλα υγιεινές συνήθειες ζωής. Ο Edward de Bono υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη σκέψη μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική όταν εστιάζουμε συνειδητά σε διαφορετικούς «τρόπους» σκέψης, αντί να τους αναμιγνύουμε ταυτόχρονα. Κάθε ένα από τα έξι συμβολικά καπέλα αντιπροσωπεύει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να «φορέσουν» το κατάλληλο καπέλο και να εξετάσουν ένα θέμα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Αυτή η δομημένη προσέγγιση ενισχύει τη σαφήνεια της σκέψης και προάγει την πληρότητα στην εξέταση και διαχείριση ενός ζητήματος (Payette & Barnes, 2017 · Mahoney et al., 2022). Η υγιεινή διατροφή είναι ένα θέμα που μπορεί να γίνει ιδιαίτερα ελκυστικό και βιωματικό στο νηπιαγωγείο. Η τεχνική των Έξι Καπέλων προσφέρει ένα εξαιρετικό πλαίσιο για να προσεγγίσουμε την θεματική ενότητα της υγιεινής διατροφής, ολιστικά, καθώς τα παιδιά μέσα από τη μεταφορική χρήση των «Καπέλων Σκέψης», μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, όπως είναι η συλλογή πληροφοριών, η έκφραση συναισθημάτων, η αναγνώριση προβλημάτων και η παραγωγή νέων ιδεών. Αυτή η επίγνωση της δικής τους διαδικασίας αποτελεί θεμέλιο για την αυτορρύθμιση και την αυτόνομη μάθηση (Flavell, 1979 · UNESCO, 2010). Η

βασική ιδέα είναι ότι μπορούμε να «φορέσουμε» νοητά, με όποια σειρά επιθυμούμε και δίχως περιορισμό ως προς τον αριθμό, τα Έξι χρωματιστά Καπέλα, καθένα από τα οποία αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό προβληματισμό, τις συνθήκες ή και τις συνέπειες που δύναται να προκύψουν κατά την επίλυση ενός προβλήματος, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Λευκό Καπέλο: Εστιάζει στα γεγονότα, τα δεδομένα και τις αντικειμενικές πληροφορίες. Είναι το καπέλο της ουδετερότητας, όπου η σκέψη είναι σαν ένα άδειο χαρτί που περιμένει να γραφτούν πάνω του στοιχεία. Δεν περιλαμβάνει ερμηνείες, απόψεις ή συναισθήματα. Όταν φοράμε το Λευκό Καπέλο, επικεντρωνόμαστε στη συλλογή και παρουσίαση των διαθέσιμων ή των απαραίτητων πληροφοριών, με σκοπό να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και ότι η συζήτηση βασίζεται σε μια κοινή, αντικειμενική βάση.

2. Κόκκινο Καπέλο: Αφορά τα συναισθήματα, τη διαίσθηση, τις προαισθήσεις και τις ενστικτώδεις αντιδράσεις. Επιτρέπει την έκφραση αυτών των πτυχών χωρίς την ανάγκη λογικής αιτιολόγησης ή δικαιολόγησης. Είναι το καπέλο της αυθόρμητης, υποκειμενικής αντίδρασης. Οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα αν είναι ενθουσιασμένοι, ανήσυχοι, δυσαρεστημένοι ή θετικοί απέναντι σε ένα θέμα, χωρίς να χρειάζεται να εξηγήσουν το γιατί. Αυτό βοηθά στην αναγνώριση των συναισθηματικών πτυχών που επηρεάζουν τις αποφάσεις.

3. Μαύρο Καπέλο: Είναι το καπέλο της προσοχής, της κριτικής σκέψης, των αρνητικών σημείων, των αδυναμιών και των πιθανών κινδύνων ή προβλημάτων. Είναι το καπέλο που αναζητά γιατί κάτι δεν θα λειτουργήσει. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να βρουν όλα τα πιθανά εμπόδια, τις αδυναμίες ή τα προβλήματα μιας ιδέας ή μιας πρότασης. Αυτό είναι κρίσιμο για την αξιολόγηση της βιωσιμότητας και της ασφάλειας των αποφάσεων, ώστε να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν οι πιθανοί κίνδυνοι και οι αδυναμίες, ώστε να ληφθούν προληπτικά μέτρα ή να αναπτυχθούν εναλλακτικές λύσεις. Είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο καπέλο και το πιο σημαντικό για την αποφυγή λαθών.

4. Κίτρινο Καπέλο: Αφορά τα οφέλη, τα πλεονεκτήματα, τις θετικές πτυχές, τις ευκαιρίες και την αισιοδοξία. Είναι το καπέλο που αναζητά την αξία και τα πλεονεκτήματα. Εδώ, οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στην αναζήτηση των θετικών στοιχείων και των δυνατοτήτων μιας ιδέας, ακόμα κι αν αρχικά φαίνεται αδύναμη. Ενθαρρύνεται η κατασκευαστική σκέψη, για να ενισχυθεί η θετική σκέψη και να διασφαλιστεί ότι δεν παραβλέπονται οι ευκαιρίες.

5. Πράσινο Καπέλο: Είναι το καπέλο της δημιουργικότητας, των νέων ιδεών, των εναλλακτικών λύσεων και της καινοτομίας. Είναι το καπέλο της πλευρικής σκέψης (lateral thinking) του de Bono (1992), όπου ενθαρρύνεται η ελεύθερη παραγωγή ιδεών χωρίς κριτική. Σε αυτή τη φάση, οι συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν πέρα από τα συνηθισμένα, να προτείνουν πρωτότυπες λύσεις και να αναζητήσουν νέους τρόπους προσέγγισης του θέματος και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Δεν υπάρχει «κακή» ιδέα όταν φοράμε το Πράσινο Καπέλο. Είναι σημαντικό να δημιουργηθούν νέες επιλογές και λύσεις, να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα και να ενθαρρυνθεί η καινοτομία.

6. Μπλε Καπέλο: Είναι το καπέλο της διαδικασίας, του ελέγχου, της οργάνωσης και της σύννοψης. Συνήθως το φοράει ο συντονιστής της συζήτησης ή ο αρχηγός της ομάδας, καθώς είναι αυτό που καθορίζει την ατζέντα, παρακολουθεί την εφαρμογή της τεχνικής και συνοψίζει τα συμπεράσματα. Χρησιμοποιείται στην αρχή για να θέσει τους στόχους, κατά τη διάρκεια της συζήτησης για να αλλάξει τα καπέλα (τρόπους σκέψης) και στο τέλος για να συνοψίσει τα αποτελέσματα και να καταλήξει σε αποφάσεις ή σχέδια δράσης, με σκοπό να διασφαλίσει ότι η διαδικασία της σκέψης είναι δομημένη, αποτελεσματική και κατευθυνόμενη προς ένα σαφή στόχο. Επίσης, να

προσφέρει μια μεταγνωστική επισκόπηση της συζήτησης (De Bono, 1999 · Gibson, 1992 · O'Reilly et al., 2022). Η ενσωμάτωση της τεχνικής των Έξι Καπέλων Σκέψης στην προσχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην υγιεινή διατροφή, αποτελεί μια καινοτόμο και αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική. Πέρα από την ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης, η συγκεκριμένη τεχνική καλλιεργεί ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία. Ειδικά στο θέμα της διατροφής, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μια ολιστική κατανόηση, να κάνουν συνειδητές και υπεύθυνες επιλογές και να υιοθετήσουν υγιεινές συνήθειες ζωής από νωρίς, θέτοντας τα θεμέλια για ένα υγιές μέλλον και συμβάλλοντας στην προαγωγή της δημόσιας υγείας (Corresponding et al., 2023). Επιπλέον, τα παιδιά ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης, ενισχύοντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή τους μέσα σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον αναστοχασμού. Παρά τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν στην αρχική εξοικείωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με την παρούσα τεχνική, με κατάλληλη καθοδήγηση από τον/την Νηπιαγωγό και με τη συνδρομή του κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού, η μέθοδος μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική πρακτική (Jiang & Zheng, 2021).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης μέσα από την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε με αφορμή την συμμετοχή του 6^{ου} Νηπιαγωγείου Λαμίας, μετά από πρόταση του Δ/ντή Α/θμιας Εκπ/σης Φθιώτιδας, στην πιλοτική εφαρμογή της Εθνικής Δράσης κατά της Παιδικής Παχυσαρκίας, με τίτλο: «Τροφή για Δράση». Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα του Υπουργείου Υγείας σε συνεργασία με τη UNICEF και είναι το πρώτο που υλοποιείται σε όλη την επικράτεια, σε παιδιά από 0-17ετών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας πρόληψης. Έχει ενσωματώσει την τεχνολογία, μέσα από τη δημιουργία εργαλειοθηκών (toolboxes), οι οποίες είναι εκπαιδευτικό υλικό για όλες τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια/4-18 ετών) το οποίο έχει αναπτυχθεί από ειδικούς επιστήμονες και περιλαμβάνει δράσεις προσαρμοσμένες στην ηλικιακή ομάδα/βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι δράσεις αυτές περιλαμβάνουν και διαδραστικά παιδαγωγικά παιχνίδια, με στόχο την προώθηση συμπεριφορών υγιεινής διατροφής και άσκησης (π.χ. κατανάλωση υγιεινού πρωινού, κατανάλωση φρούτων και λαχανικών, κτλ.) και υλοποιούνται στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, εντός των σχολικών μονάδων, από τους εκπαιδευτικούς με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί εργαλειοθήκες και για τους γονείς με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους για την υλοποίηση και υιοθέτηση αλλαγών στο οικογενειακό περιβάλλον. Συμμετείχαν συνολικά 71 μαθητές (40 προνήπια και 31 νήπια), των Βασικών Υποχρεωτικών Τμημάτων 1, 2 και 3. Με βάση τους πυλώνες του προγράμματος, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τη συμπεριφορά-στόχο δύο (2) με τίτλο: «Κατανάλωση πρωινού και ενδιάμεσων γευμάτων». Η διάρκεια υλοποίησης ήταν δύο (2) μήνες και συγκεκριμένα από τον Μάιο 2024 μέχρι Ιούνιο 2024. Από την ηλεκτρονική εργαλειοθήκη του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε τις δραστηριότητες: «Γνωριμία με τους Σούπερ-Ηρώες Υπερασπιστές», «Ωρα για διατροφικό κουίζ», *Βρες τα ιδανικά τρόφιμα για πρωινό και δεκατιανό*, «Οι ομάδες τροφίμων σε κέντρο μάθησης στην τάξη» και «Η ώρα του ανεφοδιασμού». Επιπλέον, εμπλουτίσαμε το διδακτικό σενάριο με την κατασκευή των χρωματιστών Έξι Καπέλων Σκέψης, των Σούπερ-Ηρώων Υπερασπιστών. Επίσης, εκτυπώσαμε καρτέλες με τρόφιμα, όπως επίσης και τις Ημέρες της Εβδομάδας. Τέλος, ενσωματώσαμε και αξιοποιήσαμε διδακτικά το εκπαιδευτικό βίντεο picou-picou με τίτλο: «Μαθαίνω την ώρα και τα γεύματα» (<https://www.youtube.com/>

watch?v=GHALpp18QLI&t=279s). Για την ανάλυση των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση της εκπ/κού (observation) και απομαγνητοφώνηση υλικού (ηχογράφηση), η οποία καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στάδιο Αφόρμησης: Αφόρμηση για την έναρξη του προγράμματος αποτέλεσε η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, η οποία σχετίζεται με την ανάγνωση βιβλίου με τίτλο: «Ο μικρός Ορέστης έχει ορέξεις και πόνο στην κοιλιά», η οποία αναφέρει ότι: «Όταν ο μικρός και λαίμαργος Ορέστης έφαγε και τη χαλασμένη φέτα του ψυγείου, τον έπιασε πόνος στην κοιλιά και δημιουργήθηκε μεγάλη αναστάτωση. Όλοι αναζητούσαν τον υπεύθυνο αυτού του στομαχόπονου και στο ψυγείο ξεκίνησε η δίκη του αιώνα, για να βρεθεί ο ένοχος! Ποιος όμως έφταιγε τελικά; Η φέτα που χάλασε; Ο Ορέστης που την έφαγε, ή η μητέρα του που την αγόρασε; Μέσα από αυτή τη διασκεδαστική ιστορία στομαχικής διαταραχής, γονείς και παιδιά παίρνουν ένα καλό μάθημα σωστής διατροφής από τα ίδια τα τρόφιμα» (<https://www.politeianet.gr/books/9789604220038-christodoulou-panos-agkura-o-mikros-orestis-echei-orexeis-kai-pono-stin-koilia-74371>).

Στάδιο γνωριμίας και Εξοικείωσης με τα «Έξι Καπέλα Σκέψης»: Σε συνέχεια της αφόρμησης, πραγματοποιούμε γνωριμία των παιδιών με τους Σούπερ-Ήρωες Υπερασπιστές μέσω της εργαλειοθήκης με σχετικό βίντεο και έπειτα στην «ολομέλεια» της τάξης, αναζητούμε πώς μπορεί να ορίζεται, να αντιλαμβάνονται τα παιδιά την έννοια «έχω ένα πρόβλημα». Τα παιδιά απαντούν: «όταν έχει χαλάσει κάτι και πρέπει να το φτιάξουμε», «θέλω να φτιάξω ένα ρομπότ να με βοηθάει να μαζεύω τα παιχνίδια μου», «όταν δεν μπορώ να ανοίξω το μπουκάλι με το νερό μου να πω», «όταν δεν μπορώ να ανοίξω μια πόρτα μεγάλη», «όταν δεν μπορώ να δέσω τα κορδόνια μου». Έπειτα, κρίνουμε απαραίτητο να εισάγουμε τα παιδιά στην γνωριμία και εξοικείωσή τους με την τεχνική των Έξι Καπέλων Σκέψης, οπότε αναφέρουμε ότι οι Υπερασπιστές Σούπερ-ήρωες φορούν χρωματιστά «μαγικά καπέλα», γιατί τους δίνουν τη «δύναμη» να βοηθούν στην αποστολή τους. Κάθε καπέλο έχει και διαφορετική «σούπερ-δύναμη». Στη συνέχεια στην «ολομέλεια» τα παιδιά ζωγραφίζουν τους Ήρωες-Υπερασπιστές και προκύπτει ότι η «Φελίζ» είναι ο Υπερασπιστής του νερού και του «αληθινού χυμού». Στη συνέχεια προχωρήσαμε στην σταδιακή εισαγωγή του κάθε Καπέλου Σκέψης. Η Νηπιαγωγός παρουσιάζει αρχικά το Άσπρο Καπέλο και αναφέρει πως «όταν ο Μπόρτζι, ο Σούπερ-Ήρωας το φορά, τον βοηθά να μαζεύει στο μυαλό του όλες τις πληροφορίες για την αποστολή του δηλ ποιος έχει το πρόβλημα, πως συνέβη, ποιος χρειάζεται τη βοήθειά του, για ποιο λόγο, τί ακριβώς έγινε». Συνεχίζει, «όταν ο Μπόρτζι φορά το Μπλε Καπέλο, αποφασίζει ποια είναι η τελική του αποστολή», «όταν φορά το Πράσινο καπέλο «κατεβάζει» όλες τις ιδέες, αναβοσβήνουν λαμπάκια στο κεφάλι του και καταστρώνει ολόκληρο το σχέδιό του, θα τον βοηθήσει κάποιος άλλος; αν ναι ποιός;», «το Κόκκινο καπέλο του θυμίζει πόσο σημαντική είναι η αποστολή του, πως αισθάνεται που θα βοηθήσει, πώς να νιώθει και ο άλλος που θα δεχτεί τη βοήθεια», «με το Μαύρο καπέλο σκέφτεται είναι εύκολο ή δύσκολο να πετύχει η αποστολή του; μπορεί να υπάρχουν παγίδες; είναι επικίνδυνες; Πώς θα τις αποφύγει;», «ο Μπόρτζι με το Κίτρινο καπέλο σκέφτεται αν τα καταφέρει, τί θα «κερδίσει» αυτός που βοήθησε; Θα μάθει αν κάτι που κάνει αν είναι σωστό ή λάθος; Θα μπορέσει να το διορθώσει;». Στη συνέχεια, στη «ολομέλεια» έξι (6) παιδιά ζωγραφίζουν το κάθε Καπέλο Σκέψης και για να θυμούνται τι αντιπροσωπεύει το καθένα, βάζουν τα δικά τους σύμβολα, όπως φαίνεται στην εικόνα, δημιουργώντας έναν Πίνακα Αναφοράς των Έξι Καπέλων Σκέψης.

Εικόνα 1: Πίνακας Αναφοράς «Έξι Καπέλων Σκέψης»



Στάδιο υλοποίησης τεχνικής: Καλωσορίζουμε τον Σούπερ-ήρωα «Μπόρτζι» στην «ολομέλεια». Η νηπιαγωγός φορά κάθε φορά διαφορετικό Καπέλο Σκέψης και εισάγει στα παιδιά στην τεχνική με ερωτήσεις ανάλογα με το τι αντιπροσωπεύει το καθένα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, ξεκινά με το Άσπρο Καπέλο, μετά το Μπλε Καπέλο, στη συνέχεια το Πράσινο, μετά το Κόκκινο, ύστερα το Κίτρινο, το Μαύρο και τέλος ξανά με το Μπλε Καπέλο. Τα παιδιά κάθε φορά συμμετέχουν σε δραστηριότητες είτε σε ομάδες, είτε στην «ολομέλεια», παρουσιάζοντας τα αποτελέσματά τους, τα οποία στο τέλος οδήγησαν στην καλύτερη εναλλακτική λύση για την επίλυση του προβλήματος.

Πίνακας 1. Υλοποίηση Τεχνικής «Έξι Καπέλα Σκέψης» και Εθνική Δράση

Καπέλο Σκέψης	Νηπιαγωγός	Δραστηριότητες / Απαντήσεις παιδιών
Άσπρο Καπέλο (Πληροφορίες, δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας)	<ul style="list-style-type: none"> «τί αγόραζε η οικογένεια Παχουλίδου πάντα από το Σούπερ-Μάρκετ;» «Τί έφαγε ο Ορέστης για Πρωινό;» «Τί έφαγε για Δεκατιανό;» «Τί άρεσε στον Ορέστη να τρώει;» 	<p>«Πατατάκια, παγωτά, σοκολάτες, τυρί, γαριδάκια, μπισκότα, γλειφιτζούρια»</p> <p>«Μπισκότα, τυρί, μακαρόνια, σοκολάτα, γλειφιτζούρια, σουβλάκια, ντόνατ»</p> <p>«Τούρτα, κοτόπουλο, πίτσα, λουκάνικα, γλυκά, πατατάκια»</p> <p>«φρούτα, δημητριακά, φρέσκο χυμό, γάλα, μέλι»</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • «Τί δεν έτρωγε ποτέ ο Ορέστης για πρωινό και Δεκατιανό;» 	
<p>Μπλε Καπέλο (Ορισμός προβλήματος που χρειάζεται επίλυση)</p>	<p>Ορισμός προβλήματος- νέας αποστολή του Σούπερ-ήρωα του πρωινού και Δεκατιανού «Μπόρτζι». Η νηπιαγωγός φορά το Μπλε Καπέλο, κρατά τη φιγούρα του ήρωα: «Τί σχέδιο θα καταστρώσουμε για να βοηθήσουμε τον Ορέστη να μην ξαπονέσει η κοιλιά του και αρρωστήσει τόσο σοβαρά;»</p>	<p>Η Νηπιαγωγός προτρέπει να χωριστούμε σε ομάδες και ορίζει τον αριθμό. Δίνει οδηγίες να μιλούν χαμηλόφωνα και τονίζει ότι πρέπει να εργαστούν μυστικά, να μην ακούσει η κάθε ομάδα την ιδέα, γιατί κινδυνεύει η αποστολή. Ζητά να ορίσει η κάθε ομάδα τον εκπρόσωπο-αρχηγό της για να παρουσιάσει την ιδέα-λύση στην «ολομέλεια». Ο διαχωρισμός ομάδων γίνεται τυχαία από τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά σε διαφορετικά σημεία της τάξης συνεδριάζουν και ζωγραφίζουν «καταγράφουν» τις λύσεις-ιδέες που προτείνουν.</p>
<p>Πράσινο Καπέλο (Εναλλακτικές ιδέες-λύσεις)</p>	<p>1. Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στην «Ολομέλεια».</p> <p>Ο εκπρόσωπος-αρχηγός της κάθε ομάδας φορά το Πράσινο Καπέλο και παρουσιάζει τις ιδέες-λύσεις:</p> <p>2. Η νηπιαγωγός συνεχίζει τις ερωτήσεις «Πώς θα πάει ο Ορέστης στο νοσοκομείο; Ποιος μπορεί να τον βοηθήσει;»</p> <p>«Η πινακίδα που ζωγραφίσατε χωράει όλα αυτά που σκεφτήκατε να γίνουν;» «Ο Ορέστης πόσες φορές τρώει πρωινό και 10τιανό; Εσείς πόσες τρώτε;» «Σκεφτείτε ποιες μέρες έρχεστε και σεις σχολείο και τρώμε όλοι μαζί 10τιανό;» «Πόσες πινακίδες θα φτιάξετε τελικά;»</p>	<p>1η: «Να κάνουμε μία ένεση και να πάμε τον Ορέστη στο νοσοκομείο να γίνει καλά η κοιλιά του» 2η: «Να πάει στο νοσοκομείο και μόλις γίνει καλά να αφήσουμε το χαρτί με ζωγραφιές με μαγνητάκι στο ψυγείο να βλέπει τι δεν πρέπει να τρώει για πρωινό και 10τιανό» 3η: «Να φτιάξουμε πινακίδα και να έχει τί να τρώει για πρωινό και 10τιανό», «έκανα και 1κόκκινο τρίγωνο να βάλουμε X να μην τρώει για πρωινό και 10τιανό» 4η: «Να πάει στο νοσοκομείο να γίνει καλά. Να του πούμε μην τρώει γλειφιτζούρια, γλυκά για πρωινό και 10τιανό»</p> <p>«Ο Ίντρι το ρακούν» βοηθάει τα παιδιά να γίνουν καλά και να έχουν καλή υγεία»</p> <p>«όχι είναι μικρή», «να φτιάξουμε κι άλλες», «5,10,100», «δε θα χωρέσουν στο «τη Δευτέρα», «την Παρασκευή», «το Σάββατο και την Κυριακή»</p>

	<p>«Πώς θα ξέρει ο Ορέστης πότε είναι να φάει πρωινό και πότε 10τιανό; Θυμηθείτε το ριcou-ριcou. Τί ώρα;»</p>	<p>«5», «να τις μετρήσουμε», «Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Παρασκευή»</p> <p>Όλοι μαζί φωνάζουν «5»</p> <p>«Πρωινό όταν βγαίνει ο ήλιος», «όταν ξυπνάει», «όταν το πουλί τραγουδάει δφορές πρωινό», «όταν είναι στο 10 το ρολόι στο σχολείο, τρώει 10τιανό»</p>
<p>Κόκκινο καπέλο (Συναίσθήματα)</p>	<p>Η νηπιαγωγός και τα παιδιά στην «Ολομέλεια». Φορά το Κόκκινο καπέλο και οι ερωτήσεις ξεκινούν:</p> <p>«Πώς νιώθετε που βοηθάτε τον Ορέστη; Γιατί; Πώς νομίζετε ότι αισθάνεται ο Ορέστης;»</p>	<p>Το κάθε παιδί που θέλει να απαντήσει φορά το Κόκκινο Καπέλο.</p> <p>« Καλά», «χαρούμενος», «χτυπάει η καρδιά μας δυνατά», «Ωραία, δεν θα τον πονέσει η κοιλιά», «θα γίνει καλά»</p>
<p>Κίτρινο καπέλο (Πλεονεκτήματα)</p>	<p>Η νηπιαγωγός και τα παιδιά στην «ολομέλεια». Φορά το Κίτρινο καπέλο και οι ερωτήσεις ξεκινούν:</p> <p>«Αν η αποστολή πετύχει, τί θα κερδίσει ο Ορέστης; Θα μάθει κάτι από αυτή; Τί;»</p>	<p>Το κάθε παιδί που θέλει να απαντήσει φορά το Κίτρινο Καπέλο.</p> <p>«Θα μάθει τι θα τρώει για πρωινό και 10τιανό», «δεν θα αρρωστήσει ξανά η κοιλιά του από το φαγητό», «θα έχει μικρή κοιλιά», «θα έχει ενέργεια», «θα μπορεί να τρέχει, να πηδάει, να παίζει κυνηγητό, να σκαρφαλώνει»</p>
<p>Μαύρο Καπέλο (Εμπόδια, παγίδες, κίνδυνοι)</p>	<p>Η νηπιαγωγός και τα παιδιά στην «Ολομέλεια». Φορά το Μαύρο καπέλο και οι ερωτήσεις ξεκινούν:</p> <p>Τί νομίζετε ότι μπορεί να πάει στραβά και η αποστολή να αποτύχει; Τί κίνδυνος υπάρχει; Πώς θα αποφύγουμε τις «παγίδες»;</p>	<p>Το κάθε παιδί που θέλει να απαντήσει φορά το Μαύρο Καπέλο.</p> <p>« Να βαρεθεί ο Ορέστης να τρώει συνέχεια αυτό που γράψαμε στις πινακίδες», «να του βάλουμε να διαλέγει από διαφορετικά πράγματα για πρωινό και 10τιανό», «του αρέσει πάρα πολύ το</p>

		<p><i>τυρί και να του βάλουμε να τρώει τοστ με τυρί πιο πολύ»</i></p> <p>Τα παιδιά σε ομάδες, κόβουν, κολλούν τα τρόφιμα στις πινακίδες για το Πρωινό και το Δεκατιανό του Ορέστη. Επίσης, φτιάχνουν και πινακίδα με τρόφιμα που δεν επιτρέπεται να τρώει για πρωινό.</p>
<p>Μπλε Καπέλο (Συμπεράσματα)</p>	<p>Τα παιδιά στην «ολομέλεια» και συνοψίζουν το σχέδιο του «Μπόρτζι» με τη βοήθεια της «Φελίζ» και του «Ίντρι», όπου χρειάζεται:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ο «Ίντρι» πηγαίνει τον Ορέστη στο νοσοκομείο να γίνει καλά ✓ Ο «Μπόρτζι» έχει ετοιμάσει τις πινακίδες και τις έχει κολλήσει στο ψυγείο με μαγνητάκια. Όταν ο Ορέστης γυρίσει θα του εξηγήσει τις πινακίδες ✓ Ο «Μπόρτζι» θα επισκέπτεται συχνά τον Ορέστη να δει αν χρειάζεται κάτι ή αν θέλει να αλλάξει αυτά που γράφουν οι πινακίδες • Συμβουλές για τον Ορέστη: «τι να τρώει για να «μην λιποθυμά»! » • «Να μάθει τις ομάδες τροφίμων, ειδικά για πρωινό και 10τιανό γιατί τις έχει μπερδέψει στο μυαλό του και δεν τις ξέρει σωστά» • Στη συνέχεια τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους «Κέντρο Μάθησης και ο Μπόρτζι δίνει συμβουλές για πρωινό και 10τιανό...αξιοποιώντας την ηλεκτρονική εργαλειοθήκη και ένα «καφάσι»!!!!

Εικόνα 2. Πινακίδες με τρόφιμα που ο Ορέστης δεν επιτρέπεται να τρώει για Πρωινό και 10τιανό και οι Πινακίδες με το Πρωινό και 10τιανό για να κολλήσει στο ψυγείο



Εικόνα 3. «Κέντρο μάθησης» με Συμβουλές και Ομάδες τροφίμων



Αποτελέσματα

Η ανάλυση δεδομένων κατέδειξε ότι τα παιδιά έδειξαν να κινητοποιούνται (motivation) σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα, μαθητές που στη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν ιδιαίτερα ντροπαλοί και δίσταζαν να εκφραστούν στην «Ολομέλεια», επέδειξαν αμείωτη προθυμία να συμμετέχουν και να εκφραστούν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες, έδειξαν να είναι απόλυτα συγκεντρωμένοι και να επιθυμούν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό. Πρέπει να τονίσουμε ότι, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας διαχωρισμού σε ομάδες για να «καταγραφούν» οι ιδέες-λύσεις, για να αποφευχθεί ο «κίνδυνος» να επαναλαμβάνονται οι ιδέες, η νηπιαγωγός είπε στα παιδιά ότι «πρέπει η μία ομάδα να μην ακούει τι γράφει και τι λέει η άλλη, οπότε να μιλούν ψιθυριστά για να μην κινδυνεύσει η αποστολή». Είχε εξαιρετική επιτυχία, διότι διασφαλίστηκε η διαφορετική άποψη των ομάδων. Επιπλέον, τα παιδιά έδειξαν να είναι ιδιαίτερα δημιουργικά (creativity) σε πολύ μεγάλο βαθμό και με αναπτυγμένη φαντασία. Αυτό αναδεικνύεται από τις ζωγραφιές

τους, τις πινακίδες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη λεπτομέρεια. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα καπέλα που κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τα παιδιά είναι εντελώς διαφορετικά από αυτά που είχαμε κατασκευάσει οι Νηπιαγωγοί. Οι Σούπερ-ήρωες Υπερασπιστές του προγράμματος της Εθνικής Δράσης κατά της παιδικής παχυσαρκίας, έπαιξαν μεγάλο ρόλο και κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον (interest) των μαθητών για τη συμμετοχή (participation) τους. Μάλιστα ειπώθηκε από τα παιδιά ότι η «Φελίζ» δεν είναι μόνο Υπερασπίστρια του νερού αλλά και του «αληθινού χυμού», όπως είπαν. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν από την εργαλειοθήκη και ιδιαίτερα τα παιχνίδια, ήταν αρκετά εύστοχα. Κάποια παιχνίδια από την Α' τάξη του Δημοτικού μπορεί να εφαρμοστούν και στα παιδιά του Νηπ/γείου με την τροποποίηση όταν για παράδειγμα «βρίσκουν ποιο είναι το κατάλληλο πρωινό ή δεκατιανό» να υπάρχει και η αντίστοιχη ακουστική αναγνωρίσιμη υπόκρουση «ΣΩΣΤΟ» ή «ΛΑΘΟΣ», καθώς δεν γνωρίζουν ανάγνωση.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Απ'όσο γνωρίζουμε η παρούσα μελέτη περίπτωσης είναι η πρώτη που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Νηπιαγωγείου αναφορικά με την εφαρμογή της τεχνικής των «Έξι Καπέλων Σκέψης» και σε συνδυασμό με την πιλοτική εφαρμογή της Εθνικής Δράσης αντιμετώπισης της Παιδικής Παχυσαρκίας, στην Ελλάδα αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Επειδή πρόκειται για την πρώτη εφαρμογή της τεχνικής στο Νηπιαγωγείο, τα αποτελέσματα δεν μπορεί να γενικευτούν σε όλα τα παιδιά και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οπότε απαιτούνται περισσότερες μελέτες σε περισσότερα παιδιά και σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης συνάδουν με τα αποτελέσματα μελέτης περίπτωσης εφαρμογής της Τεχνικής των Έξι Καπέλων Σκέψης στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών (Sanela Nesimović, 2023), στην οποία συμμετείχαν συνολικά 65 μαθητές (14 Α' τάξης, 12 Β' τάξης, 11 Γ' τάξης, 14 Δ' τάξης και 19 Ε' τάξης) Δημοτικού Σχολείου στο Σαράγεβο. Επίσης, μελέτη, με τη μορφή διδακτικού σεναρίου, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο αντιμετώπισης Σχολικού Εκφοβισμού, σε 20 μαθητές ΣΤ' τάξης σε Δημοτικό Σχολείο στην πόλη της Πάτρας, έδειξε ότι η τεχνική των «Έξι Καπέλων Σκέψης», μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας, ενισχύοντας ή και αλλάζοντας τη συμπεριφορά των μαθητών και το κλίμα της σχολικής τάξης σε συνεργατικό, βελτιώνοντας ταυτόχρονα το επίπεδο της ενσυναίσθησης απέναντι σε συμμαθητές που δέχονται σχολικό εκφοβισμό (Manesis et al., 2022). Άλλη μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 119 προπτυχιακούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Bolu Abant Izzet Baysal, στην Τουρκία, ανέδειξε την θετική επίδραση της τεχνικής στη δημιουργικότητα και την παραγωγή ιδεών και απόψεων στον καταϊγισμό ιδεών (brainstorming) (Göçmen & Coşkun, 2019).

Η τεχνική των «Έξι Καπέλων Σκέψης» μπορεί να συμβάλλει θετικά και ουσιαστικά στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο Νηπιαγωγείο. Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση αλλά κυρίως ο σεβασμός όλων των ιδεών και απόψεων όλων των μαθητών. Σημαντικός ο ρόλος του/της Νηπιαγωγού, καθώς είναι απαραίτητο αφενός η ίδια να έχει εξοικειωθεί με την τεχνική και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να μην κατευθύνει τους μαθητές προς μία συγκεκριμένη λύση, αλλά να δημιουργεί συνθήκες προβληματισμού. Είναι σημαντικό ο/η Νηπιαγωγός προηγουμένως να έχει προετοιμάσει τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες, καθ'όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ώστε αβίαστα να συμμετέχουν και να εξελίσσεται ομαλά η εφαρμογή της τεχνικής. Η τεχνική των «Έξι Καπέλων Σκέψης» του Edward de Bono αποδεικνύεται ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο για την προσέγγιση θεμάτων στο Νηπιαγωγείο, όπως η υγιεινή διατροφή. Μέσα από τον παιγνιώδη

και συμβολικό της χαρακτήρα, ενισχύει τη δημιουργική, κριτική και συναισθηματική σκέψη των παιδιών, προσφέροντάς τους έναν δομημένο τρόπο να εκφραστούν, να σκεφτούν πολυδιάστατα και να συνεργαστούν. Ειδικά όταν συνδυάζεται με μια θεματική τόσο οικεία όσο η διατροφή, επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις συνέπειες των επιλογών τους, να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με τις τροφές και να σκεφτούν δημιουργικά τρόπους για να βελτιώσουν τις καθημερινές τους συνήθειες. Παράλληλα, η τεχνική αυτή καλλιεργεί δεξιότητες ζωής όπως η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η ομαδικότητα. Το νηπιαγωγείο, ως πρώτο θεσμικό περιβάλλον μάθησης, μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνική αυτή όχι μόνο για την ανάπτυξη της σκέψης, αλλά και για την ενίσχυση της διατροφικής αγωγής, θέτοντας θεμέλια για μια υγιή στάση ζωής από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει σημαντικές προεκτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική στην προσχολική αγωγή, ιδίως όσον αφορά την εφαρμογή των «Έξι Καπέλων Σκέψης» σε μαθητές Νηπιαγωγείου. Μπορεί να εφαρμοστεί σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων στο Νηπιαγωγείο, όπως στα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τις Φυσικές Επιστήμες και να συνδυαστεί με απλά τεχνολογικά εργαλεία μάθησης, στα οποία οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες, ώστε να νιώθουν οι ίδιοι «χρήσιμοι» και ότι μπορούν να τα καταφέρουν δίχως την συνεχή υποστήριξη και έλεγχο του/της Νηπιαγωγού. Επιπρόσθετα, ενισχύεται η ελεύθερη και δίχως περιορισμούς έκφραση ιδεών και απόψεων, όπως επίσης και η λήψη αποφάσεων, με γνώμονα τη βιωματική μάθηση που στηρίζεται με ουσιαστικό τρόπο στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες όλων των μαθητών και όχι ακολουθώντας ένα αυστηρά δομημένο και οργανωμένο διδακτικό σενάριο, το οποίο δύναται να προκαθορίσει και το αποτέλεσμα. Τέλος, συμβάλλει στην διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα αλλά και στην συμπερίληψη ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς αναδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό η ολιστική ελεύθερη έκφραση ιδεών, η καθολική συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες και δράσεις, ενώ η ανταλλαγή απόψεων και ο διάλογος συνδράμει στην ενίσχυση του προφορικού λόγου.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και υποστήριξη

Σύμφωνα με την αξιολόγηση της Εθνικής Δράσης, στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί μέσω συμπλήρωσης ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, επεσήμαναν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στο περιεχόμενο της ηλεκτρονικής εργαλειοθήκης, η οποία ωστόσο, χρειάζεται να επικαιροποιείται, να εμπλουτίζεται και κρίνεται απαραίτητο να λειτουργήσει συνδυαστικά ή και συμπληρωματικά με άλλες βιωματικές κυρίως δράσεις πέραν των δραστηριοτήτων της εργαλειοθήκης.

Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των Νηπιαγωγών στην αξιοποίηση και εφαρμογή της τεχνικής των «Έξι Καπέλων Σκέψης» κρίνεται αναγκαία, καθώς μέχρι σήμερα και μετά την δημοσιοποίηση του Νέου Οδηγού Προγράμματος Σπουδών, για το Νηπιαγωγείο, η όποια επιμόρφωση σε επίπεδο κλάδου αλλά και ενδοσχολικής, παρέμεινε σε θεωρητικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Corresponding, *, Mahmoud, K., & Al-Sababha, H. (2023). The Effect of Using the Six Thinking Hats Strategy for Developing Creative Thinking and the Learning

- of Some Gymnastic Skills among Primary School Students. *Annals of Applied Sport Science*, 11(3), 0–0. <https://doi.org/10.61186/AASSJOURNAL.1195>
- De Bono, E. (1999). *Six Thinking Hats*. Back Bay Books.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gibson, S. (1992). Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas. *Industry Week*, 241(16), 43–44. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=00390895&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA12542245&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext>
- Göçmen, Ö., & Coşkun, H. (2019). The effects of the six thinking hats and speed on creativity in brainstorming. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 284–295. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2019.02.006>
- Jiang, Y., & Zheng, C. (2021). New Methods to Support Effective Collaborative Reflection Among Kindergarten Teachers: An Action Research Approach. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 247–258. <https://doi.org/10.1007/S10643-020-01064-2/FIGURES/1>
- Sanela Nesimović, M. B. L. S. (2023). *International conference “A window into the world of education, science and the youth” | University of Sarajevo*. 179–210. <https://www.unsa.ba/en/događaji/international-conference-window-world-education-science-and-youth>
- Mahoney, J., Patterson, L., & Hall, C. (2022). De Bono’s Six Hats Thinking Strategy for All Content Areas. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, 9(1), 4. <https://doi.org/10.61611/2995-5904.1039>
- Manesis, N., Chatzidaki, N., & Gialamas, M. (2022). Applying De Bono’s six thinking hats for an anti-bullying program. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(4), 440–447. <https://doi.org/10.11591/EDULEARN.V16I4.20545>
- O’Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2022.101110>
- Payette, P., & Barnes, B. (2017). Teaching for Critical Thinking: Edward de Bono’s Six Thinking Hats. *The National Teaching & Learning Forum*, 26(3), 8–10. <https://doi.org/10.1002/NTLF.30110>
- UNESCO. (2010). *Early childhood care and education (ECCE) - UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389380>

Η Φυσική Παίζει...σε ένα Θεματικό Πάρκο. Διδακτική Προσέγγιση της Αδράνειας

Χριστοπούλου Μαρίνα

Φυσικός M.ed, Msc, M.ed Ειδική Παιδαγωγός, Πρότυπο Επαλ Αλεξανδρούπολης
marinachristop@gmail.com

Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες έχουν τονίσει τη σημασία της ένταξης μη παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης, όπως εκθέσεις, μουσεία ή θεματικά πάρκα, στη διαδικασία μάθησης. Όταν η μάθηση πραγματοποιείται έξω από το πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας,

προσφέρει ερεθίσματα που ενισχύουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα καλύπτουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, προάγοντας τη συμμετοχή των μαθητών. Η σύνδεση του παιχνιδιού και των ομαδικών σωματικών δραστηριοτήτων με τη διδασκαλία της Φυσικής μπορεί να κάνει το μάθημα πιο κατανοητό και να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Σκοπός της εργασίας αποτελεί ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ενσωματώνουν στοιχεία της Φυσικής μέσα από τις δραστηριότητες σε ένα θεματικό πάρκο, η αναδιαμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης της Φυσικής μέσα από περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση, ενισχύοντας τη συμμετοχή, την κατανόηση και την θετική στάση απέναντι στη Φυσική. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται μια διδακτική προσέγγιση για την έννοια της αδράνειας και του πρώτου νόμου του Νεύτωνα, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων σε ένα θεματικό πάρκο. Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων με πειραματικό χαρακτήρα, σε μαθητές και μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων, παρατήρησης και σύντομων συνεντεύξεων.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η βιωματική προσέγγιση συνέβαλε σημαντικά στη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της αδράνειας, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τη Φυσική και στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανάλυση ανέδειξε επίσης θετικά συναισθήματα, αυξημένη αυτοπεποίθηση και ενδυνάμωση της μεταγνωστικής τους ικανότητας. Συζητείται, τέλος, η σημασία της ένταξης τέτοιων εμπειρικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα ως μέσο σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και ενίσχυσης της ελκυστικότητας των φυσικών επιστημών.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, Φυσική, άτυπη εκπαίδευση, αδράνεια

Abstract

Recent research has highlighted the value of integrating non-traditional forms of education—such as exhibitions, museums, and theme parks—into the learning process. When learning takes place outside the context of formal instruction, it provides stimuli that enhance cognitive and metacognitive skills while also addressing diverse learning needs and promoting student participation. Linking play and group physical activities with the teaching of Physics can make the subject more understandable and increase students' interest.

The aim of this study is to design, implement, and evaluate educational activities for primary and secondary school students that incorporate Physics concepts through activities in a theme park. It also seeks to reshape the teaching approach to Physics through environments that emphasize experiential learning, strengthening engagement, understanding, and a positive attitude toward Physics. Within this framework, a teaching approach is proposed for the concept of inertia and Newton's First Law, implemented through hands-on activities in a theme park setting.

The research methodology was based on designing and applying experimentally oriented activities with primary and secondary students, combined with data collection through questionnaires, observation, and short interviews. The results indicate that the experiential approach contributed significantly to a deeper understanding of inertia, increased interest in Physics, and active participation in the learning process. The analysis also revealed positive emotions, greater self-confidence, and enhanced metacognitive ability. Finally, the study discusses the importance of incorporating such experiential

activities into the school curriculum as a means of connecting theory with practice and increasing the appeal of the physical sciences.

Keywords: play, Physics, informal education, inertia

Εισαγωγή

Η Φυσική, με τον τρόπο που αυτή διδάσκεται, αποτελεί ένα μάθημα που σύμφωνα με τους μαθητές δεν τους προκαλεί έντονο ενδιαφέρον, πολλοί μάλιστα δηλώνουν ότι νοιώθουν συναισθήματα άγχους σε βαθμό που έχουν δεδομένο ότι δεν θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις του μαθήματος (Angell, Guttersrud, Henriksen & Isnes, 2005; OECD, 2006). Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών, ισχυρίζεται πως το μάθημα της Φυσικής δεν τους παρέχει εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτείται να έχουν ως εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θα χρειαστεί μελλοντικά ο σύγχρονος άνθρωπος (Gilbert, Bulte & Pilot, 2011; kortemeyer, 2007; Ornek & Robinson, 2008). Μελέτες που έχουν γίνει πάνω στα αποτελέσματα της αξιολόγησης PISA των μαθητών, υποδεικνύουν πως οι μαθητές έχουν έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα (OECD, 2006; OECD, 2007; OECD, 2009; Olsen, Prenzel & Martin, 2011).

Η κύρια αιτία για την ελάττωση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αποδίδεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αυτή διδάσκεται στην σχολική τάξη (Κουμαράς, 2006; Κουμαράς & Σέρογλου, 2008). Οι μαθητές δεν θα πρέπει να αρκούνται στην απόκτηση μόνο δεξιοτήτων, αλλά, να εντάσσονται τόσο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να νοιώθουν μέρος της και μάλιστα να είναι στενά συνδεδεμένη με την καθημερινή ζωή τους καθώς έτσι θα αποκτήσουν κοινωνικές ικανότητες με προέκταση την προσωπική τους πληρότητα και ικανοποίηση (Osborne & Freyberg, 1985).

Η σύνδεση της διδασκαλίας της Φυσικής με δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να αποφύγουν την απλή αποστήθιση τύπων και ορισμών, ή την επίλυση ασκήσεων ενώ, κάνουν το μάθημα πιο προσιτό στην κατανόηση του, μαθαίνοντας μέσα από την συμμετοχή στην δράση και τις εμπειρίες τους, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών για ουσιαστική εμπλοκή (Goff, 2010; Κουμαράς, 2009).

Τελευταία, όλο και περισσότερο καταβάλλεται προσπάθεια, η διδασκαλία να περάσει από την διάλεξη ή την απλή επίδειξη ενός πειράματος σε κάποιο εργαστήριο, σε μια μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης όπως ένα μουσείο ή ένα θεματικό πάρκο, καθώς αυτό τους βοηθάει να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Nielsen, Nashon & Anderson, 2009). Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης μπορεί να αποτελέσει το πεδίο για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ προάγει τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, προωθώντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και παράλληλα καλλιεργώντας την ευγενή άμιλλα (Καριώτογλου, 2011; Nolen, 2003).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το θεματικό πάρκο προσφέρει ένα εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης, που μέσω των ποικίλων δραστηριοτήτων του, όπως το καρουζέλ, τα συγκρουόμενα αυτοκίνητα και η πίστα του παγοδρομίου, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πρωτοποριακό εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Εκεί, οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν πειράματα που δεν θα ήταν εφικτά στο σχολείο και να μελετήσουν έννοιες όπως η Αδράνεια, η Ορμή, η Κυκλική κίνηση, οι μετατροπές Ενέργειας και πολλές άλλες, μέσω βιωματικής εμπειρίας (Arons, 1992).

Πριν την επίσκεψη, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες που θα συναντήσουν και να έχουν κατανοήσει τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν ενδεχόμενοι απρόβλεπτοι παράγοντες. Οι οδηγίες για την εκτέλεση των πειραμάτων θα ήταν χρήσιμο να παρέχονται τυπωμένες για κάθε ομάδα μαθητών, με ξεκάθαρους ρόλους για κάθε μέλος. Μετά την ολοκλήρωση των πειραμάτων, οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις αξιολόγησης και αναστοχασμού για να ενισχύσουν την κατανόηση και να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

Μεθοδολογία δράσεων στο θεματικό πάρκο

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων και σε κάθε ομάδα δίνονται οι αναλυτικές οδηγίες και το φύλλο αξιολόγησης. Ο κάθε ένας μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην διαδικασία και μέσω της ομαδικότητας εκτελούν τις δραστηριότητες με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού τους. Κάθε ομάδα εκτελεί διαδοχικά τις οργανωμένες δοκιμασίες, ενώ στο τέλος, διατίθεται αρκετός χρόνος για να αναστοχαστούν το κάθε πείραμα και να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας.

1. Στην πίστα του παγοδρομίου

Για να αντιληφθούν οι μαθητές την αδράνεια θα παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των αντικειμένων και των ανθρώπων όταν επιβραδύνονται ή σταματούν απότομα στην πίστα. Να κατανοήσουν ότι ένα σώμα που κινείται θα συνεχίσει να κινείται με σταθερή ταχύτητα (ή να παραμείνει ακίνητο) αν δεν ασκηθεί εξωτερική δύναμη επάνω του. Κάποια αντικείμενα (π.χ., παγοπέδιλα) συνεχίζουν να κινούνται για λίγο μετά την εφαρμογή δύναμης, ενώ άλλα σταματούν αμέσως. Στο παγοδρόμιο, οι μαθητές θα σπρώξουν ένα μικρό αντικείμενο (π.χ., μπάλα ή βόλο) και θα παρατηρήσουν την πορεία του και το πώς επιβραδύνεται λόγω της τριβής με το έδαφος.

2. Στα συγκρουόμενα αυτοκίνητα

Οι μαθητές θα παρατηρήσουν την αδράνεια όταν τα αυτοκίνητα συγκρούονται ή σταματούν απότομα. Η απότομη ακινητοποίηση του οχήματος προκαλεί την κίνηση των επιβατών (ή των αντικειμένων μέσα στο αυτοκίνητο) προς τα μπροστά λόγω της αδράνειας τους. Θα κατανοήσουν ότι το σώμα έχει την τάση να παραμένει σε κίνηση ή ακινησία, ακόμα και αν το αντικείμενο γύρω του αλλάξει κατάσταση.

3. Στο καρουζέλ

Οι μαθητές θα τοποθετήσουν μικρά αντικείμενα (π.χ., μπαλάκια ή καπάκια) πάνω σε μια περιστρεφόμενη πλατφόρμα (καρουζέλ). Κατά την περιστροφή και ιδιαίτερα όταν το καρουζέλ σταματήσει απότομα, θα παρατηρήσουν ότι τα αντικείμενα τείνουν να συνεχίσουν ευθύγραμμα την πορεία τους και ενδέχεται να «πεταχτούν» προς τα έξω. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν ότι κατά την κυκλική κίνηση, τα σώματα τείνουν να διατηρήσουν την ευθύγραμμη κίνησή τους (αδράνεια) και ότι χρειάζεται δύναμη προς το κέντρο (κεντρομόλος) για να συνεχίσουν να κινούνται κυκλικά. Οι μαθητές καταγράφουν σε ποια κατεύθυνση κινούνται τα αντικείμενα όταν το καρουζέλ σταματήσει ή αλλάξει ταχύτητα. Συζητούν πώς αυτό σχετίζεται με την αδράνεια και τη ροπή.

4. Συγκρίσεις Αδράνειας με Βάρος

Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν διαφορετικού μεγέθους αντικείμενα και θα παρατηρήσουν πώς η αδράνεια εξαρτάται από τη μάζα του αντικειμένου. Θα ανακαλύψουν ότι η αδράνεια ενός σώματος εξαρτάται από την μάζα του, δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η μάζα, τόσο μεγαλύτερη είναι η αντίσταση στην αλλαγή της κίνησης. Θα αφήσουν διάφορα αντικείμενα (π.χ., μπάλα του τένις και πέτρα) να κυλήσουν σε κεκλιμένη επιφάνεια και θα παρατηρήσουν ότι τα βαρύτερα αντικείμενα αντιστέκονται περισσότερο στην αλλαγή της κίνησης τους.

5. Ο ταχυδακτυλουργός

Οι μαθητές με τη βοήθεια του καθηγητή στήνουν ένα τραπέζι με ένα τραπεζομάντηλο και επάνω του πλαστικά ποτήρια ή μικρά αντικείμενα. Ένας μαθητής τραβάει απότομα το τραπεζομάντηλο. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αδράνεια ενός σώματος που τείνει να παραμείνει ακίνητο, ακόμα και όταν το στήριγμά του (το τραπεζομάντηλο) αφαιρείται απότομα. Οι μαθητές προβλέπουν και συζητούν τι θα συμβεί και μετά επαναλαμβάνουν με διαφορετικά υλικά (γυαλί, χαρτί, διαφορετικό βάρος).

Πριν την επίσκεψη, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες που θα συναντήσουν και να κατανοούν τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν, ώστε να μειωθούν οι πιθανοί απρόβλεπτοι παράγοντες. Οι οδηγίες για τα πειράματα πρέπει να είναι τυπωμένες και να δίνονται σε κάθε ομάδα μαθητών, με σαφώς καθορισμένους ρόλους για τα μέλη τους. Μετά την ολοκλήρωση των πειραμάτων, οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις αξιολόγησης και αναστοχασμού, προκειμένου να ενισχύσουν την κατανόησή τους και να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες στη διαδικασία.

Αξιολόγηση

Στο τέλος της δράσης και με στόχο την μέτρηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων ως προς τους διδακτικούς στόχους, εφαρμόζεται αξιολόγηση. Δίνεται ένα μικρό φύλλο εργασίας με σύντομες ερωτήσεις για το σκοπό αυτό το οποίο μπορεί να σχολιαστεί στην σχολική τάξη.

Φύλλο εργασίας

1. Περιγράψτε τι συνέβη όταν το αντικείμενο κινήθηκε και σταμάτησε απότομα. Ποιες δυνάμεις φαντάζεστε ότι επηρέασαν την κίνησή του;

2. Πώς ένιωσες όταν το αυτοκίνητο σταμάτησε ξαφνικά; Πού παρατήρησες την αδράνεια σε αυτή τη δραστηριότητα;

3. Ποιο αντικείμενο στο καρουζέλ συνέχισε να κινείται μετά την ακινητοποίηση του καρουζέλ; Εξήγησε γιατί συνέβη αυτό.

4. Ποιο αντικείμενο δυσκολεύτηκε περισσότερο να σταματήσει ή να αλλάξει πορεία; Εξήγησε γιατί.

5. Σκεφτείτε μια καθημερινή κατάσταση στην οποία παρατηρείτε την αδράνεια. Περιγράψτε την.

6. Ποια είναι η σχέση μεταξύ αδράνειας και μάζας; Πώς η μάζα ενός σώματος επηρεάζει την αντίσταση του στην αλλαγή κίνησης;

7. Αν ένα αυτοκίνητο και μια μικρή μπάλα έχουν την ίδια ταχύτητα, ποιο από τα δύο θα χρειαστεί περισσότερη δύναμη για να σταματήσει και γιατί;

Συμπεράσματα

Όταν οι δραστηριότητες ξεπερνούν τα συνηθισμένα όρια της τυπικής διδασκαλίας της Φυσικής, ενισχύεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται με τη μορφή παιχνιδιού δημιουργούν ενθουσιασμό και ικανοποίηση, κάνοντάς τες πιο ενδιαφέρουσες, ελκυστικές. Μέσα από την εφαρμογή της βιωματικής διδασκαλίας στο βιωματικό πάρκο, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες παρατήρησης, ανάλυσης και κριτικής σκέψης μέσα από την ανάλυση πραγματικών φυσικών φαινομένων. Μέσα από τις δραστηριότητες, ενίσχυσαν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν δυνάμεις και φαινόμενα που σχετίζονται με την κίνηση και την αδράνεια. Η διδασκαλία της φυσικής μέσω πραγματικών καταστάσεων και παιχνιδιών βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πώς οι φυσικές έννοιες εφαρμόζονται σε καθημερινές καταστάσεις, όπως η κίνηση σε οχήματα ή η αντίσταση στην επιτάχυνση και επιβράδυνση. Επιπλέον, οι δραστηριότητες προώθησαν την ομαδική εργασία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών για την καλύτερη κατανόηση των φυσικών φαινομένων. Μέσα από τις δραστηριότητες, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη χρησιμότητα των φυσικών νόμων και την εφαρμογή τους σε διάφορους τομείς, γεγονός που έκανε τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική. Συνολικά, το εκπαιδευτικό σενάριο αποδείχθηκε αποτελεσματικό στην ενίσχυση της κατανόησης και της εφαρμογής της φυσικής στην καθημερινή ζωή, προάγοντας τη συμμετοχική μάθηση και τη διαρκή ανακάλυψη.

Παράλληλα, οι δραστηριότητες αυτές απαιτούν σωστό προγραμματισμό και συντονισμό από τον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματική υλοποίησή τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία με τρόπο που να προάγει τη συμμετοχή και τη δραστηριοποίηση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει ότι οι φυσικές έννοιες γίνονται κατανοητές μέσω βιωματικών εμπειριών. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές κατανοούν σημαντικά μαθήματα για την καθημερινή τους ζωή, όπως η σημασία των καλών ελαστικών σε ένα όχημα για την ασφάλεια στην οδήγηση, ενώ αντιλαμβάνονται τη σύνδεση της φυσικής με την πραγματικότητα. Η διδασκαλία της Φυσικής σε μη παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως ένα θεματικό πάρκο, προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία για τη δημιουργία μιας δυναμικής και ενθουσιώδους μαθησιακής εμπειρίας, στην οποία οι μαθητές συνειδητοποιούν πώς οι θεωρητικές έννοιες εφαρμόζονται σε καταστάσεις καθημερινής ζωής. Επιπλέον, τέτοιες δραστηριότητες ενισχύουν την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών, βοηθώντας τους να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Η ενεργή συμμετοχή σε τέτοιες εμπειρίες όχι μόνο επιτρέπει την επίτευξη των γνωστικών στόχων, αλλά επίσης ενισχύει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η αυτογνωσία και η ικανότητα αυτοεκτίμησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angell, C., Guttersrud, Ø., Henriksen, E. K., & Isnes, A. (2004). Physics: Frightful, but fun. Pupils' and teachers' view of physics and physics teaching. *Science Education*, 88, 683–706. <https://doi.org/10.1002/sce.10141>
- Arons, A. (1992). *Οδηγός διδασκαλίας της Φυσικής* (Α. Βαλαδάκης, Επιμ. & Μετ.). Εκδόσεις Τροχαλία. (Πρωτότυπη έκδοση: *Teaching Introductory Physics*)

- Gilbert, J. K., Bulte, A. M. W., & Pilot, A. (2011). Concept development and transfer in context-based science education. *Science Education*, 95(6), 817–837. <https://doi.org/10.1002/sce.20482>
- Goff, J. E. (2010). *The gold medal physics: The science of sports*. Johns Hopkins University Press.
- Homesciencetools. (n.d.). *Sledding and physics*. Home Science Tools Learning Center. <https://learning-center.homesciencetools.com/article/sledding-and-physics/>
- Kortemeyer, G. (2007). The challenge of teaching introductory physics to premedical students. *The Physics Teacher*, 45, 552–557. <https://doi.org/10.1119/1.2783138>
- Κουμαράς, Π. (2006). Είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ενδιαφέρον στους μαθητές για τη Φυσική; Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (ΕΔΙΦΕ) (σσ. 30–39).
- Κουμαράς, Π., & Σέρογλου, Φ. (Επιμ.). (2008). *Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Ελλάδα σήμερα: Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΔΙΦΕ* (σσ. 9–15).
- Nielsen, W. S., Nason, S., & Anderson, D. (2009). Metacognitive engagement during field trip experiences: A case study of students in an amusement park physics program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 265–288. <https://doi.org/10.1002/tea.20263>
- Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 347–368. <https://doi.org/10.1002/tea.10080>
- OECD. (2006). *Evolution of student interest in science and technology studies: Policy report*. OECD Publishing.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world – Executive summary*. OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- OECD. (2009). *PISA 2009 results: What students know and can do – Students' performance in reading, mathematics and science*. OECD Publishing.
- Olsen, R., Prenzel, M., & Martin, R. (2011). Interest in science: A many-faceted picture painted by data from the OECD PISA study. *International Journal of Science Education*, 33(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518646>
- Ornek, F., Robinson, W., & Haugan, M. (2008). What makes physics difficult? *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(1), 30–34.
- Osborne, R., & Freyberg, P. (1985). *Learning in science: The implications of children's science*. Heinemann.

ISSN: 3057-5893

ISBN: 978-960-233-311-2

