Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ - ΤΟΜΟΣ Β

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ: Σχέσεις και προοπτικές»

20-22 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2018 / 20ο & 56ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου

ΠΔΕ Κρήτης
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Περιφέρεια Κρήτης
Region of Crete

ΔΗΜΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ
Αντιδημαρχία Παιδείας

ΠΔΕ Κρήτης
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

"ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ"

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β'

Επιμέλεια έκδοσης:
Καλοκύρη Βασιλεία
Κανέλλος Ιωάννης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2018

ISBN (Τόμος Β'): 978-618-83694-4-3
ISBN (Set): 978-618-83694-2-9

ΠΔΕ Κρήτης
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Τοποθεσία Διοργάνωσης: 20ο και 56ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου
Ημερομηνία Διεξαγωγής: 20 - 22 Απριλίου 2018
Website: http://synedria.pdekritis.gr
e-mail: cultandeducation@gmail.com
https://www.facebook.com/cultandeducation/?ref=br_rs

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Συνδιοργάνωση:

Περιφέρεια Κρήτης
Δήμος Ηρακλείου

Επιμέλεια έκδοσης:
Καλοκύρη Βασιλεία
Κανέλλος Ιωάννης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη

Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου, των πρακτικών του Συνεδρίου για περιουσιακό όφελος χωρίς την έγγραφη άδεια του δημιουργού σύμφωνα με τον Ν. 2121/1993 όπως αυτός ισχύει μετά την τροποποίηση του με τον Ν. 4112/2013.

Η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή των συγκεκριμένων πρακτικών του Συνεδρίου επιτρέπεται μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση.

Η χρήση των τυχόν αποσπασμάτων-αντιγράφων θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα καθώς και την παρούσα επισήμανση περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Η τελική ευθύνη των περιεχομένων των εργασιών που δημοσιεύονται ανήκει στους συγγραφείς τους.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Τερζάκης Γεώργιος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ

Αρναουτάκης Σταύρος, Περιφερειάρχης Κρήτης
Λαμπρινός Βασίλης, Δήμαρχος Ηρακλείου
Αγγέλης Αποστόλης, Υποδιευθυντής 20ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Βλαχάκης Γεώργιος, Αντιδήμαρχος Παιδείας - Δια Βίου Μάθησης - Καινοτομίας
Θεολογίτης Όμηρος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καμπουράκης Λάμπρος, Εντεταλμένος Σύμβουλος Παιδείας Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου
Κανέλλος Ιωάννης, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουράκη Στυλιανή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλανδράκης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μηλαθιανάκη Μαριλένα, Γενική Γραμματέας Διοικητικού Συμβουλίου Μουσείου Καζαντζάκη - Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μορφουλάκη Μαρία, Διευθύντρια 20ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Πιταροκοίλη Στέλλα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πρωτογεράκη Νεκταρία, Διευθύντρια 56ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Τσικαλάκης Ιωάννης, Υποδιευθυντής 56ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Φασουλάκης Κωσταντίνος, Εντεταλμένος Σύμβουλος Πολιτισμού Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου
Φλουρής Κωστής, Ειδικός Σύμβουλος Περιφέρειας Κρήτης σε θέματα δια βίου μάθησης και απασχόλησης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ - ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

Αγγελόπουλος Γεώργιος, Γενικός Γραμματέας Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Αθανασιάδης Χάρης, Ιστορικός, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διευθυντής του Μεταπτυχιακού προγράμματος "Δημόσια Ιστορία" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Ανάγνου Ευάγγελος, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης & ΣΕΠ στο ΕΑΠ
Αναργυρίδου Δέσποινα, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
Ανδρεάδου Χαρίκλεια, Σχολική Σύμβουλος 3ης Περιφ. Χανίων
Ανδρέου Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός - Διευθυντής ΓΕΛ
Αρβανιτίδου Βιργινία, Διευθύντρια 5ου Δημοτικού Σχολείου Αμπελοκήπων - Τ. Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ/νσης Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης (2012-2017)
Βαϊρινού Κωνσταντία, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
Βασιλούδης Ιωάννης, 8ο Δ.ΣΧ. Αμαρουσίου
Βάσιου Αικατερίνη, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Πέλλας
Βελισσάρη Ειρήνη, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ02
Βέργη Μελπομένη (Μελίνα), Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκππαίδευσης ΠΕ70
Βλαχοκυριάκου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός
Βουζαξάκης Γεώργιος, ΓΕΛ Μοχού
Βουλγαρίδου Όλγα, Σχολική Σύμβουλος
Γαλανάκης Γιάννης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου του Kent
Γαλατά Παρασκευή-Βίβιαν, Καθηγήτρια-Σύμβουλος, Μέλος Σ.Ε.Π. - Ε.Α.Π. στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Διδάσκουσα στο μάθημα «Οργάνωση και Λειτουργία των Οργανισμών» στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής. Ανεξάρτητη εμπειρογνώμονας για την υποστήριξη του Ευρωπαϊκού Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA) της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Γεροφώτη Αικατερίνη, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης
Γιγουρτάκης Νικόλαος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου
Γκανάτσιου Παρασκευή, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων (Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Θεμάτων Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Κέρκυρας
Γραμμένος Δημήτρης, Κύριος Ερευνητής - Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας (ΙΤΕ)
Γώγουλος Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος
Δασκαλάκη Εμμανουέλα, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Νέας Ανατολής
Δημογέροντα Αντωνία, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Δρακωνάκη Μαρία, Διευθύντρια στο Γενικό Λύκειο Αρχανών
Δροσοπαναγιώτης Νεκτάριος, Προϊστάμενος Σχολικής Μονάδας
Ζουγανέλη Άννα, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. Βοιωτίας
Ιωαννίδου Ελένη, Εκπαιδευτικός στο 2ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου
Καβαζίδου Ελένη, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Π/θμιας Εκπ/σης Χανίων
Κακλαμάνη Σταματίνα, Κοινωνιολόγος Δημογράφος - Μέλος Δ.Ε.Π. - Τμήμα Φ.Κ.Σ. - Φιλοσοφική Σχολή - Παν/μιο Κρήτης
Καλέμης Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων ΚΦΜ Μαλακάσας
Καλογρίδη Σοφία, Σχολική Σύμβουλος 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας ΠΕ Αττικής
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ηρακλείου (και Λασιθίου**)**

Καλυκάκης Δημήτριος, Διευθυντής Πειραματικού Γενικού Λυκείου Ηρακλείου
Κανέλλος Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών - Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Καπετανάκης Γεώργιος, Διευθυντής 5ου Γυμνασίου Παλ. Φαλήρου
Καραμητόπουλος Θεόδωρος, Δάσκαλος
Καρούμπαλη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Μουσικής
Καρρά Κατερίνα, 4ο Γυμνάσιο Παλαιού Φαλήρου
Καρτσωνάκης Μανόλης, Διευθυντής Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου
Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος ΠΔΕ Κρήτης
Κατσίρας Λεωνίδας, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ13, Νομικών - Πολιτικών Επιστημών
Καφίρη Ιουλία, Ιδιαίτερα μαθήματα
Καψάσκη Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ρεθύμνου
Κερασοβίτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Μουσικής
Κεσανλής Ηλίας, Υπουργείο Παιδείας - Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας
Κολίτση Φιλοθέη, Διευθύντρια του Εσπερινού ΓΕΛ Αμπελοκήπων
Κολυμπάρη Τάνια, Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας
Κουτσουδάκης Γεώργιος, Μόνιμος Εκπαιδευτικός
Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Κυριακάκη Χαρίκλεια, Απόσπαση Εξωτερικό/Γραφείο Εκπαίδευσης Ντύσελντορφ
Κώτσογλου Κυριάκος, Μηχανικός Παραγωγής & Διοίκησης, MSc, PhD, Περ/κός Σύμβουλος Κρήτης, Εντ/νος Σύμβουλος Ηλ/κής Διακυβέρνησης, Μέλος της Οικονομικής Επιτροπής Περιφέρειας Κρήτης
Λασκαρίδου Αντιγόνη, 4ο ΓΕΛ Παλαιού Φαλήρου (Μόνιμη εκπαιδευτικός)
Λιάτσου Λαμπρινή, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
Λιοδάκη Νίκη, Νηπιαγωγός
Μακρή Δήμητρα, Σχολική Σύμβουλος κλ. ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας με ανάθεση την Περιφέρεια Κρήτης
Μακρή Μάρθα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70
Μαλαγκονιάρη Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ09
Μαμάκης Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α' Περιφέρειας Λασιθίου
Μαρκαντώνης Χρίστος, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
Μαρτίνου Σωτηρία, Σχολική Σύμβουλος 4ης Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου
Μιχαηλίδης Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος 1ης Εκ. Περ. Σερρών
Μιχαηλίδης Μύρων, Αρχιμουσικός
Μιχαηλίδου Θεοδώρα, Νηπιαγωγός
Μουρατιάν Ζαμπέλ, Εκπαιδευτικός - MA Museum Studies - Σύμβουλος Εκπαίδευσης και ανάπτυξης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου
Μουρατίδου Ευθυμία, Καθηγήτρια Δ. Ε.
Μπαγιάτη Ειρήνη, Σχολική Σύμβουλος Π/θμιας Εκπ/σης στην 8η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Ηρακλείου με έδρα τις Μοίρες
Μπάρτζου Στυλιανή, Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης (Σχολείο Οργανικής: ΓΕΛ Νικήσιανης Καβάλας)
Μπερκούτης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου

Μπιτσάκος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας στο 1ο Ειδικό Δ.Σ. Ρόδου και Υποψήφιος Διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού - Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Μώκος Ευάγγελος, Διευθυντής 50ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών
Νικολάου Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών
Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης ΠΕ70
Πανσεληνάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος
Παπαδάκης Σταμάτιος, Διευθυντής 5ου ΓΕΛ Ηρακλείου
Παπαδογιαννάκη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π. Φιλολογίας Κρήτης
Παυλάκης Μάνος, Εκπαίδευση Ενηλίκων/Εκπαιδευτική Ηγεσία
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Πεχλιβανίδου Ευαγγελία, Δασκάλα στο Δημοτικό Σχολείο Πέτρας - Άρτα
Πολύζος Νικόλαος, Δάσκαλος - Υποδιευθυντής Δ. ΙΕΚ Αγ. Στεφάνου Αττικής
Πολυμεροπούλου Παναγιώτα, Ερευνήτρια - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος
Πουπάκη Ειρήνη, Διευθύντρια ΕΠΑΛ
Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων, με έδρα τα Χανιά
Ρέντζη Αργυρώ, Αποσπασμένη στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
Ρούσσου Μαρία, Εκπαιδευτικός στο ΣΕΠ Ηρακλείου
Σακκά-Κυρίτση Κωνσταντίνα, Σχολική Σύμβουλος Εκπαιδευτικών Μουσικής ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας
Σιακκής Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος
Σισσαμπέρη Νίκη, Δ.Σ. Ρίου (Αχαΐας)
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος
Σπανάκη Ειρήνη, Νηπιαγωγός- Ειδική Παιδαγωγός ΚΕΔΔΥ Ν. Ηρακλείου
Σπυριδάκης Κωνσταντίνος, ΚΕΠΛΗΝΕΤ Ηρακλείου
Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Εκπ/κής Περ/ρειας Ν. Ρεθύμνης
Σχοινά Αικατερίνη, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ροδόπης
Τζενάκη Μαρία, Τ. Σχολική Σύμβουλος
Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος
Τουλούμης Κοσμάς, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Τουραμπέλης Μιχαήλ, ΠΕ06 - Αγγλικών
Τσαγκαράκη Αργυρώ, Φιλόλογος στο ΓΕΛ Ασημίου
Τσακστάρας Δημήτριος, Μόνιμος Εκπαιδευτικός 2ου ΓΕΛ Γρεβενών
Τσουλφάς Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Χειρουργικής, ΑΠΘ, ΓΝΘ Παπαγεωργίου, Α Χειρουργική Κλινική ΑΠΘ
Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ - Καθηγητής - Σύμβουλος ΕΑΠ
Χαλκιαδάκης Εμμανουήλ, Διδάσκων (Ε.ΔΙ.Π.) στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)
Χασεκίδου-Μάρκου Θεοδώρα, Πρώην Σχολική Σύμβουλος, Διευθύντρια ΓΕΛ
Χατζηγεωργιάδου Σοφία, Νηπιαγωγός
Χατζηδημητρίου Ευαγγελία, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Α/θμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας
Χναράκη Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Drexel (Φιλαδέλφεια-ΗΠΑ)/Εντεταλμένη Αντιπρόσωπος του Παγκοσμίου Συμβουλίου Κρητών

Χοϊλούς Δημήτριος, 2ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας
Χορταριά Συραγώ, Δ/ντρια 1ο Δ ΣΧ Αγίας Μαρίνας
Χουλιαρά Ξανθή, Διευθύντρια στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Ρίζας
Χουρμούζη Νεφέλη, Διευθύντρια ΙΔ. ΓΕΛ "Ο Απόστολος Παύλος"
Χρηστάρας Βασίλειος, Καθηγητής Τεχνικής Γεωλογίας στο Τμήμα Γεωλογίας ΑΠΘ
Χριστοπούλου Μάρθα, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Συντονισμός Επιτροπής Κριτών

Κανέλλος Ιωάννης, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουράκη Στυλιανή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλανδράκης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μηλαθιανάκη Μαριλένα, Γενική Γραμματέας Διοικητικού Συμβουλίου Μουσείου Καζαντζάκη - Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Αγγελάκη Δέσποινα
Αγγελάκη Εμμανουέλλα
Αγγέλης Απόστολος
Αγκιναρασταχάκη Ελένη
Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκη Ιωάννα
Αντωνάκη Άννα
Αντωνόπουλος Νίκος
Αϋφαντή Ελένη
Βασιλάκη Κατερίνα
Βενέρη Περσεφόνη
Γκαραγκούνη Μαρία
Γκουγκουλιάνα Στέλλα
Γράβος Λευτέρης
Διάκος Περικλής
Διαλεκτάκη Πελαγία
Δοξαστάκης Εμμανουήλ
Εζανίδου Παναγιώτα
Ευαγγέλου Στέλα
Καλαϊτζάκη Μαρία
Καλογερίδη Ευαγγελία
Καλογεροπούλου Μαρία
Καραγιάννη Αννίτα
Καραμπίνη Ζαχαρένια
Καστρινάκη Φωτεινή
Κατσιούλα Ευανθία
Κοκκιάδη Μαρία
Κουμάκη Χρυσή
Κρητσωτάκη Αθηνά
Λαζάρου Ιωάννα
Λουκάκη Ειρήνη
Μακράκη Μαρία
Μανιούδη Βασλική
Μαράκη Χρυσή
Μηναδάκης Γεώργιος
Μητσοπούλου Ειρήνη
Μουρτζάκη Ειρήνη
Μπολωνάκη Μαρίνα
Μπούμπουρα Μαρία
Μωϋσιάδου Δήμητρα
Παλιάτσου Ελένη
Παναγιωτάκη Τριανταφυλλιά
Παπαευαγγέλου Βάσω
Πουλακάκη Έλλη
Πουλάκη Ειρήνη
Ραπτάκη Μαρία
Ρεϊζόγλου Κυριακή
Ρογδάκη Γωγώ
Ρουσάκη Μαρία
Σαρινάκη Γαρυφαλιά
Σουργιαδάκη Εύα
Σπυροπούλου Έλλη
Στρούμπα Ειρήνη
Σωτηροπούλου Κωνσταντίνα
Τζαγκαράκη Ελένη
Τσαγκουρνή Κατερίνα
Τσακλίδου Στέλλα
Τσικαλάκης Ιωάννης
Φατσή Αθανασία
Φιλίππου Όλγα - Ευγενία
Φινάλη Μαρίνα

Συντονισμός Γραμματείας

Ασυνάνογλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουντούρης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουράκη Στυλιανή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Λέριος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλανδράκης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μηλαθιανάκη Μαριλένα, Γενική Γραμματέας Διοικητικού Συμβουλίου Μουσείου Καζαντζάκη - Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Παπαδάκη Κορίνα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	σελ. 16
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	σελ. 16
ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ	
Το «χρήμα» μέσα από τις συλλογές του Επιγραφικού και Νομισματικού Μουσείου: χρήσιμος οδηγός επίσκεψης για εκπαιδευτικούς κλάδου Οικονομίας, Δρ. Μακρή Δήμητρα	σελ. 18
Διδασκαλία της Μουσικής και σχολείο της Συμπερίληψης: Η περίπτωση της μεθόδου μουσικής διδασκαλίας «Μακρής», Δρ. Μακρής Ιωάννης	σελ. 29
Η αφήγηση ιστοριών ως διδακτική και παιδαγωγική μέθοδος, Μακρυμανωλάκης Παντελεήμων Ανδρέας	σελ. 36
Θαρρώ πεινώ, μα εγώ διψώ: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το περιβάλλον και την ιστορία στην πόλη του Ηρακλείου, Μαλλιαράκη Στέλλα	σελ. 43
Η Κρήτη στον 20ο αιώνα: εκπαιδευτικά προγράμματα λαογραφικού ενδιαφέροντος εντός και εκτός Μουσείου, Μαρινάκη Μαρίνα Στέλλα	σελ. 53
«Αυριανό Εκτάκι, υιοθέτησε ένα Πρωτάκι, μπορείς», Δρ. Μαρτίνου Σωτηρία, Μυρωνάκη Βάνα	σελ. 62
«Πανεπιστημιακά Μουσεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Το μάθημα «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου» και το Μουσείο Ιατρικής Κρήτης», Μουζάς Ιωάννης, Καμπουρέλλη Βασιλική	σελ. 68
Σχέδιο δράσης των σχολείων της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος στο πλαίσιο μετασχηματισμού του σχολείου σε δημοκρατική κοινότητα, Δρ Μπαγιάτη Ειρήνη	σελ. 76
Έρευνα δράσης για την ανάπτυξη του ημερησίου προγράμματος του νηπιαγωγείου, Μπαδιεριτάκη Μαρία, Τσατσαράκη Στυλιανή	σελ. 87
Το πολιτιστικό κεφάλαιο και ο φυσικός κόσμος της περιοχής του «Μινωικού Μονοπατιού» μέσω της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη, Μπουργουτζιάνης Μάριος, Μακράκης Βασίλειος	σελ. 94
Εκπαίδευση και Πολιτισμός: η πραγμάτωση μιας άρρηκτης και αλληλοδιαδραστικής σχέσης στο πλαίσιο του σχολείου, Ντούλια Αθηνά	σελ. 105

Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των ηλικιωμένων, Ουρανή Ειρήνη	σελ. 112
Αξιολόγηση της δράσης eTwinning ως προς την απήχηση της στην εκπαιδευτική κοινότητα, Παπαδάκης Σταμάτης	σελ. 119
Ο κλασικός πολιτισμός μέσα από τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών στο Λύκειο, Παπαδογιαννάκη Ελένη, Τσιρικούδης Αντώνιος	σελ. 129
Η Γαλλική Σχολή των Καθολικών Καλογραιών στα Χανιά και η σχέση της με την τοπική κοινωνία, Δρ. Παπασπυρίδου Παρασκευή	σελ. 139
Αξιοποίηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στη διδασκαλία των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού – Διερεύνηση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων, Περικλειδάκης Α. Γιώργος	σελ. 148
Αξιοποιώντας τη Θεραπεία Τέχνης στην Εκπαίδευση: προσεγγίσεις Εικαστικής Θεραπείας και Χοροθεραπείας, Πλάτσκου Στέλλα, Μπατάκη Ειρήνη	σελ. 156
Προτάσεις Πολιτισμού και Παιδείας από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο : όταν η Εκπαίδευση Ενηλίκων συναντά την Εκπαίδευση Ανηλίκων, στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης και Συνεργασίας και των Διασχολικών Δικτύων επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητας της Σχολικής Συμβούλου, Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα	σελ. 165
Μοντέλα για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών. Ανάλυση περιστατικού διάκρισης σε Δημοτικό Σχολείο, Σασλής-Θεοτοκάτος Γιώργος, Πατέρας Χρήστος	σελ. 176
Ιδεολογία και Σχολικός Πολιτισμός: Η περίπτωση της σχολικής ζωής στο δημοτικό σχολείο κατά την επταετή δικτατορία 1967-1974, Σπαθαράκη Π. Ανδρονίκη	σελ. 186
Επιμορφωτική Δράση Στήριξης Νέων Διευθυντών: αντιμετώπιση των προβλήματα και των δυσκολιών πουθα συναντήσουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, Σταυρινούδης Σταύρος	σελ. 199
Η πολιτιστική διάσταση στα νέα Προγράμματα, Σπουδών των Θρησκευτικών, Στριλιγκάς Γεώργιος	σελ. 210
Εθνική καταγωγή και μαθητική απόδοση των μαθητών του	σελ. 220

Λυκείου Χερσονήσου τα σχολικά έτη 2011-2012 και 2015- 2016, Σφακιωτάκης Σταύρος	
Η Σχολική Διαμεσολάβηση ως λύση Πολιτισμού για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, Σωμαρά Ζ. Ευθυμία	σελ. 229
Αξιοποίηση της τέχνης ως εκπαιδευτικό γνωσιακό εργαλείο σε τάξη νηπιαγωγείου, Τζιάκη Δέσποινα	σελ. 239
Μες στην τέχνη αναζητώ τον δικό μου εαυτό, Τριανταφύλλου Στυλιανή, Παπανικολάου Στέλλα, Λυμπρίτη Λεοντίνη	σελ. 247
Αξιολόγηση Διατροφικών συνηθειών μαθητών Λυκείου στα πλαίσια δράσης "ευαισθητοποίησης των μαθητών για ανάδειξη και αξιοποίηση της Κρητικής Διατροφής", Δρ. Τσικαλάκης Ι. Γεώργιος, Χατζή Βασιλική	σελ. 254
Ένα πρόγραμμα Urban Environmental Education στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου: "Ηράκλειο -Η πόλη μου: Μια γειτονιά της Ευρώπης" - Μία Έρευνα - Δράση, Φιλιππάκη Αμαλία, Τσιανίκα Βασιλική, Χρονιάρη Χαρούλα, Καραογλανίδης Δημήτρης	σελ. 263
Πανεπιστημιακά Μουσεία και Εκπαίδευση: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης, Χαιρέτη Στυλιανή, Καμπουρέλλη Βασιλική, Τσεκούρας Στάθη, Μουζάς Ιωάννης	σελ. 276
Πανελλαδικές Εξετάσεις: Αποτελέσματα από την μελέτη και επεξεργασία των βαθμολογικών στοιχείων γραπτά και προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, των ετών 2015 και 2016, Χατζηδάκης Γεώργιος, Τζωρτζάκης Ιωάννης	σελ. 284
ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	
«Η τέχνη του γράφειν»: Παράδειγμα Εργαστηρίου Δημιουργικής γραφής με αφετηρία το εφηβικό μυθιστόρημα «Όταν το καλοκαίρι συναντά τον χειμώνα», Κανάκη Μαίρη	σελ. 304
Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Αξιοποίηση πεποιημένου πλατωνικού διαλόγου ως γέφυρας για συνάντηση Φιλολόγων και Μαθηματικών, Καλοκύρη Βασιλεία (Λιάνα), Κανέλλος Ιωάννης	σελ. 309
Θεατρική απόπειρα παρουσίασης των άρρητων αριθμών και όχι μόνο, στο πνεύμα των διαλόγων του Πλάτωνα. Τίτλος θεατρικού έργου: «Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνα» του Ι. Κανέλλου, Καλουδιώτη Μαρία, Παπαδοπούλου Ευαγγελία Μυρτώ	σελ. 339
Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο, Κρουσταλλάκη Άννα	σελ. 345
Η μουσειακή πολιτιστική κληρονομιά στην τάξη μας: από την	σελ. 350

επίσκεψη στο Μουσείο στην ψηφιακή αξιοποίηση του πολιτισμικού υλικού, Δρ. Μακρή Δήμητρα	
Καλλιτεχνική, εργαστηριακή, διαθεματική προσέγγιση στα Φυσικά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ματαλλιωτάκη Ειρήνη	σελ. 357
Κι όμως κινείται..: Εντάσσοντας στην Τάξη τον Χορό και την Εκφραστική Κίνηση. Βιωματικό Εργαστήριο, Μπατάκη Ειρήνη	σελ. 366
Βιωματικό Εργαστήριο Εικαστικής Θεραπείας: ζωγραφίζοντας με την καρδιά, Πλάτσκου Στέλλα, Πασχαλίδου Αικατερίνη, Αμπατζόγλου Αλέξανδρος	σελ. 374
Τεχνικές καταγραφής και επεξεργασίας ομιλίαςστο σχολείο στα πλαίσια του εμπλουτισμού και της αξιοποίησηςτου Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας, Σφακιανάκη Άννα, Τζακώστα Μαρίνα	σελ. 379
Διδακτική αξιοποίηση των εικονογραφικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας - Παράδειγμα εφαρμογής: Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, Τουραμπέλης Μιχαήλ	σελ. 390
Συνομιλώντας μπροστά σε σύνορα και σταυροδρόμια για το προσφυγικό, Δρ. Τρούλη Σοφία, Δρ. Χρηστίδης Κωνσταντίνος	σελ. 401
Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα στο σύγχρονο σχολείο, Φιλιππάκη Αμαλία, Βασιλάκη Ασπασία	σελ. 413
Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής, Χναράκη Μαρία, Σωμαράς Γιάννης	σελ. 422
ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΑΝΑΚΟΝΩΣΕΩΝ	
Όμιλος Θεατρικής και Μουσικής Παιδείας Πειραματικού Λυκείου Π.Κ. Ρεθύμνου - Μια περίπτωση σύνδεσης της Παιδείας με τον Πολιτισμό σε περιβάλλον ημιτυπικής μάθησης, Μαρία Μανιουδάκη, Κασσάνδρα Μπεϊκάκη	σελ. 435
ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	
ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 2ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»	σελ. 445

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του Συνεδρίου είναι να αποτυπώσει τη ρέουσα πραγματικότητα και να αναδείξει τη διαλεκτική σχέση εκπαίδευσης και πολιτισμού.

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η καταγραφή ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων και προτάσεων, η ανταλλαγή γόνιμων προβληματισμών και η προώθηση δημιουργικού διαλόγου για τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτισμού στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

Οι άξονες αφορούν στη διασύνδεση εκπαίδευσης και πολιτισμού και οι εισηγήσεις αναφέρονται στην υφιστάμενη πραγματικότητα ή/και σε προοπτικές της σχέσης εκπαίδευσης και πολιτισμού.

1. Θεωρητικές προσεγγίσεις, διερεύνηση σχέσεων, αξίες, πρότυπα

2. Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδασκαλία και πολιτισμός

3. Η εκπαίδευση ως πεδίο πολιτισμικών παρεμβάσεων από το χθες ως το σήμερα

4. Αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικού εργαλείου

5. Μουσειακή εκπαίδευση

6. Σπουδές και πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών

7. Εκπαίδευση ενηλίκων

8. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

9. Κουλτούρα και κλίμα στο σχολείο, σχολική ηγεσία

10. Συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη πολιτισμικών προτύπων και αξιών για το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

Το «χρήμα»μέσα από τις συλλογές του Επιγραφικού και Νομισματικού Μουσείου: χρήσιμος οδηγός επίσκεψης για εκπαιδευτικούς κλάδου Οικονομίας

Δρ. Μακρή Δήμητρα κλ. ΠΕ80,
Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. πρώην κλ. ΠΕ15

Περίληψη

Το χρήμα, βασικό μέσο συναλλαγής, αποτελεί διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος της Οικ. Οικονομίας στο Γυμνάσιο και των Οικονομικών μαθημάτωντου Λυκείου. Μία επίσκεψη στο Επιγραφικό και Νομισματικό Μουσείο της πόλης των Αθηνών, μπορεί να συμπληρώσει και να διευρύνει τις απαραίτητες για τα μαθήματα γνώσεις, ενώ παράλληλα μπορεί να εξάψει τη φαντασία των μαθητών/-τριών και να προκαλέσει ευχάριστα συναισθήματα. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει έναν οδηγό προσέγγισης του Μουσείου,χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να επισκεφτούν το Μουσείο, με σκοπό να αναδείξουν μέσω της μουσειακής αγωγής θεματικές σχετικά με τις συναλλαγές και τον ορισμό του χρήματος σύμφωνα με τις ανάγκες των ανωτέρω μαθημάτων.

Εισαγωγή

Το χρήμα είναι αναγκαίο για τη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών, σε βαθμό που δε θα ήταν δυνατό να λειτουργήσουν χωρίς τη χρήση του. Με την έννοια του χρήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ασχολούνται τα εξής μαθήματα: το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στο Γυμνάσιο, η Πολιτική Παιδεία και οι Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (ΑΟΘ) στην Α’ και Γ΄ τάξη του Λυκείου αντίστοιχα. Στα μαθήματα αυτά οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν την έννοια του χρήματος, τις μορφές του και τους λόγους για τους οποίους αυτό χρειαζόταν να είναι πάντα κοινά αποδεκτό στις συναλλαγές, την εξέλιξή του έως σήμερα, το πώς γίνονταν ή γίνονται οι συναλλαγές μεταξύ των ανθρώπων. Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται επίσηςνα συνειδητοποιήσουν ποιο ήταν το κοινό ανταλλακτικό μέσο στο διάβα των αιώνων, εάν άλλαζε, το πώς γίνονταν οι συναλλαγές μεταξύ των επιμέρους κοινωνιών ή των κοινωνικών μονάδων στο παρελθόν, κ.ά.

Για να οργανώσει ο εκπαιδευτικός τα παραπάνω ερωτήματα και κυρίως για να τα εντάξει βιωματικά στα ανωτέρω μαθήματα θα βοηθούσε μία επίσκεψη στο Επιγραφικό και Νομισματικό Μουσείο της πόλεως των Αθηνών. Σχετικά με το μάθημα Αρχές της Οικονομικής Θεωρίας (ΑΟΘ), επειδή ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε ένα διαρκή αγώνα για να καλύψει την εξεταστέα ύλη, η επίσκεψη ενδείκνυται εφόσον υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος.

Θεωρητική ανασκόπηση

Ο Jean Piaget επισημαίνει πρώτος τη σημασία και την αποτελεσματικότητα της γνώσης που βασίζεται στην παρατήρηση της μελέτης των αντικειμένωνκαι ξεκινά από το αισθησιοκινητικό στάδιο (Woolfolk, 2007, σελ. 32). Η θέση αυτή σταδιακά

αναδεικνύει και την ιστορικότητα των αντικειμένων, τον ενεργό ρόλο των χρηστών και την ανάγκη ένταξής τους σε ένα σύνολο συμφραζόμενων. Με αποτέλεσμα, από τη δεκαετία του ’80 και εξής,να αναπτύσσεται ημουσειοπαιδαγωγικήκαι να υπάρχει μιαευαισθητοποίηση για τη μουσειακή εκπαίδευση (Desvallées & Mairesse, 2010), γεγονός που συμπίπτει με την ανάγκη του σχολείου για άνοιγμα σε μη τυπικούς χώρους μάθησης.

Στο Μουσείο Επιγραφικό και Νομισματικό Μουσείο οι παραστάσεις των μαθητών δύνανται να οπτικοποιήσουν σχετικά παλαιότερες μορφές χρήματος και μορφές συναλλαγών σε συνδυασμό με ένα βιωματικό μάθημα. Σύμφωνα με τον Raymond Williams «το να μάθει κάποιος να βλέπει και να περιγράφει είναι μια ουσιαστική διαδικασία για την ανάπτυξη», (σελ.114-115). Συνεπώς, η μελέτη του χρήματος μέσα στα μουσείο μπορεί να αποβεί για τους μαθητές μια διαδικασία ενεργού τριβής με την εμπειρίακαι να πάρει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (βλ. Woolfolk, 2007, σελ. 440-445). Το Νομισματικό Μουσείο είναι ένα από τα παλαιότερα κρατικά μουσεία της Ελλάδος, βρίσκεται στην Αθήνα, θεσμοθετήθηκε το 1834, την ίδια χρονιά με το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Αρχικά από 1843 συστεγάστηκε μαζί με την Εθνική Βιβλιοθήκη σε μια αίθουσα του πανεπιστημίου Αθηνών και έως το 2003 που στεγάζεται οριστικά στο Ιλίου Μέλαθρον–την οικία Σλήμαν-περνά από πολλά διοικητικά καθεστώτα και ποικίλες μετακομίσεις και αλλαγές (Οικονομίδου, 1989).

Το Μουσείο αυτό είναι ο κατ’ εξοχήν χώρος που μπορεί κάποιος να δει την ιστορική εξέλιξη του χρήματος στη χώρα μας και να μελετήσει κοινώς αποδεκτά ανταλλακτικά μέσα ανά τους αιώνες. Για παράδειγμα, ο αντιπραγματισμός, η πρώτη μορφή οικονομικών συναλλαγών που συναντάμε και είναι κοινή σε όλο τον αρχαίο κόσμο, και την οποία τη βρίσκουμε στη Μεσοποταμία, την Αίγυπτο, τη μινωική Κρήτη και αλλαχού. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας, κατά το απώτατο οικονομικό της παρελθόν, όταν τα νοικοκυριά ζούσαν από τη γη τους και ήταν αυτάρκη σε αγαθά λόγω οικοπαραγωγής, οι ελάχιστες ανταλλαγές που απαιτούντο γίνονταν με αντιπραγματισμό, δηλαδή το ένα νοικοκυριό αντάλλασε προϊόντα με το άλλο. Η ανακάλυψη των μετάλλων και ειδικότερα του χρυσού αποτελεί σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του χρήματος. Μέσα στο Μουσείο η έννοια του αντιπραγματισμού και η έννοια του χρήματος μπορεί να αποβεί μία διαδικασία ενεργής διδασκαλίας που θα βοηθήσει την κατανόηση, την μετάβαση και την ενεργή μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός θα στηρίξει υποβοηθητικά τους μαθητές έτσι ώστε να επικεντρώσουν την προσοχή τους, να παρατηρήσουν, να περιγράψουν, να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα μουσειακά αντικείμενα και αυτό θα γίνει μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που θα χρειαστεί να δοθεί στους μαθητές. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παραθέτουμε το υλικό που σχεδιάσαμε για να υποστηρίξουμε την επίσκεψη στο εν λόγω Μουσείο, δεδομένου ότι δεν υπάρχει αντίστοιχο υλικό στηνεκτενέστερη βιβλιογραφία σχετικά με τη συμβολή της Μουσειακής εκπαίδευσης στην οικονομική εκπαίδευση. Το υλικό αυτό δημιουργήθηκε μετά από προκαταρτική επίσκεψη στο χώρο του Μουσείου με σκοπό τη συλλογή του για την προετοιμασία παλαιότερων διδασκαλιών στο χώρο του Μουσείου. Φυσικά για να υπάρξει επιτυχία σε μια επανάληψη του εγχειρήματος θα χρειαστεί να υπάρξει προετοιμασία των μαθητών και πιθανή ίσως προσαρμογή του υλικού στις απαιτήσεις των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, το Μουσείο θα

αποτελέσειμια ολιστική εμπειρία που τη συνέχει η αρχή της αυτενέργειας, της εποπτείας, της συνολικότητας, της βιωματικότητας και της εγγύτητας στη ζωή κρατώντας συνάμα τον ψυχαγωγικό της χαρακτήρα (Δάλκος,2000).

Πρακτική Εφαρμογή: Νομισματικό και Επιγραφικό Μουσείο

Στόχοι

Οι βασικοί γνωστικοί στόχοιτης επίσκεψης όλων των μαθητών στο Μουσείο είναι: (α) να αποκτήσουν εμπειρίες ερχόμενοι σε επαφή με τα εκθέματα του Μουσείου και (β) να συνειδητοποιήσουν ότι στο διάβα των αιώνων, οι τρόποι συναλλαγής μεταξύ των ανθρώπων διαφέρουν ως προς την ποσότητα, τη συχνότητα, την έκταση και τους τρόπους. Για τους μαθητές του Λυκείου οι στόχοι μπορεί να επαυξηθούν γιατί είναι βασικό: (α) οι μαθητές να αναστοχαστούν και να διερευνήσουν το πώς λειτούργησαν οι οικονομίες στις πόλεις-κράτη της Αρχαιότητας και (δ)να θέσουν εκ νέου τα θέματα στη σύγχρονη ζωή έτσι ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες μεταγνωστικές πάνω στο ρόλο του χρήματος και στην οικονομική οργάνωση των νοικοκυριών. Επίσης, καλό θα ήταν όλοι οι μαθητές να αντιληφθούν την καλλιτεχνική αξία των νομισμάτων και να αποκτήσουν συλλεκτικές ικανότητες.

Εφαρμογή

Θεωρούμε ότι η προσέγγιση του εκπαιδευτικού στο Γυμνάσιο θα πρέπει να είναι κυρίως διερευνητική, δηλαδή να καταπιαστεί με τη συλλογή και την κατανόηση από τους μαθητές του εκπαιδευτικού μουσειακού υλικού, με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας που παραθέτουμε στη συνέχεια. Αντιθέτως στο Λύκειο μια ομοδοσυνεργατική προσέγγιση, όπως παρουσιάζει τη διαδικασία στην ιστοεξερεύνησή της η Περμάχου Σπ.[1], οργανώνει καλύτερα την επίσκεψη και επιτρέπει περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στο σχολείο. Αυτό συνδυάζεται και με τις πηγές που παραθέτει στη δική του ιστοεξερεύνηση ο Χαχάμπης Δ[2]. για ανακεφαλαίωση. Εμείς, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα παραθέσουμε το πρότυπο υποστηρικτικό υλικό που δημιουργήθηκε από εμάς - δηλ. φύλλα εργασίας για δραστηριότητες σε κάθε αίθουσα – έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός, βασισμένος στη συλλογή του υλικού από τους μαθητές, να αναπτύξει τους ανωτέρω στόχους.

Δραστηριότητα 1η: ο αντιπραγματισμός στην Αρχαία Ελλάδα

Την εξής καλή μαρτυρία για τον αντιπραγματισμό και τον τρόπο συναλλαγής των Φοινίκων με τους κατοίκους των δυτικών ακτών της Αφρικής συναντούμε στον Ηρόδοτο (τέταρτο βιβλίο των Ιστοριών του, «Μελπομένη», στίχοι 4.196.1-4.196.3): *«[4.196.1] Λένε επίσης οι Καρχηδόνιοι πως είναι ένας τόπος της Λιβύης και άνθρωποι που ζουν πιο πέρα από τις Ηράκλειες στήλες, όπου, όταν οι έμποροι φτάνουν και βγάζουν από το καράβι τις πραμάτειες τους, τις αραδιάζουν τη μια δίπλα στην άλλη στην ακρογιαλιά, κι ύστερα ξαναμπαίνουν στο καράβι τους και σηκώνουν καπνό· κι οι άνθρωποι του τόπου βλέποντας τον καπνό κατεβαίνουν στη θάλασσα κι έπειτα βάζουν εκεί χρυσό, αντίτιμο για τις πραμάτειες, και αποτραβιούνται μακριά από τις*

[1]http://eprl.korinthos.uop.gr/openwebquest/view/process.php?wq=1771
[2]http://eprl.korinthos.uop.gr/openwebquest/view/index.php?wq=1455

πραμάτειες. [4.196.2]. Τότε οι Καρχηδόνιοι βγαίνουν στη στεριά και κάνουν λογαριασμό, κι αν τους φανεί πως ο χρυσός είναι τόσος, όσο αξίζουν οι πραμάτειες τους, τον παίρνουν και πηγαίνουν στο καλό· αν όμως αυτές αξίζουν περισσότερο, ξαναμπαίνουν στα πλοία τους και περιμένουν, κι οι άλλοι πλησιάζουν και βάζουν κι άλλο χρυσό, ωσότου τους κάνουν να συμφωνήσουν. [4.196.3]. Και λένε πως κανέναςτους δεν τρώει το δίκιο του άλλου· δηλαδή πως ούτε οι ίδιοι τους αγγίζουν το χρυσάφι προτού φτάσει στο ποσό που αξίζουν οι πραμάτειες τους ούτε οι ντόπιοι αγγίζουν τις πραμάτειες προτού πάρουν οι άλλοι το χρυσάφι.».

Στο Μουσείο οι μαθητές μελετούν το παραπάνω κείμενο σε συνδυασμό το φύλλο εργασιών για τις προθήκες αντιπραγματισμού[3] στην αίθουσα των Εσπερίδων.

	Χάλκινα τάλαντα: *(επάνω) από το ναυάγιο έξω από την Κύμη Ευβοίας και (κάτω) από τις Μυκήνες 16ος – 14ος αι. π.χ.*	***Εδώ μπορείς να ζωγραφίσεις το δικό σου τάλαντο***
	Ηραίον Άργους *(δεξιά)Σιδηροί οβελοί και Δέσμη 6 οβελών* *(= 1 δραχμή), (αριστερά)* *Σταθμητικός κανών βάρους 73 Kg*	***Εδώ μπορείς να ζωγραφίσεις τους δικούς σου οβολούς***

Σχήμα1*. Προσωπικές φωτογραφίες από την αίθουσα Εσπερίδων*

Δραστηριότητα 2η: το «χρήμα» στην Αρχαιότητα - αίθουσα 3η

Ουσιαστικά η ανάπτυξη των πόλεων έφερε κι άλλες πηγές εισοδημάτων πέρα από ότι τους παρείχε η εκμετάλλευση της γης. Έτσι τα νομίσματα, που εμφανίζονται τέλη του 7ου αιώνα, αρχές του 6ου αιώνα, αλλάζουν την ελληνική οικονομία διευκολύνοντας τις συναλλαγές. Με την ανάπτυξη των πόλεων και της Οικονομίας, τα μεταλλικά χρήματα γίνονται το κύριο μέσο συναλλαγής κατά την Αρχαιότητα. Στη χώρα μας «διεθνή» χαρακτηρίστηκαν από τη σύγχρονη επιστήμη τρία νομίσματα: (1) τα αιγινητικά (χελώναι) που κυκλοφόρησαν σε απομακρυσμένες περιοχές εξυπηρετώντας το εμπόριο του νησιού, (2) τα αθηναϊκά (γλαύκες) που βρέθηκαν σε πολλούς «θησαυρούς» σε απομακρυσμένες ανατολικές περιοχές και (3) τα κορινθιακά (πώλοι) που ταξίδεψαν προς δυσμάς στις ελληνικές αποικίες της Κάτω Ιταλίας. Αντίθετα, τα νομίσματα που προέκυψαν από τις διάφορες πολιτικές ή στρατιωτικές συμμαχίες και τα κοινά δε γνώρισαν ανάλογη επιτυχία και διάδοση.

ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ ΝΑ ΒΡΕΙΣ ΕΝΑ ΝΟΜΙΣΜΑ της Αρχαιότητας από:

Αθήνα: …… **Αίγινα:** …….…… **Κόρινθος:** …….

Ζωγράφισε στο πλαίσιο το νόμισμα που σου άρεσε πιο πολύ.

Σχήμα 2*. Κάρτα με ερώτηση για τα σπουδαιότερα νομίσματα της Αρχαιότητας*

[3]Η πλατφόρμα Οδυσσέας (http://odysseus.culture.gr/h/4/gh430.jsp?obj_id=4600) επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κάνει εξ αποστάσεως την ίδια παρουσίαση στους μαθητές στην τάξη.

Νομίσματα από άλλες ελληνικές πόλεις και περιοχές

Στο Μουσείο μπορούν οι μαθητές/τριες να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν γνωστά νομίσματα της Αρχαιότητας και από άλλες περιοχές της Ελλάδας, όπως αυτά που προέκυψαν από τις διάφορες πολιτικές ή στρατιωτικές συμμαχίες στην Ελλάδα και τα κοινά (βλέπε σχήμα 3).

ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ ΝΑΒΡΕΙΣ ΤΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ ΘΕΜΑ που συναντάμε στα νομίσματα των κοινών και των συμμαχιών.				
1. ΕΥΒΟΪΚΗ ΣΥΜΠΟΛΙΤΕΙΑ	**2. ΚΟΙΝΟΝ ΒΟΙΩΤΩΝ**	**3. ΔΕΛΦΙΚΗ ΑΜΦΙΚΤΥΟΝΙΑ**	**4. ΑΙΤΩΛΙΚΗ ΣΥΜΠΟΛΙΤΕΙΑ**	**5. ΚΟΙΝΟΝ ΑΚΑΡΝΑΝΩΝ**
6. ΚΟΙΝΟΝ ΗΠΕΙΡΩΤΩΝ	**7. ΑΧΑΪΚΗ ΣΥΜΠΟΛΙΤΕΙΑ**	**8. ΚΟΙΝΟΝ ΘΕΣΣΑΛΩΝ**	**9. Ποιο ΝΟΜΙΣΜΑ** σου αρέσει περισσότερο **και γιατί**; **……**	

Σχήμα 3*. Κάρτα ανακάλυψης νομισμάτων των κοινών και των συμμαχιών.*

(Λυσάρι για τους εκπαιδευτικούς: *1. Κεφαλή Νύμφης Ευβοίας, 2. Κάνθαρος, 3. Στεφάνι από στάχυα, 4. Καληδόνιος κάπρος, 5.Άρτεμις, Απόλλων, 6. Ταύρος, αετός, 7. Μονογραφήματα, 8. Κεφαλές Διός****).***

Δραστηριότητα 3η: το νόμισμα της πόλης των Αθηνών

Η ποικιλία των αθηναϊκών νομισμάτων είναι ενδιαφέρουσακαθώς περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με τη μυθολογία, το εμπόριο και το γεωργικό πλούτο της Αττικής. Οι μαθητές μελετούν το πώς διαφοροποιούνται τα αθηναϊκά νομίσματα ως προς τα θέματα και με το διάβα του χρόνου,καθώς επίσης και τις τεχνικές κατασκευής τους με σκοπό να συνειδητοποιήσουν την αγοραστική δύναμη του χρήματος εκείνης της εποχής. Η συστηματική αυτή μελέτη των αθηναϊκών νομισμάτων μας επιτρέπει να δούμε την εξής αντίφαση: από τη μια τα χρήματα μας επιτρέπουν να διατηρούμε την περιουσία μας χωρίς να συσσωρεύουμε για το σκοπό αυτό άλλα αγαθά, όμως από την άλλη η οικονομία της χώρας μπορεί να επηρεάσει τη ρευστότητά τους, ενώ η αξία τους δεν παραμένει σταθερή.

- 560-530 π.Χ.: Στο νόμισμα του Πεισιστράτου απεικονίζεται το γ…….. (1), η κεφαλή του β…….. (2) ή το πρόσθιο ……(3).
- 520/10-480 π.Χ.: Με τη Δημοκρατία που εγκαθιδρύει ο Κλεισθένης, στις πρόσθιες όψεις των νομισμάτων εμφανίζεται η κεφαλή της …….. (4) και στις οπίσθιες ……(5).
- 479-404 π.Χ.: Από τα τέλη των Μηδικών πολέμων έως την υποταγή της πόλης στην Σπάρτη ένα κλαδί …… (6) προστίθεται στο κράνος της θεάς …… (7) για να θυμίζει τη συμβολή της στην ήττα των περσών, ενώ η μήνη …….. (8) προστίθεται δίπλα στην …… (9) δηλώνοντας το νυκτόβιο χαρακτήρα του πουλιού. Στους δύσκολους χρόνους κατά την αποτυχία στη σικελική εκστρατεία η πόλη αναγκάζεται να χυτεύσει το πολύτιμο μέταλλο των επτά αγαλμάτων των Νικών του Παρθενώνα και να κόψει χ…….. (10) νομίσματα. Παράλληλα κυκλοφορούν και υποχάλκινα νομίσματα.
- 4ος& 3ος αι.: Βλέπουμε τα ίδια νομίσματα με αυτά των προηγούμενων εποχών που μαζί με αυτά που έκοψε ο Μ. Αλέξανδρος φτάνουν ως τον Ινδό ποταμό. Στις δύσκολες ώρες η πόλη απογυμνώνει το …….. (11) άγαλμα της Αθηνάς για να κόψει για 2η φορά χ…… (12) νόμισμα (295/4 π.Χ.)
- 2ος& 1ος αι. : Στις οπίσθιες όψεις η …… ……. (13) περιβάλλεται από τα ονόματα των υπευθύνων της νομισματοκοπίας και από στεφάνι …… (14). Τα τετράδραχμα των Αθηνών των χρόνων αυτών θα πάψουν να εκδίδονται (γύρω στο 40 π.Χ.) όταν οι ρωμαίοι εισάγουν τα δηνάρια με τους …… (15).

Σχήμα 4.: *Η εξέλιξη της αγοραστικής αξίας του αθηναϊκού νομίσματος*

(Λυσάρι για εκπαιδευτικούς: *1. Γοργόνειο, 2. Βοδιού, 3. Αμφορέα 4. Παρθένου Αθηνάς 5. Η γλαύκα 6. Ελιάς 7. Αθηνάς 8. Μισοφέγγαρο 9. Γλαύκα 10. Χρυσά 11. Χρυσελαφάντινο 12. Χρυσό 13. Γλαύκα 14. Ελιάς 15. Αετούς).*

Δραστηριότητα 4η: θησαυροί αρχαίων ελληνικών νομισμάτων

Νομισματικός «θησαυρός» ή αλλιώς θησαυρός νομισμάτων ή εύρημα είναι ένα σύνολο από νομίσματα που βρέθηκαν μαζί. Θησαυρός ονομάζεται (α) ανεξάρτητα από τον αριθμό των νομισματικών τεμαχίων του κοινώς αποδεκτού νομισματικού μέσου για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην οποία ανήκει, (β) ανεξάρτητα του μετάλλου απ' το οποίο είναι κατασκευασμένος ή της υποδιαίρεσης του. Στους θησαυρούς, πολλές φορές τα νομίσματα διασώζονται μαζί με τα αγγεία στα οποία είχαν αποθηκευθεί ή υπάρχουν κατάλοιπα από τα υφασμάτινα ή τα δερμάτινα πουγκιά, μέσα στα οποία είχε φυλαχτεί ο «θησαυρός» από τον κάτοχό του. Συνήθως, η αρχαιολογική σκαπάνη αποκαλύπτει τυχαία τους θησαυρούς, οι οποίοι εκτός από τη νομισματική τους αξία έχουν και ιδιαίτερη αρχαιολογική σημασία, αφού η μελέτη τους μας δίνει πολλές πληροφορίες για τις οικονομικές συνθήκες της εποχής στην οποία ανήκει ο θησαυρός. Το όνομα του θησαυρού δίνεται από την τοποθεσία στην οποία βρέθηκε κατά την αρχαιολογική έρευνα. Λέμε για παράδειγμα, ο θησαυρός του Αγίου Ιωάννη Ρέντη, λόγω του τόπου εύρεσης, όμως όλοι οι θησαυροί δεν έχουν την ίδια προέλευση, ούτε την ίδια αξία. Αξιόλογους θησαυρούς βρίσκουμε στην αίθουσα Εσπερίδων του Νομισματικού Μουσείου, όπως βλέπουμε στο σχήμα 5, τους οποίους μπορούν να περιγράψουν οι μαθητές, και να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της αποθήκευσης του χρήματος.

Φωτογραφία ανασκαφικών ερευνών από το Μουσείο

Θησαυρός από τον άγ. Ιωάννη Ρέντη Αττικής, εύρεση 1952, Κρυμμένος θησαυρός: το 325 – 300 π.χ.

ΜύριναΚαρδίτσης, εύρεση 1970 Κρυμμένος θησαυρός γύρω στο 440 π.χ. Περιελάμβανε 149 αργυρούς στατήρες Αιγίνης σε μελαμβαφή οπλή

***Σχήμα5**. Προσωπικές φωτογραφίες από την αίθουσα Εσπερίδων*

Όταν αναφερόμαστε σε θησαυρό εννοούμε: (1) εγκαταλειμμένους θησαυρούς· τα νομίσματα έχουν τοποθετηθεί με τρόπο ώστε ο κάτοχός τους να μην τους ανακτήσει ποτέ· εδώ έχουμε για παράδειγμα, τους ταφικούς ή τους αναθηματικούς θησαυρούς· ορισμένοι λόγω του τόπου που βρέθηκαν χαρακτηρίζονται ως ιεροί θησαυροί, (2) τυχαίες απώλειες·οι πιο γνωστοί θησαυροί της κατηγορίας αυτής είναι τα ναυάγια, (3) αποκρύψεις έκτακτης ανάγκης·οι κάτοχοι του θησαυρού μπροστά σε ένα αιφνίδιο κίνδυνο, π.χ. πυρκαγιά, σεισμός, πόλεμος, πήραν μέτρα για να προστατέψουν το θησαυρό τους και τον έκρυψαν επιμελώς, (4) σύνολα αποθησαυρισμού λόγω αποταμίευσης.

Στο Επιγραφικό και Νομισματικό Μουσείο συναντάμε πολλούς νομισματικούς θησαυρούς. Μία πολύ ωραία άσκηση είναι να τεθεί η εξής ερώτηση στους μαθητές, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα των καρτών των ερωτήσεων.

ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΘΗΣΑΥΡΟΥΣ που συναντάμε στο **Μουσείο**
ΒΡΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΓΡΑΨΕ έναν θησαυρό από κάθε κατηγορία..
ΘΗΣΑΥΡΟΣ: …… **Κατηγορία**:……
Κρύφτηκε: …….. ***Βρέθηκε***: …….. **Σύνθεση**: ……
Ποιος θησαυρός αποτελεί την ποιο ενδιαφέρουσα περίπτωση απόκρυψης; Γιατί;
……

Σχήμα 6*. Κάρτα με ερώτηση για την αίθουσα των θησαυρών*

Ενδεικτική Λύση:

ΘΗΣΑΥΡΟΣ	*Όλυνθος Χαλκιδικής*	**Κατηγορία**	1η
Κρύφτηκε: 348 π.χ.	**Βρέθηκε:** 1931	**Σύνθεση:** 34 τετράδραχμα	

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να δώσει πρόσθετο υλικό για να μελετηθούν ο/οι τρόπος/οι αποθήκευσης χρημάτων στις μέρες μας μέσα στο Μουσείο και να βρουν οι μαθητές ομοιότητες ή διαφορές.

Δραστηριότητα 5η: Η νομισματική μεταρρύθμιση και η διεθνοποίηση του μακεδονικού νομίσματος

Ο Φίλιππος Β’, στη νομισματοκοπία της Μακεδονίας, παράλληλα με τα αργυρά και τα χρυσά νομίσματα εισάγει και το διμεταλλισμό (δηλαδή, νομίσματα από δυο μέταλλα, χρυσό και άργυρο) εγκαινιάζοντας μια νέα εποχή στην οικονομία του Αρχαίου κόσμου. Λίγους μόνο μήνες μετά την ανάρρησή του στο θρόνο της Μακεδονίας ο Αλέξανδρος εγκαταλείπει τα αργυρά νομίσματα με τον μακεδονικό αετό σε κεραυνό καθώς και άλλα νομίσματα που είχε κόψει ο πατέρας του (για π.χ. κεφαλή Διός/ νεαρός αναβάτης/ έφιππος άνδρας) και επιχειρεί μια νομισματική μεταρρύθμιση δίνοντας στο μακεδονικό νόμισμα διεθνή χαρακτήρα.

Η ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΚΟΠΙΑ ΤΟΥ Μ.ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ

Ο Αλέξανδρος υιοθετεί τον ευρύτατα αποδεκτό αθηναϊκό νομισματικό κανόνα. Χρησιμοποιώντας θεματολογία από τη μακεδονική μυθολογία όπως …… …….. ……. (1) και το γενάρχη των θεών …….. (2) από το πανελλήνιο πάνθεο διεισδύει στο διεθνή οικονομικό στίβο. Μέσα σε δέκα χρόνια ιδρύονται τριάντα ένα (31) νομισματοκοπεία στην απέραντη χώρα.

ΨΑΞΕ ΚΑΙ ΒΡΕΣ παλαιά και νεώτερα μακεδονικά νομίσματα.

ΚΑΤΕΓΡΑΨΕ, ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ αυτά που σου <u>αρέσουν</u>.

Σχήμα 7: *Κάρτα εργασίας για τη νομισματοκοπία του Μ. Αλεξάνδρου*
(Λυσάρι για τον εκπαιδευτικό: *1.κεφαλή ηρακλέους, γενάρχη των Μακεδόνων 2. Δία)*

Τα νομίσματα της Κάτω Ιταλίας συνιστούν την πιο αντιπροσωπευτική έκφραση αυτού του Νέου Κόσμου, με χαρακτηριστικές παραστάσεις τον Ηρακλή ή τον Απόλλωνα. Στο α΄ μισό του 5ου αι. π.Χ. τα νομίσματα εναρμονίζονται στο σύνολό τουςμε τον τύπο των νομισμάτων της ανατολικής Μεσογείου.Η δραστηριότητα που ακολουθεί αναφέρεται σε αυτά τα νομίσματα και είναι καλό να γίνει παράλληλα με τη συμπλήρωση των ονομάτων των πόλεων σε ένα χάρτη.

ΒΡΕΣ ΝΟΜΙΣΜΑΤΑαπό τη Μεγάλη Ελλάδα. (α) **ΓΡΑΨΕ** την πόλη και το σύμβολο που απεικονίζεται (β) τοποθέτησε τα στο **ΧΑΡΤΗ**.	
ΠΟΛΗ Π.χ. ΜΕΤΑΠΟΝΤΙΟΝ	**ΣΥΜΒΟΛΟ** Π.Χ. ΣΤΑΧΥΣ

Σχήμα 8*. Κάρτας εργασίας για τα νομίσματα της Αρχαίας Ελλάδας*

Παράλληλα, εάν ο εκπαιδευτικός έχει χρόνο ή εάν χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες μπορεί να μελετήσει τηνομισματοκοπία της Μ. Ασίας, του Ευξείνου Πόντου και της Προποντίδας που,αν και επηρεάζονται από την εξέλιξη της Αθήνας, η κάθε πόλη έχει τη δική της ιστορία. Για παράδειγμα, τον 5ο π.χ. αι. οι περισσότερες μικρασιατικές πόλεις κάτω από την αθηναϊκή κυριαρχία σταματούν να κόβουν νομίσματα, με εξαίρεση τη Χίο και τη Σάμο. Όμως, η άρση των αθηναϊκών περιορισμών οριοθετεί μια νέα περίοδο ακμής. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να μιλήσει για το πώς η μία οικονομία επηρεάζει την άλλη καθώς και για τις αλληλεπιδράσεις των οικονομιών.

Δραστηριότητα 6η : Η θεματολογία των νομισμάτων

Ένα από τα πολλά επιτεύγματα των αρχαίων ελλήνων είναι και η εξατομικευμένη απεικόνιση ανθρωπίνων μορφών. Ο άνθρωπος μέσα από τα πορτρέτα προσπαθεί να κρατήσει αναλλοίωτη την εικόνα του αγαπημένου προσώπου που η φθορά καταστρέφει. Στα νομίσματα τα πορτρέτα άρχισαν να χαράσσονται στις νομισματικές σειρές των διαφόρων σατραπών της Ανατολής (β΄ μισό του 5ου αι. π.Χ.), όπου με τους διαδόχους του Μ. Αλεξάνδρου το βασιλικό πορτρέτο καθιερώνεται ως νομισματικός τύπος. Συνεπώς, οι μαθητές θα μπορούσαν να αναζητήσουν και να αναγνωρίσουν κάποιους από αυτούς.

ΑΝΑΖΗΤΗΣΕ και ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΕ κάποιες από τις χαραγμένες στα νομίσματα προσωπικότητες;
Στην Ελλάδα ξεχωριστή θέση των εποχή της ρωμαϊκής κατοχής κατέχουν τα νομίσματα με παραστάσεις οικοδομημάτων στην οπίσθια όψη, όπως ΝΑΟΙ (δίστυλοι, τετράστυλοι, εξάστυλοι), ΕΠΙΤΥΜΒΙΑ ΣΗΜΑΤΑ ή ΒΩΜΟΙ καθώς και άλλες κατασκευές (π.χ. ο λαβύρυνθος της Κνωσσού), ΚΤΗΡΙΑΚΑ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑΤΑ (π.χ. η Ακρόπολη, το θέατρο του Διονύσου), ΟΧΥΡΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑ (π.χ. πύλες, τείχη) καθώς ΚΑΙ ΛΙΜΑΝΙΑ ΚΑΙ ΦΑΡΟΙ (π.χ. φάρος της Αλεξάνδρειας) τα οποία και συμπεριλαμβάνονται στη θεματολογία.
ΨΑΞΕ ΚΑΙ ΒΡΕΣ νομίσματα με τις παραπάνω θεματολογίες.

Δραστηριότητα 7η : Η αίθουσα των συλλεκτών, αίθουσα 7

Οι συλλέκτες μαζεύουν πράγματα ή αντικείμενα επαγγελματικά ή για χόμπι. Οι συλλέκτες νομισμάτων είναι μία ιδιαίτερη κατηγορία συλλεκτών. Η συλλογή των νεοελληνικών νομισμάτων (τα υπόλοιπα έχουν αρχαιολογική αξία) μπορεί να

βασίζεται σε ποικίλους λόγους: επένδυση, χόμπι λόγω της αισθητικής τους αξίας, ιστορική σημασία κ.ά. Το Επιγραφικό και Νομισματικό Μουσείο έχει αξιόλογες συλλογές που διαθέτουν: είτε νομίσματα που είχαν κοπεί σε μικρή ποσότητα, είτε νομίσματα με μεγάλη ποικιλία, είτε τέλος νομίσματα που είχαν κοπεί σε διαφορετικά νομισματοκοπεία. Παράλληλα να σημειώσουμε ότι η Τράπεζα Ελλάδος μετά από εξουσιοδότηση του Υπουργείου Οικονομικών κάθε χρόνο εκδίδει ετησίως συλλεκτικά νομίσματα.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένες ερωτήσεις που απαντώνται μέσα από έρευνα στην αίθουσα 7, την αίθουσα των συλλεκτών (οι συγκεκριμένες προτάσεις έχουν διατυπωθεί σε εργασία από τις μαθήτριες του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών Όλγας Τσαουσέλου και Ιωάννας Σφήκα).

- Σημείωσε τα ονόματα κάποιων από τους δωρητές της αίθουσας.
- Παρατήρησε το πορτρέτο του Νικολάου Ζωσιμά και βρες το δημιουργό του.
- Παρατήρησε τα νομίσματα της συλλογής του Αλέξανδρου Σούτζου και ανάφερε μερικά από τα θέματά τους.
- Ανάφερε πέντε διαφορετικά ζώα που απεικονίζονται στα νομίσματα της συλλογής του Ιωάννη Κυνδύνη. Ποιο από αυτά θα μπορούσες να ζωγραφίσεις;
- Προσπάθησε να διαβάσεις το νόμισμα 29 της συλλογής του Γρ. Εμπεδοκλέος.
- Εντόπισε το νόμισμα από τη συλλογή του Ιωάννη Κυνδύνη που φέρει τη μορφή του στο σημερινό ευρώ.

Ολοκληρώνοντας οι μαθητές/τριες την επίσκεψη μπορούν να δουλέψουν πάνω στο χάρτη της Ανατολικής Μεσογείου προκειμένου να εμπεδώσουν ότι είδαν κατά την επίσκεψή τους. Επιλογές χαρτών από τον εκπαιδευτικό σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά φύλλα θα ήταν υψίστης σημασίας παράλληλο υλικό.

***Σχήμα 9**. Χάρτης της Ανατολικής Μεσογείου, πηγή: Φωτόδεντρο*

ΨΑΞΕ ΚΑΙ ΒΡΕΣ μέσα στο Επιγραφικό και Νομισματικό Μουσείο ποιες περιοχές έχουν το δικό τους νόμισμα και σημείωσε τες πάνω στο χάρτη. _____

ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ ή ΠΕΡΙΕΓΡΑΨΕ τρία νομίσματα που σου άρεσαν περισσότερο κατά την επίσκεψη.

Ως επίλογος

Μετά τα παραπάνω, το κοινώς αποδεκτό για την Οικονομία αγαθό που ονομάζεται επίσης και κοινό ανταλλακτικό μέσο, είναι αυτό που τελικά συνήθως αποκαλούμε χρήμα. Με την επίσκεψη που προτείνουμε στο Επιγραφικό και Νομισματικό Μουσείο δίνουμε στους μαθητές/τριες ερεθίσματα προκειμένου να επισκεφτούν το Ιλιού Μέλαθρον και να γνωρίσουν τον πρώτο του ιδιοκτήτη, τον Ερρίκο Σλήμαν. Στη συνέχεια, μπορούν να παρατηρήσουν, να μελετήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στα νομίσματα της Αρχαίας Ελλάδας, στις συναλλαγές και στην εξέλιξη των οικονομικών μεγεθών στην Αρχαιότητα, έτσι ώστε μελετώντας το μέλλον να μπορέσουν να διαλευκάνουν το παρόν.Φυσικά, καλό θα ήταν να μην ξεχάσουμε πηγαίνοντας στο Μουσείο να έχουμε και έναν μεγεθυντικό φακό ανά ομάδα μαθητών/τριών, γιατί μόνο με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να θαυμάσουν τα απαράμιλλης αξίας έργα τέχνης που αποτελούν τα αρχαία νομίσματα.

Σχήμα 10*.Προσωπικές φωτογραφίες νομισμάτων από το Μουσείο*

Ιδανικό θα ήταν μέσα από το συλλεγμένο από τους μαθητές /τριες μουσειακό υλικό να γίνει περαιτέρω έρευνα και διαθεματική μελέτη της ενότητας του χρήματος με βάση το Μουσείο.

Βιβλιογραφία

Δάλκος, Γ. (2000).*Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Desvallées A. & MairesseFr. (2010). *Βασικές έννοιες της Μουσειολογίας*. Παρίσι: ArmandColin - ICOM-Ελληνικό Τμήμα.

Οικονομίδου, Μ. (1989). *Νομισματικό Μουσείο*. Αθήνα: Έκδοση Ταμείου Αρχαιολογικών Πόρων (ΤΑΠ).

Οικονομίδου, Μ. (1996). *Αρχαία ελληνική τέχνη – αρχαία νομίσματα*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Williams R. (χ.χ.). *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.

Woolfolk A., (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ιστογραφία

[όλες οι αναφορές ανακτήθηκαν στις 10/02/2018]

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=30&page=121

http://odysseus.culture.gr/h/4/gh430.jsp?obj_id=4600http://www.clickhere.gr/content/anthodtl.asp?anthogr_id=871

http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-2757
http://eprl.korinthos.uop.gr/openwebquest/view/index.php?wq=1771
http://eprl.korinthos.uop.gr/openwebquest/view/index.php?wq=1455

Διδασκαλία της Μουσικής και σχολείο της Συμπερίληψης: Η περίπτωση της μεθόδου μουσικής διδασκαλίας «Μακρής»

Δρ. Μακρής Ιωάννης
Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η τέχνη αποτελεί ένα χώρο μέσα στον οποίο ο μαθητής αναπτύσσει μια σειρά από δεξιότητες συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές και γνωστικές. Με τη σωστή διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ένα θαυμάσιο εργαλείο εκπαίδευσης. Το σχολείο της συμπερίληψης από την άλλη αποτελεί ένα από τους στόχους της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής και κατ' επέκταση της χώρας μας σύμφωνα με τη συνθήκη της Σαλαμάνκας. Η ανάπτυξη καλών πρακτικών συμπερίληψης και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από το πεδίο της τέχνης είναι το ζητούμενο. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα, αλλά και το παιδαγωγικό μοντέλο που προέκυψε μέσα από την κλινική εφαρμογή στο χώρο των Νοητικών Αναπηριών εφαρμόζοντας τη μέθοδο μουσικής διδασκαλίας «Μακρής» (Μακρής, 2015; Μακρής, 2017) στα πλαίσια του σχολείου της Συμπερίληψης, καθώς επίσης και τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αυτονομία στην καλλιτεχνική αυτονομία.

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Η υποστήριξη της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως αυτό της χορωδίας ή της ορχήστρας, που λειτουργούν σ'ένα πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης, για παράδειγμα αυτό του σχολείου, αποτελεί μία από της στρατηγικές του σχολείου της συμπερίληψης (Μακρής, Μακρή, 2003). Η εκπαίδευση αυτή ουσιαστικά παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, γιατί μια χορωδία ή μια ορχήστρα έχει έναν συγκεκριμένο σκοπό και αποτέλεσμα, ενώ παράλληλα μπορεί να γίνει χρήση πολλαπλών πηγών για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης (Mullet, Morales, Guadalupe, Makris et al, 2012). Η ισότιμη συμμετοχή ενός ατόμου σε ένα τέτοιο σύνολο είναι αντικείμενο εκπαίδευσης και αποτελεί μια από τις καλές πρακτικές που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

Η πρακτική αυτή έλαβε αρχικά υπόψη της προγενέστερες ψυχοπαιδαγωγικές μελέτες (Macri, Makris, 2014 a,b,c) και στη συνέχεια εφαρμόστηκε με επιτυχία από τον Δρ. Ιωάννη Μακρή στην Ελλάδα αρχικά στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για άτομα με Αναπηρία το «Εργαστήρι» με πολύ μεγάλη απήχηση στους νέους με νοητικές αναπηρίες. Η πρακτική αυτή στηρίζεται: α) στις παρατηρήσεις που προέκυψαν από το κλινικό έργο του Δρ. Ιωάννη Μακρή, β) στη θεωρία που ανέπτυξε, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική οπτικοποιώντας ή/και λεξικοποιώντας τον ήχο (Makris, 2017), γ) στην επιστημονική διατύπωση της διδακτορικής του θέσης ότι οι παράγοντες της μουσικής λειτουργούν αθροιστικά και είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους (Makris, Mullet, 2003) και δ) στην μέθοδο που ανέπτυξε με βάση την οποία μπορεί κάποιος να δημιουργήσει μια traditional orchestra με άτομα με Αμεα (Makris, 2015a; Makris 2015b). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται καθημερινά από την άσκηση του κλινικού του έργου, ενώ παράλληλα επιβεβαιώθηκαν στο πλαίσιο τριών ευρωπαϊκών προγραμμάτων

Erasmus + KA2: α) T.E.L.L. through Music που πραγματοποιήθηκε στην Λιθουανία, Ελλαδα, Τσεχία και Κύπρο (Makris 2016; Vilkeliene, Makris Ingelevicius, Papatherapontos & Sokolosky, 2017a; Vilkeliene, Makris Ingelevicius, Papatherapontos & Sokolosky, 2017b β) M.E.L.O.S. που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, Λιθουανία, Ιρλανδία και Τουρκία (Makris, 2016; Makris, Trebiene, Nash & Corbasi, 2017) γ) Cap l'ecole Inclusive που πραγματοποιείται από τη Γαλλία, Βέλγιο, Ελλάδα, Ιταλία Πολωνία, Πορτογαλία και Ρουμανία. Η μέθοδος «Makris» είναι μια πρωτότυπη προσέγγιση αρκετά δυναμική, γεγονός που της επιτρέπει να επεκταθεί στο πεδίο του χορού και του θεάτρου.

2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία «Makris» σε ότι σχετίζεται με τη δημιουργία ορχήστρας χωρίζεται σε τρεις φάσεις: α) αυτή της ένταξης β) των αρχαρίων και γ) της κανονικής ορχήστρας.

2.1. Στη φάση της ένταξης (ατομική διδασκαλία):

α) γίνεται μια αρχική αξιολόγηση προκειμένου να διαπιστώσουμε τις δεξιότητες σε γνωστικό, κινητικό, επικοινωνιακό και μουσικό επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται το άτομο με νοητική υστέρηση (Makris et al, 2017).

β) συναποφασίζεται από τον εκπαιδευτή και το άτομο με τις νοητικές αναπηρίες ποιο μουσικό όργανο θα επιθυμούσε να διδαχθεί (Makris, 2013).

γ) γίνεται διδασκαλία του επιλεγμένου μουσικού οργάνου με εστίαση στην βελτίωση και εξάσκηση των γνωστικών, κινητικών, επικοινωνιακών και μουσικών δεξιοτήτων του ατόμου με νοητική υστέρηση. Σε αυτή τη φάση χρησιμοποιούμε τεχνικές οπτικοποίησης και λεκτικοποίησης, όπως έχει αναπτύξει και παρουσιάσει επιτυχώς ο Δρ. Ιωάννης Μακρής σε διεθνή συνέδρια (Makris, 2017) και μερικώς στο πρόγραμμα T.E.L.L. Through Music Erasmus+ KA2.

δ) Γίνεται συνεχής αξιολόγηση προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν το άτομο μπορεί να μπει σε ομάδα ένταξης.

2.2. Στη φάση της ομάδας των αρχαρίων (Ομαδική διδασκαλία)

Η φάση της ομάδας των αρχαρίων είναι η φάση όπου το άτομο καλείται για πρώτη φορά να παίξει σε ένα μουσικό σύνολο «αρχαρίων» (Vilkeliene, Makris, 2017). Σε αυτή την φάση το άτομο καλείται να χρησιμοποιήσει τις μουσικές γνώσεις του, αλλά και τις δεξιότητες που απέκτησε από την φάση της ένταξης προκειμένου να συμμετάσχει σε μία μουσική ομάδα.

Στόχος αυτής της φάσης και του εκπαιδευτή είναι η βελτίωση των γνωστικών, κινητικών, επικοινωνιακών μουσικών, καθώς και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου με νοητικές αναπηρίες. Αυτή η φάση είναι ομαδική και το άτομο καλείται να συνεργαστεί αποτελεσματικά συγκεντρωμένο στο πλαίσιο μιας ομάδας. Σε αυτή τη φάση χρησιμοποιούμε τις τεχνικές οπτικοποίησης και λεκτικοποίησης που έχει αναπτύξει και παρουσιάσει επιτυχώς ο Δρ. Ιωάννης Μακρής σε διεθνή συνέδρια (Makris, 2015).

Η αξιολόγηση σ' αυτή τη φάση γίνεται μέσω της παρατήρησης και είναι συνεχής. Μέσα σε μια ομάδα αρχαρίων επιδιώκεται η βελτίωση των δεξιότητων ενός ατόμου με νοητική υστέρηση, αλλά και της προετοιμασίας του, προκειμένου να

ενταχθεί στην κανονική ορχήστρα του σχολείου. Το τελευταίο μάλιστα αποτελεί και ένα καλό κίνητρο συμμετοχής και ενεργοποίησης αυτών των ατόμων σ' ένα τέτοιο σύνολο.

2.3. Η φάση της κανονικής ορχήστρας (Ομαδική διδασκαλία)

Η φάση της κανονικής ορχήστρας είναι η φάση κατά την οποία τα άτομα με νοητική υστέρηση εργάζονται με στόχο την προετοιμασία του ρεπερτορίου για ένα event ή μία συναυλία. Το γεγονός αυτό από μόνο του αποτελεί και ένα κίνητρο συμμετοχής και συνεργασίας ως ομάδα για τα άτομα αυτά. Σε αυτό το επίπεδο επίσης σημαντικό κίνητρο είναι ότι μέσα σε αυτό το σύνολο τα άτομα με νοητικά προβλήματα μπορούν και εκφράζονται ελεύθερα. Παράλληλα αποκτούν μια επαγγελματική συμπεριφορά.

2.4. Η φάση της συμπερίληψης

Η φάση της συμπερίληψης είναι η φάση στην οποία ουσιαστικά πραγματοποιείται η κοινωνική ένταξη των ατόμων με νοητικές αναπηρίες. Είναι η φάση που ουσιαστικά αυτή η ειδική ορχήστρα συνεργάζεται με ένα άλλο φωνητικό σύνολο – χορωδία που αποτελείται από φυσιολογικούς μαθητές προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια συγκεκριμένη εκδήλωση.

Η συγκεκριμένη φάση είναι πολύ σημαντική στα πλαίσια του σχολείου της συμπερίληψης, γιατί από εκπαιδευτικής πλευράς το σχολείο δουλεύοντας σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης αναπτύσσει μια παιδαγωγική συμπερίληψης τόσο στους μαθητές όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η φάση αυτή θέλει αρκετή προετοιμασία προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να λειτουργήσουν συμπεριληπτικά, αλλά και παράλληλα να πραγματοποιηθεί μια αποτελεσματική συνεργασία. Στόχος αυτής της φάση εκτός από το επιθυμητό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα είναι η κοινωνική ένταξη, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η επικοινωνία και η συναισθηματική ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων.

Η συγκεκριμένη φάση και οι αντίστοιχες πρόβες είναι θεμιτό να πραγματοποιηθούν τόσο στις εγκαταστάσεις του σχολείου όσο και στις εγκαταστάσεις του φορέα ειδικής αγωγής. Αυτό είναι κάτι που θα δώσει την αντίστοιχη ικανοποίηση σε όλες τις πλευρές.

Φωτογραφία 1: Πρώτο μέρος της συναυλίας στο Πολιτιστικό Κέντρο Μελίνα Μερκούρη (Ίλιο)

3. Εφαρμογή

Η παραπάνω μεθοδολογία εφαρμόστηκε σε εκδήλωση μεταξύ: α) της χορωδίας του 1ου Γυμνάσιου Καματερού με την υπεύθυνη καθηγήτρια μουσικής την κα Έλλη Μαραγούσια και β) της ορχήστρας ηχόχρωμα του «Εργαστηρίου» που δημιουργήθηκε και λειτουργεί υπό τη Διεύθυνση του Δρ. Ιωάννη Μακρή. Ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1) Ο μουσικός - ερευνητής επισκέφτηκε το σχολείο και μίλησε στα παιδιά της χορωδίας εξηγώντας τους τι είναι η νοητική υστέρηση και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λειτουργήσουν στο πλαίσιο μιας συναυλίας – μουσικής συνεκπαίδευσης.
2) Ο μουσικός – ερευνητής καθόρισε από κοινού το ρεπερτόριο της συναυλίας λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνικές δυνατότητες των ατόμων με νοητική υστέρηση που θα έπαιζαν στην ορχήστρα, αλλά και των παιδιών της χορωδίας.
3) Το κάθε σύνολο διδάχθηκε ξεχωριστά με τον καθηγητή του το συγκεκριμένο ρεπερτόριο.
4) Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις κοινές πρόβες. Οι δύο στο σχολείο (έδρα της χορωδίας) και οι άλλες δύο στο «εργαστήρι» έδρα της ορχήστρας. Στο τέλος κάθε πρόβας υπήρξε ένα μικρό κέρασμα στα μέλη της χορωδίας και της ορχήστρας, γεγονός που βοήθησε πολύ στην αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των δύο διαφορετικών ομάδων.
5) Πραγματοποιήθηκε μια κοινή γενική πρόβα.
6) Τόσο η χορωδία όσο και η ορχήστρα είχαν την ίδια εμφάνιση γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την ομοιογένεια των δύο ομάδων.

Εκτός από τον μουσικό εξοπλισμό χρησιμοποιήθηκε η Ποδόπληκτρη Γεννήτρια Οπτικών Σημάτων των Δρ. Ιωάννη Μακρή – Γεώργου Γαβρίλη για την καθοδήγηση της Ορχήστρας (Makris, 2015) ενώ την χορωδία τη διεύθυνε η κα Έλλη Μαραγούσια.

Φωτογραφία 2: Στιγμιότυπο από τη συναυλία στο Πολιτιστικό Κέντρο Μελίνα Μερκούρη (Ίλιο)

4. Αποτελέσματα

Αξιολόγηση της καλής πρακτικής:

Μέσα από αυτή την καλή πρακτική υπήρξαν θετικά αποτελέσματα τόσο στα παιδιά του σχολείου όσο και στα άτομα με νοητική υστέρηση της ορχήστρας.

Σε ότι έχει σχέση με τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, δημιουργήθηκε μια νέα κουλτούρα κατά την οποία πλέον η νοητική υστέρηση έπαψε να είναι μειονέκτημα. Τα άτομα με νοητική υστέρηση λειτούργησαν ισότιμα με τους μαθητές του σχολείου. Ειδικά για τους μαθητές ήταν μοναδική ευκαιρία να πραγματοποιήσουν μια συναυλία και να συνεργαστούν με άτομα με νοητική υστέρηση. Η νέα αυτή κουλτούρα μεταβιβάστηκε και στις οικογένειες τους.

Σε ότι έχει σχέση με την ορχήστρα και τα άτομα με νοητική υστέρηση, η συνεργασία αυτή με το σχολείο είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί η κοινωνικοποίηση αλλά και αυτοπεποίθησή τους. Οι γονείς και συγγενείς των ατόμων με νοητική υστέρηση ήταν συγκλονισμένοι γιατί δεν πίστευαν ότι τα παιδιά τους θα ήταν ποτέ δυνατόν να πραγματοποιήσουν κάτι αντίστοιχο.

URL της Συναυλίας: https://drive.google.com/drive/my-drive

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παραπάνω καλής πρακτικής συμπερίληψης που πραγματοποιήθηκε βασισμένη στη μέθοδο «Μακρής» με την συνεχή εξέλιξη και βελτίωση από τον Δρ. Ιωάννη Μακρή μέσα στο χρονικό διάστημα έξι μηνών οδήγησαν σε μια μοναδική συναυλία στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών στα πλαίσια της Έναρξης του εορτασμού των 30 Χρόνιων Erasmus + που υλοποίησε η Εθνική Μονάδα της Ελλάδας – ΙΚΥ. Στα πλαίσια αυτής της συναυλίας μια ορχήστρα και μια χορωδία ατόμων με νοητικές αναπηρίες ερμήνευσε αυτόνομα τραγούδια υπό την διεύθυνση του Δρ. Ιωάννη Μακρή.

Φωτογραφία 3: Εναρκτήρια συναυλία στο εορτασμό των 30 χρόνων Erasmus + από ορχήστρα και χορωδία ατόμων με νοητικές αναπηρίες

URL της Συναυλίας: https://youtu.be/W4NnXQF0p3o
https://youtu.be/0lGvNmYxNio
https://youtu.be/gK6MISdu1c0

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής: α) Τα παιδιά Αμέα του εργαστηρίου «Λίλιαν Βουδούρη» με τη συμμετοχή τους στη συναυλία κοινωνικοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν μια σειρά από επικοινωνιακές δεξιότητες, αύξησαν το βαθμό της αυτοέκφρασης σε μια ομάδα, της προσοχής και του αυτοέλεγχου και β) τα παιδιά του σχολείου μπόρεσαν να γνωρίσουν μέσω της συνεργασίας το θέμα των νοητικών αναπηριών. Επίσης η συμμετοχή όλων των παιδιών σε αυτή τη δράση τους βοήθησε να ψυχαγωγηθούν, αλλά και να χαλαρώσουν.

Βιβλιογραφία

Macri, D., Makris, I. (2014a). Intellectual Disabilities. Evaluation & Pedagogical Management. Case studies. Text in Greek, Athens: Ed. Macri/Makris.

Macri, D., Makris, I. (2014b). Special Education Issues. (1): Behavioural Issues, (2): Students with Behavioural Problems. Text in Greek, Athens: Ed. Macri/Makris.

Macri, D., Makris, I. (2014c). Encouraging students to build teaching material in the context of research. Steps to design your lessons, Retrieved August 26, 2017, from: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/30-a8-makri.

Makris, I. (2015a) Innovation and use of technology in Special Education. Panellenic Scientific and Educational Association of Secondary Education Revue, Erkyna Vol 6, text in Greek, Athens: PAPEDE.

Makris, I. (2015b). Creating a traditional orchestra for the needs of special education, International Congress Latvia, Rezekne: Rezekne Tehnologiju Akademija.

Makris, I. (2016). T.E.L.L. Through Music Basic Theoretical Framework Retrieved August 26, 2017, from: http://tellthroughmusic.blogspot.gr/.

Makris, I. (2016). M.E.L.O.S. Basic Theoretical Framework, Retrieved August 26, 2017, from: http://methodmelos.blogspot.gr/.

Makris, I. (2017). Visualisation and Verbalization in the use of Special Music Education. International Congress Latvia, Rezekne: Rezekne Tehnologiju Akademija.

Makris, I., Macri, D. (2003). Introduction in musictherapy Text in Greek, Athens: ed. Grigoris.

Makris, I. & Mullet, E. (2003). Judging the pleasantness of contour – rhythm-pitch-timbre. American Journal of Psychology, vol.116(4), p.581-611.

Makris, I., Trebiene, L., Nash, E. and Corbasi, E. (2017) Theoretical framework of project M.E.L.O.S. Output 1 KA2 Strategic Partnership 2015-1-EL-KA202-014154, Retrieved August 26, 2017, from:

http://www.melosmusic.eu/Portals/_default/Documents/ERASMUS_%20KA2%20m.e.l.o.s.%20Output%201.pdf?ver=2017-07-04-111506-613

Mullet, E., Morales M., Guadalupe. E., Makris, I., Roge, B., Munoz, M.T., (2012). Functional Measurement: An Incredibly Flexible Tool, Psicologica: International Journal of Methodology and Experimental Psychology, v.33(3), p.631-654.

Vilkeliene, A., Makris, I., Ingelevicius, E., Papatherapontos, M., Sokolosky, T., (2017). Teacher qualification development Programme. Vilnius: Ed. Alytus Music School

Vilkeliene, A., Makris, I., Ingelevicius, E., Papatherapontos, M., Sokolosky, T. (2017). T.E.L.L. Through Music. Method as a tool for the development of core competences of Adult Learners. Vilnius: Alytus Music School.

Περισσότερες Φωτογραφίες:

Η αφήγηση ιστοριών ως διδακτική και παιδαγωγική μέθοδος

Μακρυμανωλάκης Παντελεήμων Ανδρέας

Περίληψη

Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διδακτική προσέγγιση της αφήγησης ιστοριών. Αρχικά γίνεται μια περιεκτική αναφορά στα πλεονεκτήματα (διδακτικά και παιδαγωγικά) καθώς και σε κάποια μειονεκτήματα. Στη συνέχεια αναδεικνύεται, μέσω τριών παραδειγμάτων, η στενή σχέση αυτής της μεθόδου με τον γενικότερο πολιτισμό του τόπου μας. Τέλος γίνεται μια κριτική ανακεφαλαίωση ως αφορμή για περαιτέρω έρευνα και συζήτηση.

Λέξεις κλειδιά : διδακτική, αφήγηση ιστοριών, παιδαγωγική.

1. Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός μέσα στη τάξη είναι το πως θα καταφέρει να κρατήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Η δυσκολία αυτή είναι απολύτως δικαιολογημένη. Τα ενδιαφέροντα αλλάζουν από παιδί σε παιδί και εξαρτώνται από ένα μεγάλο πλήθος κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες, ο βαθμός ωριμότητας. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που οι σύγχρονες τάσεις στη διδακτική είναι οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν, όπου κρίνεται αναγκαίο, και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική (Ματσαγγούρας, 2000), η διαφοροποιημένη (Κουτσελίνη, 2006) κ.α.

Όμως υπάρχουν μερικά "πράγματα" που μπορεί και θέλει να παρακολουθήσει η πλειονότητα των μαθητών: τις περιπέτειες, τις ιστορίες, τους μύθους, τα παραμύθια. Αυτό προκύπτει και στη βιβλιογραφία (Egan, 1998 και 2005) αλλά είναι πολύ σημαντικό ότι μπορεί εύκολα να επιβεβαιωθεί στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει σε μια ακόμα εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, τη διδασκαλία μέσα από την αφήγηση ιστοριών (Teaching through storytelling).

Η διδασκαλία και η μάθηση μέσω αφήγησης ιστοριών είναι τόσο παλιά όσο και ο ίδιος ο ανθρώπινος πολιτισμός. Υπάρχουν ακόμα και στις μέρες μας κοινωνίες στις οποίες ο μοναδικός τρόπος διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσεων είναι η αφήγηση ιστοριών. Όλοι άνθρωποι είμαστε κατά κάποια έννοια γενετικά προγραμματισμένοι να ακούμε ιστορίες. Σύμφωνα με τον Bruner (1986) κάθε ιστορία πασχίζει να κάνει προσβάσιμο από την εμπειρία μας κάποιο διαχρονικό θαύμα. Έτσι μια ιστορία μπορεί να μας ξαναζωντανέψει το παρελθόν αλλά και να μας ταξιδέψει στο μέλλον. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι που προσδίδουν στην αφήγηση ιστοριών μια θέση ανάμεσα στις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους.

Η προσέγγιση αυτή αφορά ουσιαστικά όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα σχολεία κάθε βαθμίδας. Έτσι, έχουμε παραδείγματα από την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο (Ellis & Brewster, 2014),

τη διδασκαλία της φυσικής στο γυμνάσιο (Trusty, 2009) αλλά και των μαθηματικών (Schiro, 2004).

1.1 Πλεονεκτήματα

Τα πλεονεκτήματα αυτής της διδακτικής προσέγγισης μπορούν να καταταγούν σε δύο βασικές κατηγορίες:

Α. Τα παιδαγωγικά

Αφορούν τις προσωπικές, ψυχολογικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Όπως αναφέρεται από τον Friedberg (1994) οι αφηγήσεις ιστοριών βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο τους. Τα βασικά πλεονεκτήματα της είναι τα εξής:

- **Η οικειότητα.** Τα παιδιά συνηθίζουν να ακούν μύθους, παραμύθια και ιστορίες οπότε είναι σχεδόν πάντα πρόθυμα να ακούσουν άλλη μια ιστορία. Από την προθυμία τους αυτή εκπορεύεται ένας σεβασμός στα όσα λέγονται αλλά και σε εκείνους που τα λένε.
- **Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης.** Ο πλούτος των εμπειριών που μοιράζονται μέσω των ιστοριών ο αφηγητής και ο ακροατής ενισχύει την σχέση τους.
- **Η ευελιξία.** Οι αφηγήσεις δίνουν συνήθως μια ελευθερία στην έκφραση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα όχι μόνο του αφηγητή αλλά και του ακροατή.
- **Είναι μια ευχάριστη διαδικασία.** Οπότε για τον μεν ακροατή ενισχύεται η επιθυμία να συναντηθεί ξανά με τον αφηγητή ώστε να ακούσει και να μάθει καινούρια πράγματα. Για δε τον αφηγητή, όσο ευχαριστιέται αυτό που κάνει έχει κίνητρο να είναι πιο αφοσιωμένος στο έργο του και ενδεχομένως θα είναι πιο αποτελεσματικός.

Είναι χαρακτηριστικό πως όλα τα παραπάνω αναφέρονται από τον Friedberg (1994) για την αφήγηση στο πλαίσιο μιας ψυχοθεραπευτικής συνεδρίας, όπου αφηγητής μπορεί να είναι είτε ο θεραπευτής είτε το παιδί με τις όποιες ψυχολογικές δυσκολίες. Αυτό βέβαια καθόλου δεν μειώνει την αξία των επισημάνσεων, ούτε τις καθιστά άσχετες με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το αντίθετο μάλλον, γίνονται ακόμα πιο χρήσιμες, αφού στις μέρες μας τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν ένα πολύ πιο υποστηρικτικό ρόλο απ’ ότι είχαν παλαιότερα.

Β. Διδακτικά

Όμως, εκτός από τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα, η αφήγηση ιστοριών μπορεί να προσφέρει το κάτι παρά πάνω και από τη σκοπιά της διδακτικής. Μερικά από τα πλεονεκτήματα αυτής της διδακτικής προσέγγισης σύμφωνα με την Green (2004) είναι τα εξής :

- **Κεντρίζει το ενδιαφέρον.** Η αφήγηση μιας ιστορίας, είτε είναι μυθοπλασία είτε είναι πραγματική, προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και συνεπώς είναι μια πολύ καλή αφόρμηση για οποιαδήποτε διδασκαλία
- **Δίνει δομή και νόημα.** Οι ιστορίες προσφέρουν στους μαθητές μια δομή που τους βοηθά να συγκρατήσουν στοιχεία και πληροφορίες που διδάσκονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δημιουργούν στη μνήμη έντονες εικόνες.

Περιγράφουν απλές αλλά δυνατές σχέσεις/εξαρτήσεις μεταξύ προσώπων, γεγονότων και άλλων στοιχείων. Τέλος έχουν μια ροή που βοηθά να ανακαλέσει ο μαθητής ένα σημαντικό μέρος όσων άκουσε. Επίσης, μπορούν να δώσουν νόημα και να κάνουν πιο προσιτό κάποιο μέρος του μαθήματος που αλλιώς θα ήταν αφηρημένο και απρόσιτο.

- **Και πάλι εμπιστοσύνη.** Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω η αφήγηση ιστοριών βοηθά στην δημιουργία μιας καλύτερης σχέσης μεταξύ του αφηγητή και του ακροατή που στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο δάσκαλος και ο μαθητής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη γενικότερη βελτίωση του κλίματος της τάξης και συνεπώς καλύτερες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης.

1.2 Μειονεκτήματα

Βέβαια, όπως σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις υπάρχουν μειονεκτήματα, έτσι υπάρχουν και σε αυτή. Ίσως τα πιο χαρακτηριστικά αναφέρονται από τους Sole και Wilson (2002) και είναι τα εξής:

- **Μονόπλευρη οπτική.** Οι αφηγήσεις συνήθως εστιάζουν σε μια συγκεκριμένη πτυχή ενός πολύπλοκου ζητήματος. Το πρόβλημα αυτό ενδεχομένως γίνεται εντονότερο όταν πρόκειται για εξιστορήσεις προσωπικών εμπειριών του αφηγητή.
- **Η σαγήνη.** Μια αφήγηση είναι συχνά τόσο ζωντανή και σαγηνευτική που οι ακροατές κολλάνε σε αυτήν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να την κρίνουν σωστά και να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη συσχέτιση της με τις δικές τους εμπειρίες, τα δικά τους δεδομένα, ζητούμενα, προβλήματα κ.λπ.

2. Ο πολιτιστικός πλούτος της Ελλάδας

Είναι γνωστό πως στη χώρα μας υπάρχει ένας απίστευτος πλούτος μύθων, παραμυθιών, ιστορικών ανεκδότων και χαρακτηριστικών ιστορικών γεγονότων που μπορούν μέσω αφηγήσεων να ενσωματωθούν στη εκπαιδευτική διαδικασία και να την διευκολύνουν. Ένα μέρος τους έχει ήδη συμπεριληφθεί στα αναλυτικά προγράμματα, για παράδειγμα η μυθολογία στη γ΄ δημοτικού και τα ομηρικά έπη στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Ένα άλλο μέρος χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με συστηματικό τρόπο σε τέτοιο βαθμό που υπάρχει πλήθος υποστηρικτικού υλικού, ακόμα και μέσα στα σχολικά βιβλία. Για παράδειγμα στα μαθηματικά, τα σχολικά βιβλία έχουν αρκετά ιστορικά σημειώματα. Κυκλοφορούν περιοδικά, κυρίως από την Ελληνική Μαθηματική Εταιρία, με πολύ βοηθητικά άρθρα. Επίσης, γίνονται συχνά συνέδρια και ημερίδες με εισηγήσεις γενικού αλλά και ειδικού περιεχομένου. Τέλος κυκλοφορούν πολλά βιβλία, είτε με καθαρά επιστημονικό προσανατολισμό όπως το *Hands on history: Are source for teaching mathematics*, είτε εκλαϊκευμένης γνώσης όπως το *Θεώρημα του παπαγάλου.*

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή στις αφηγήσεις που μπορούν να προκύψουν από κάποιο υποστηρικτικό υλικό. Θα παρουσιάσουμε τρία παραδείγματα αφηγήσεων που μπορούν με σχετική ευκολία να ενσωματωθούν στη διδασκαλία κάποιων μαθηματικών εννοιών.

2.1 Το μηδέν στο ιστορικό σημείωμα του σχολικού βιβλίου

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, τα σχολικά βιβλία των μαθηματικών έχουν ένα

σημαντικό πλήθος ιστορικών σημειωμάτων που δίνουν αφορμές για όμορφες και πολύ δημιουργικές συζητήσεις με τους μαθητές. Στο βιβλίο της α΄ γυμνασίου (Βανδουλάκης κ.ά., 2017) στη παράγραφο 1.2 έχει ενσωματωθεί μια πολύ σύντομη αναφορά στην ιστορία του μηδενός. Η ιστορική αναδρομή που γίνεται είναι μικρή αλλά περιεκτική. Περιγράφονται οι διάφορες φάσεις που έχουν προκύψει στη χρήση ενός συμβόλου για το "τίποτα". Από τους Σουμέριους που άφηναν ένα κενό διάστημα για να δηλώσουν την απουσία αριθμού, μέχρι τις μέρες μας που το μηδέν είναι από τα δέκα ισότιμα ψηφία του Ινδοαραβικού θεσιακού συστήματος.

Έτσι, δίνεται μια ευκαιρία στους μαθητές να καταλάβουν ότι τα σύμβολα που χρησιμοποιούμε καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα χρησιμοποιούμε είναι αποτέλεσμα μια μακρόχρονης εξελικτικής διαδικασίας, στην οποία συμμετείχαν πολλοί λαοί. Όλες οι αναφορές μπορούν εύκολα να εμπλουτιστούν από άλλες πηγές, όπως γίνεται με τον σύνδεσμο στο εμπλουτισμένο ηλεκτρονικό βιβλίο (http://digitalschool.minedu.gov.gr/new/) που αναφέρεται στον Κλαύδιο Πτολεμαίο. Επίσης μπορούν να γίνουν και επεκτάσεις και σε θέματα που δεν σχετίζονται άμεσα με τα μαθηματικά, όπως:

- Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις προάγουν, πέρα από την γνώση και την επιστήμη, μια βαθύτερη αλληλοκατανόηση κι έναν αλληλοσεβασμό. Στο παρελθόν τα ισλαμικά έθνη είχαν μια τεράστια συμβολή προς την κατεύθυνση αυτή. Το γεγονός αυτό είναι σίγουρα αφορμή για προβληματισμό για όσα συμβαίνουν στις μέρες μας.
- Η ετυμολογία των λέξεων μηδέν και ουδέν. Οι δύο λέξεις έχουν παρόμοια ετυμολογία, δηλώνουν και οι δύο την ανυπαρξία έστω κι ενός. Πέρα όμως από την ετυμολογία μπορούμε να αναφερθούμε και στο σύμβολο, αφού φαίνεται πως το σύμβολο 0 προέκυψε από το πρώτο γράμμα της λέξης "ουδέν". Επίσης, με αφορμή αυτά, μπορούν να γίνουν και άλλες συζητήσεις σχετικά με τα αριθμητικά σύμβολα στην αρχαιότητα και σήμερα.
- Στο γυμνάσιο, ίσως ο σημαντικότερος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τον μαθητή στη μετάβαση του προς μια πιο ώριμη κατάσταση. Όσο και αν είναι παράδοξο το μηδέν έχει πολλά να προσφέρει μέσα από γνωμικά της αρχαιότητας όπως: *μηδέν άγαν, βίᾳ μηδὲν πράττειν, Μηδένα φίλον ποιοῦ* κ.ά.

2.2 Από την ιστορία των άρρητων αριθμών, ο Ίπασσος

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά θέματα που μπορεί ο εκπαιδευτικός να αφηγηθεί μέσα στην τάξη είναι η ανακάλυψη των άρρητων αριθμών, που αποδίδεται στον Ίππασο τον Μεταποντινό. Υπάρχουν διάφορες εκδοχές για το τι ακολούθησε μετά την ανακάλυψη των άρρητων από τον Ίππασο. Η μια εκδοχή αναφέρει πως οι Πυθαγόρειοι τον απέβαλαν από την αδελφότητα τους και μάλιστα του έφτιαξαν ταφικό μνημείο σαν να ήταν νεκρός. Μια άλλη εκδοχή αναφέρει πως τον έπνιξαν κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού επειδή η ανακάλυψή του ήταν αντίθετη με τις διδασκαλίες τους. Τέλος υπάρχει και η εκδοχή πως οι θεοί τον τιμώρησαν με πνιγμό, για την ασέβεια του να αποκαλύψει την αλήθεια αυτή.

Ο εκπαιδευτικός διηγώντας τις διαφορετικές αυτές εκδοχές μπορεί να κεντρίσει

το ενδιαφέρον των μαθητών σε πολλά θέματα. Μερικά χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- **Μαθηματικά :** Τι είναι οι ρητοί αριθμοί και τι είναι οι άρρητοι. Η δεκαδική αναπαράσταση σε αντιδιαστολή με την γεωμετρική αναπαράσταση (θέση πάνω στον άξονα) της τετραγωνικής ρίζας του δύο$\left(\sqrt{\mathbf{2}}\right)$.
- **Ιστορικά :** Ποιος ήταν ο Πυθαγόρας και ο Ίππασος. Ποιοι ήταν οι Πυθαγόρειοι, τι πίστευαν και τι δίδασκαν. Πως έφτασαν από τη Σάμο μέχρι την Κάτω Ιταλία.
- **Ηθικά - Φιλοσοφικά :** Για τον όρκο σιωπής των Πυθαγορείων. Για την τιμωρία του Ίππασου είτε από τους Θεούς είτε από τους συντρόφους του. Για το παράδοξο που προκύπτει στην αφήγηση, αφού ο Πυθαγόρας και οι Πυθαγόρειοι ήταν κατά γενική ομολογία ενάρετοι άνθρωποι, ενώ σε μια από τις εκδοχές της ιστορίας φέρονται να φονεύουν τον Ίππασο.

2.3 Η έννοια της δύναμης στα μαθηματικά, μέσα από την λαϊκή παράδοση

Στην γ΄ γυμνασίου το βιβλίο ξεκινάει με μια επανάληψη εννοιών που τα παιδιά διδάσκονται στις προηγούμενες τάξεις. Οι δυνάμεις είναι μέσα σε αυτήν την επανάληψη. Συνήθως οι καθηγητές ρίχνουν το βάρος στις ιδιότητες των δυνάμεων. Αυτό είναι απολύτως δικαιολογημένο αφού θα χρειαστούν πολλές φορές στην ύλη που ακολουθεί. Όμως η Κρητική λαϊκή ιστορία του «*Πολυροβιθά*» (Πιθαρούλιου, 2006) μπορεί να φανεί χρήσιμη στη βαθύτερη κατανόηση της ίδιας της δύναμης και της “ταχύτητας” με την οποία αυξάνονται οι αριθμοί όταν αυξάνεται ο εκθέτης.

Το παραμύθι αναφέρεται σε έναν φτωχό νεαρό που ήταν ορφανός και ζούσε με την μητέρα του. Μια μέρα βρήκε στο δρόμο ένα ρεβίθι και η μάνα του τον συμβούλεψε να το φυτέψουνε. Το ρεβίθι αυτό έκανε μια ρεβιθιά που είχε πάνω είκοσι με τριάντα ρεβίθια. Στη συνέχεια, πάλι μετά από προτροπή της μητέρας του, φύτεψε τα ρεβίθια αυτά και οι ρεβιθιές έκαναν ακόμα περισσότερα, τα οποία ξαναφύτευε μέχρι που έγιναν περίπου διακόσιες οκάδες. Τότε ο νεαρός πήγε στον βασιλιά για να βρει αποθήκη για τα ρεβίθια που είχε αποκτήσει. Μετά από κάποιες μικρές περιπέτειες κι ένα μικρό ψεματάκι ο βασιλιάς τον έκανε γαμπρό του, αφού και η πριγκιποπούλα τον είχε συμπαθήσει. Όταν το ζευγάρι φτάνει στο φτωχικό του νεαρού, η πριγκίπισσα απογοητεύεται αλλά είναι αποφασισμένη να μείνει δίπλα στο νεαρό που αγαπάει. Τελικά, η εξυπνάδα της, η τόλμη της και το θάρρος της τους οδηγεί μέσα από μια τελευταία περιπέτεια στην ευτυχία.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί λέγοντας την ιστορία να θέσει μια ερώτηση υπολογισμού κάνοντας μερικά στοιχεία της ιστορίας πιο συγκεκριμένα. Για παράδειγμα αν κάθε ρεβιθιά κάνει ακριβώς τριάντα ρεβίθια που το καθένα ζυγίζει μισό γραμμάριο, πόσες φορές φύτεψε ο πρωταγωνιστής τα ρεβίθια μέχρι να ξεπεράσουν σε βάρος τις διακόσιες οκάδες, περίπου διακόσια εξήντα κιλά; Στη συνέχεια μπορεί να ρωτήσει πόσες ακόμα φορές θα τα ξαναφυτέψουν για να ξεπεράσουν τα χίλια κιλά;

Παράλληλα, με το λαϊκό αυτό παραμύθι από τις Μαργαρίτες Ρεθύμνου, δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν και άλλα πράγματα όπως:

- Η πολιτιστική επιρροή από τους ανατολικούς λαούς μέσα από τις παλιές μονάδες μέτρησης οκάδες και δράμια.
- Την τοπική ιστορία και την οικιακή οικονομία παλαιότερων εποχών. Μέσα από

το παραμύθι φαίνεται η αξία που είχε η οικογενειακή παραγωγή αλλά και τα ρεβίθια ή τα όσπρια γενικότερα πριν μερικές γενεές.

- Τέλος μπορούν να αναπτυχθούν ζητήματα που σχετίζονται με την γενικότερη στάση που υιοθετήσουμε στη ζωή μας όπως είναι η υπομονή, η επιμονή, η αγωνιστικότητα, η αντοχή, ο πλούτος, η φτώχεια, η τύχη, η ευτυχία κ.ά.

3. Αφορμές για συζήτηση και περαιτέρω διερεύνηση (αντί επιλόγου)

Κλείνοντας, είναι απαραίτητο να σταθούμε με μια κριτική διάθεση σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο κυριότερος λόγος που επιβάλει μια τέτοια στάση είναι πως η ίδια η εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μελών της κοινωνίας, οπότε θα πρέπει να είμαστε πιστοί σε αυτή τη βασική αρχή. Σε καμία περίπτωση δεν είναι ο σκοπός μας η αυτοαναίρεση, αλλά η βελτίωση. Η βελτιστοποίηση οποιασδήποτε ιδέας, μεθοδολογίας ή τεχνικής στηρίζεται στην ικανότητα μας να βρίσκουμε τις ατέλειες και να τις διορθώνουμε. Ανακεφαλαιώνουμε λοιπόν τα βασικά σημεία παρουσιάζοντας συγχρόνως τις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν.

- Η αφήγηση ιστοριών έχει αρκετά διδακτικά αλλά πρωτίστως παιδαγωγικά πλεονεκτήματα. Φαίνεται πως χρειάζεται γενικότερη παιδεία, αρκετή μελέτη και δουλειά ως προς την επιλογή των κατάλληλων αφηγήσεων και ίσως κάποιο επικοινωνιακό ταλέντο.
- Σε καμία περίπτωση η εργασία αυτή δεν έχει καλύψει όλα τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα ή τις δυσκολίες της διδακτικής προσέγγισης που παρουσιάστηκε. Οι λίστες που παρουσιάσαμε δεν καλύπτουν όλα τα ζητήματα. Μερικά θέματα τα παραλείψαμε σκοπίμως, άλλα τα παρουσιάσαμε πολύ συνοπτικά και σίγουρα υπάρχουν και μερικά που δεν παρουσιάστηκαν λόγω άγνοιας.
- Η επιλογή της Ελληνικής πολιτιστικής παράδοσης ως σημείο αναφοράς και των μαθηματικών για την επιλογή των παραδειγμάτων έγινε λόγω μεγαλύτερης εξοικείωσης και συνεπώς μεγαλύτερης άνεσης στην παρουσίασή τους. Εννοείται πως παρόμοιες ιστορίες υπάρχουν και σε άλλες παραδόσεις όπως η Κινεζική παράδοση, οι Αγγλοσαξονικές παραδόσεις ακόμα και εκείνες των Ινδιάνων της Αμερικής. Ίσως για την κοινωνία όπως διαμορφώνεται αυτή την εποχή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει περισσότερα πράγματα με μια επιλογή ιστοριών από διάφορες παραδόσεις.

Τέλος, το σχολείο και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει με κάθε τρόπο να αποφεύγει να συμπεριφέρεται ως Προκρούστης. Όπως ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικά ταλέντα και διαφορετικές ανάγκες, το ίδιο συμβαίνει και με κάθε εκπαιδευτικό. Όπως λοιπόν θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές οι ευκαιρίες να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους, έτσι θα πρέπει και κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να κάνει τη δουλειά του με τον τρόπο που εκείνος θεωρεί καταλληλότερο, είτε αυτό γίνεται με πιο παραδοσιακές μεθόδους είτε γίνεται με πιο σύγχρονες. Πάντα όμως υπό την διακριτική εποπτεία αρμόδιων οργάνων, ώστε να αποφεύγονται οι υπερβολές και οι αυθαιρεσίες και γενικά να προκύπτει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βανδουλάκης, Ι., Καλλιγάς, Χ., Μαρκάκης, Ν. & Φερεντίνος, Σ. (2017). *Μαθηματικά Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α'. Λευκωσία.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Επιστημονικό Συμπόσιο: Η Εφαρμογή της Ομαδοκεντρικής Διδασκαλίας: Τάσεις και Εμπειρίες. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 7/11/2017, από http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf

Πιθαρούλιου, Σ. (2006). *Λαϊκά Παραμύθια της Κρήτης*. Εκδόσεις ΕΝ ΠΛΩ.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.

Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco.

Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it again!: The storytelling handbook for primary English language teachers.* London: British Council.

Friedberg, R. D. (1994). Storytelling and cognitive therapy with children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 8(3), 209-217.

Guedj, D. (2010). *Το Θεώρημα του παπαγάλου*. ΚΕΔΡΟΣ.

Green, M. C. (2004). Storytelling in teaching. APS Observer, 17(4).

Schiro, M. S. (2004). Oral storytelling and teaching mathematics: Pedagogical and multicultural perspectives. SAGE publications.

Sole, D. & Wilson, D. G. (2002). Storytelling in organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations. LILA, Harvard, Graduate School of Education.

Shell-Gellasch, A. (Ed.). (2007). Hands on history: a resource for teaching mathematics. (No. 72). MAA.

Trusty, A. (2009). Teaching Science Through Storytelling. Ανακτήθηκε 9/12/2017, από http://hdl.handle.net/1811/45147

Θαρρώ πεινώ, μα εγώ διψώ: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το περιβάλλον και την ιστορία στην πόλη του Ηρακλείου

Μαλλιαράκη Στέλλα,
Μουσειοπαιδαγωγός

Περίληψη

Με αφορμή τις δεξαμενές και τις κρήνες του Ηρακλείου, διαρθρώνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και τη γνωριμία με την ιστορία της πόλης για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Έχοντας σαν βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και με οδηγό τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, προσεγγίζουμε τη μελέτη ενός διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος, αναλύοντας τη διαδικασία από την αρχική σύλληψη ως το σχεδιασμό συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, περιβάλλον, ιστορία

1. Εισαγωγή: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση σε σχέση με την πολιτιστική αγωγή και την ιστορία.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «θαρρώ πεινώ, μα εγώ διψώ» αποτελεί μια απόπειρα συνένωσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης με την τοπική ιστορία. Δημιουργήθηκε στο πλαίσιο μιας σειράς παιδαγωγικών περιπάτων στο ιστορικό κέντρο του Ηρακλείου.

Η επιλογή του υδάτινου στοιχείου ως κεντρικό θέμα ενός εκπαιδευτικού περιπάτου καθορίστηκε από πολλούς, διαφορετικούς παράγοντες. Αρχικά, τα οικολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την (υπερ)κατανάλωση νερού σε παγκόσμια κλίμακα έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη βαρύτητα, ιδίως στον 21^{ο} αιώνα (Ponting, 2011, 375). Το θέμα του νερού επανέρχεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ως μια βασική θεματική για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. (Μοντεσσόρι, 1978˙ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, 2003˙ Δημοπούλου κ.α., χ.χ.)

Παράλληλα θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί το θέμα του κύκλου του νερού και της υδροδότησης σε συνδυασμό με την ιστορία. Τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και σε όλο το δημοτικό προβλέπεται ο συσχετισμός του μαθήματος της μελέτης περιβάλλοντος και της ιστορίας με την τοπική ιστορία. Ένας εκπαιδευτικός περίπατος αποτελεί, ίσως, τον καλύτερο τρόπο εξερεύνησης της τοπικής ιστορίας. (Δημοπούλου, Μπαμπίλα, Φραντζή, Χατζημιχαήλ, 2003)

Με τον όρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα νοείται η οργανωμένη επίσκεψη σε μνημείο, μουσείο ή πολιτιστικό φορέα. Αποτελείται από ένα σύνολο δραστηριοτήτων με συγκεκριμένους στόχους, θεματική, μεθοδολογία και αναμένει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αποτέλεσμα διεπιστημονικού σχεδιασμού και στηρίζονται σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης (Hooper-Greenhill, 1999).

Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους,

ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό, την ανακάλυψη και την έρευνα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ακόμα κι όταν συνδέονται με τη σχολική ύλη δεν έχουν τη δέσμευση που προκύπτει από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και δεν είναι απαραίτητο να πιστοποιήσουν την κατάκτηση συγκεκριμένης γνώσης στο τέλος της επίσκεψης (Hein, 1998).

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε κατά κύριο λόγο στις παιδαγωγικές θεωρίες του κονστρουκτιβισμού και της πολλαπλής νοημοσύνης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία υπό την έννοια της υποστήριξης μιας ολιστικής προσέγγισης της μάθησης. Το ζήτημα της οικολογίας και της προστασίας των φυσικών πόρων γίνεται κατανοητό ως συνδεδεμένο άρρηκτα με το κοινωνικό, οικονομικό, ιστορικό πλαίσιο (Φλογαΐτη, 2006).

Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία, η γνώση διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της μάθησης από το ίδιο το άτομο, στο μυαλό του και για τον εαυτό του. Η γνώση δε θεωρείται μια και μοναδική αλήθεια που υπάρχει ανεξάρτητα από το άτομο, αλλά είναι ιστορικά, κοινωνικά και προσωπικά προσδιορισμένη. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης νοημάτων, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Η γνώση αποκτάται μέσα από την εμπειρία και τις αισθήσεις (Brooks & Brooks, 1999˙ Hein, 1996).

Η ανάπτυξη της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού αποδίδεται στον ελβετό ψυχολόγο, Jean Piaget. Σημαντικά στοιχεία συμπλήρωσε ο ρώσος ψυχολόγος, Lev Vygotsky, υποστηρικτής του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Πιαζέ, 2001˙ Vygotsky, 1978). Οι κονστρουκτιβιστές θεωρούν ότι οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις από τις εμπειρίες τους χρησιμοποιώντας τις διαδικασίες της προσαρμογής και της αφομοίωσης. Με τον όρο προσαρμογή νοείται η διαδικασία επανασχεδίασης της νοητικής αναπαράστασης κάποιου για τον εξωτερικό κόσμο με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμοστεί σε νέες εμπειρίες. Με τον όρο αφομοίωση προσδιορίζεται η πρόσληψη και αποδοχή μίας νέας εμπειρίας από ένα άτομο δίχως να μεταβάλλονται οι υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις του, αλλά αντίθετα διευρύνοντάς τις (ο.π.).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναπτύχθηκε από τον Howard Gardner, ο οποίος πρώτος υποστήριξε την ύπαρξη πολλαπλών τρόπων σκέψης και μάθησης ανάμεσα στους ανθρώπους και αναγνώρισε διαφορετικές κατηγορίες νοημοσύνης:

1. **Γλωσσική - λεκτική νοημοσύνη:** η ικανότητα να χειρίζεται κανείς τον λόγο και να αντιλαμβάνεται τα νοήματα των γραπτών κειμένων.

2. **Λογικό - μαθηματική νοημοσύνη**: η ικανότητα κατανόησης των σχέσεων μεταξύ των αριθμών και δημιουργίας δομημένων λογικών συνειρμών.

3. **Χωροαντιληπτική νοημοσύνη:** η ικανότητα να διαμορφώνει κανείς μια νοητή εικόνα του χώρου και να μπορεί να κινείται άνετα μέσα σ’ αυτόν.

4. **Μουσική νοημοσύνη:** η ικανότητα κατανόησης της γλώσσας της μουσικής, τόνοι, νότες, ρυθμός.

5. **Σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη:** η ικανότητα να αναλύει κανείς και να λύνει προβλήματα χρησιμοποιώντας ολόκληρο το σώμα του.

6. **Διαπροσωπική - επικοινωνιακή νοημοσύνη:** η ικανότητα να καταλαβαίνει τους άλλους ανθρώπους και να συνεργάζεται ομαλά μαζί τους.

7. **Ενδοπροσωπική νοημοσύνη:** η ικανότητα να αντιλαμβάνεται πλήρως τον εαυτό του και χρησιμοποιώντας την αντίληψή αυτή να λειτουργεί επιτυχημένα στη ζωή του.

8. **Φυσιοκρατική νοημοσύνη:** Αυτό το είδος νοημοσύνης προστέθηκε πιο πρόσφατα στη θεωρία του Gardner, αλλά θεωρείται ως η πιο πρωτόγονη νοημοσύνη των ανθρώπων, αφού συνδέεται με την ικανότητα των προϊστορικών προγόνων μας, να διαχωρίζουν τα βρώσιμα από τα δηλητηριώδη φυτά και να αντιλαμβάνονται το φυσικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Gardner, η μάθηση αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία που επιτυγχάνεται με τον συνδυασμό διαφορετικών νοητικών λειτουργιών που συνυπάρχουν σε κάθε άνθρωπο. Όλα τα είδη θεωρούνται ισάξια, καθώς κάθε άνθρωπος προσεγγίζει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικό ρυθμό. (Davis and Gardner, 1999)

2. Γενικοί στόχοι

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα “θαρρώ πεινώ, μα εγώ διψώ” σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (νηπιαγωγείου, Α' και Β' Δημοτικού). Πέρα από την συνάφεια της σχολικής ύλης με τη θεματική του προγράμματος, η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας προκρίθηκε εξαιτίας της εξελικτικής σύνδεσης των μαθητών αυτών των τάξεων, αλλά και της κοινής αντιμετώπισης τους σε επίπεδο διδακτικής δραστηριότητας από μέρους της πολιτείας (Χρυσαφίδης, 2005).

Οι στόχοι του προγράμματος διαμορφώθηκαν με βάση τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό (Οδηγός Εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών, “Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη”, Για το Δημοτικό, 2011), αλλά και τις σύγχρονες επιταγές διεθνών οργανισμών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις οποίες: *“Οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς πρέπει να προωθήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και να αναπτύξουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας σε περιβάλλοντα με εκπαιδευτική σημασία. Πρέπει επίσης να αναγνωρίζουν τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα στις τοπικές κοινότητες.”* (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 1999: 13˙). Η πρώτη επαφή με την έννοια του κύκλου του νερού είναι από τα βασικά στοιχεία που αποτελούν το σταθερό σημείο αναφοράς του προγράμματος. Γύρω από τον άξονα της ύδρευσης τα παιδιά γνωρίζουν την ιστορία της πόλης μέσα από κεντρικά μνημεία της, τα οποία ενδεχομένως «προσπερνούν» στην καθημερινότητα.

Παράλληλα επιδιώκεται η κατανόηση του τρόπου ύδρευσης ενός αστικού κέντρου και το πώς αυτός άλλαξε στο πέρασμα του χρόνου. Παρατηρώντας την πόλη και αναλύοντας τον τρόπο υδροδότησης των κρηνών και των οικιών τα παιδιά συνειδητοποιούν τις αλλαγές στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον ως συνέπεια της τεχνολογικής προόδου. Μέσα από τον πειραματισμό και την ανακάλυψη αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, καλλιεργούν την επίλυση προβλημάτων με διαφορετικούς τρόπους (Φλογαΐτη, 2006) και ευαισθητοποιούνται οικολογικά ως προς την διατήρηση ενός από τα πιο βασικά αγαθά, του νερού.

Τέλος η δομή του προγράμματος με τον χωρισμό των παιδιών σε επιμέρους ομάδες έχει ως στόχο την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης και την σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, μέσω της ανάθεσης εργασιών/προβλημάτων που απαιτούν την σύμπραξη όλων των μελών της ομάδας για την επίλυσή τους (Χρυσαφίδης, 2005).

2.1 Σύνδεση με τη σχολική ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Πέρα από τους γενικούς στόχους, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει συγκεκριμένες συνδέσεις με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό.

Συνεπώς, από την σκοπιά του νηπιαγωγείου μέσα από τις ορισμένες δραστηριότητες και τη δομή του προγράμματος τα παιδιά ενθαρρύνονται στη διήγηση, αφήγηση, περιγραφή γεγονότων και αντικειμένων. Επιδιώκεται να εκφράζουν εντυπώσεις, σκέψεις και συμπεράσματα. Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά για να προβληματίζονται και να ερευνούν ποικίλες καταστάσεις, στηριζόμενα σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, να ερμηνεύουν στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης και συμβολικής αναπαράστασης. Ο σχεδιασμός του προγράμματος δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες, να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων. Παράλληλα, αναγνωρίζουν έννοιες και γεγονότα του παρελθόντος και του μέλλοντος (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Σε σχέση με τις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού επιδιώκεται να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εξοικειωθούν με τον ιδιωματικό λόγο, να εντοπίζουν σε κείμενο τις πληροφορίες που χρειάζονται και να τις αξιοποιούν. Μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά ασκούνται στη μεθοδική σκέψη, στην παραγωγή συλλογισμών, στην ανάλυση εννοιών, στη σύνθεση, στη γενίκευση και στις λογικές διεργασίες και αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής (ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 2003˙ ΔΕΠΠΣ Μελέτη Περιβάλλοντος, 2003˙ ΔΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003).

3. Μεθοδολογία

Το διδακτικό μοντέλο που ακολουθείται στην πορεία της υλοποίησης του προγράμματος αποτελεί έναν συγκερασμό της διερευνητικής διαδικασίας μάθησης, της ομαδοκεντρικής και της επαγωγικο-διαλογικής διδασκαλίας. Στις πειραματικές δραστηριότητες του προγράμματος οι μαθητές *“είναι ενεργοί στη δημιουργία της γνώσης, μαθαίνουν τι ερωτήσεις να κάνουν, πώς να κάνουν προβλέψεις για τις θεωρίες και ποιες θεωρίες ή κανόνες να ελέγξουν.”* (Woolf et al., 2002: 681). Ο χωρισμός των παιδιών σε μικρότερες ομάδες στοχεύει ακριβώς στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ως εργαλείο διευκόλυνσης της γνώσης. Λαμβάνοντας υπ' οψιν και το ηλικιακό επίπεδο της ομάδας ο/η μουσειοπαιδαγωγός έχει τον ρόλο του διακριτικού καθοδηγητή/συντονιστή (Ματσαγγούρας, 2006). Κατά περίπτωση, ο/η μουσειοπαιδαγωγός χρησιμοποιεί την επαγωγικό-διαλογική μέθοδο κυρίως για την επαλήθευση συμπερασμάτων, την παροχή περισσότερων πληροφοριών σε σχέση με συγκεκριμένες ενότητες του

προγράμματος ή την ενθάρυνση συμμετοχής όλων των μαθητών στο πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2006).

4. Περιγραφή δραστηριοτήτων

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει τη μορφή ενός εκπαιδευτικού περιπάτου, το κύριο μέρος του οποίου διατρέχει τον βασικό πεζοδρομημένο άξονα Βορρά-Νότου στο κέντρο του Ηρακλείου, δηλαδή, την οδό 25^{ης} Αυγούστου. Η επιλογή της διαδρομής έγινε με βασικό κριτήριο την ασφάλεια και την άνεση των παιδιών.

4.1 Α' σταθμός: Γνωριμία (δεξαμενή Ζάνε, νεώρια)

Αφετηρία του προγράμματος είναι η ενετική δεξαμενή Ζάνε στα νεώρια του Ηρακλείου. Η πρώτη δράση αφορά στη γνωριμία της ομάδας των παιδιών με τη μουσειοπαιδαγωγό και τη συμφωνία των κανόνων που θα διέπουν τον περίπατό μας. Οι κανόνες καθορίζονται από τα παιδιά, χωρίς να επιβάλλονται από τον ενήλικα/υπεύθυνο, ώστε τα ίδια τα μικρά μέλη της ομάδας να έχουν την ευθύνη της τήρησής τους. Εν συνεχεία η ομάδα των παιδιών χωρίζεται σε μικρότερες υποομάδες για την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ τους.

Το μεγαλόπρεπο μνημείο της δεξαμενής δίνει την αφορμή για μια συζήτηση σχετικά με την συλλογή των όμβριων υδάτων σε μια πόλη και τη σημασία της, κυρίως σε περασμένες εποχές. Μέσα από ένα απλό πείραμα συλλογής και ρίψης νερού, οι μικροί περιπατητές αναπαριστούν βιωματικά τον κύκλο του νερού.

Η αφόρμηση για τη δεύτερη δραστηριότητα είναι ένα παραδοσιακό τραγούδι, γνωστό στα περισσότερα παιδιά (Ένα νερό κυρά Βαγγελιώ). Αναλύοντας τους στίχους του, τα παιδιά συμπεραίνουν τη διαδρομή του νερού στη φύση. Στη συνέχεια καλούνται με απλά υλικά να συνεργαστούν και να τοποθετήσουν τα σώματά τους στην κατάλληλη θέση, ώστε να φτιάξουν έναν αγωγό - κανάλι, το οποίο θα μεταφέρει το νερό από ένα ψηλότερο σε ένα χαμηλότερο σημείο με τις ελάχιστες δυνατές διαρροές.

Δεδομένου ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από σχολεία του Ηρακλείου, μιας πόλης που ταλανίζεται από την κακοδιαχείριση του νερού (Σπανάκης, 1981), θεωρείται εξαιρετικής σημασίας να συνειδητοποιήσουν οι αυριανοί πολίτες τις αιτίες απώλειας πόσιμου ύδατος στο δίκτυο της πόλης.

4.2 Β' σταθμός: Η κρήνη Sagredo (Λότζια)

Περνώντας μέσα από τα ενετικά νεώρια η ομάδα κατευθύνεται στο βορειότερο άκρο της οδού 25^{ης} Αυγούστου. Ανηφορίζοντας προς τα περίφημα «Λιοντάρια», σταματάμε σε μια άλλη, λιγότερο γνωστή κρήνη, την κρήνη Sagredo. Σε αυτή τη δεύτερη στάση η ομάδα ξεκινάει την ανάλυσή της με μια γλωσσολογική προσέγγιση. Σχολιάζοντας το όνομα της κρήνης, αναφερόμαστε στην ενετοκρατία στην Κρήτη και μιλάμε για την πολυπολιτισμικότητα του νησιού. Τα παιδιά ενθαρρύνονται στη συνέχεια να παρατηρήσουν το σχήμα της κρήνης και την αρχιτεκτονική της. Πειραματιζόμενα με γνωστά σε αυτά παιχνίδια, καταγράφουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης κρήνης, σε σχέση με το αρχιτεκτονικό της σχήμα.

4.3 Γ' σταθμός: Η κρήνη Μοροζίνι (Λιοντάρια)

Η έρευνα θα συνεχιστεί στην επόμενη στάση μας, στην κρήνη Μοροζίνι. Εδώ οι μικροί μαθητές και μαθήτριες συγκρίνουν τα συμπεράσματά τους για τις δύο κρήνες. Αφού καταγράψουν τα αποτελέσματά τους, διαβάζουν με τη μουσειοπαιδαγωγό ένα απόσπασμα από επιστολή Ενετού αξιωματικού, το οποίο και επιβεβαιώνει την έρευνα των μαθητών. Ακολούθως, καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική φαντασία τους και συνεργαζόμενα μεταξύ τους να κατασκευάσουν μια γέφυρα από καθημερινά υλικά και παιχνίδια, για να αναπαραστήσουν την υδατογέφυρα στα νότια του Ηρακλείου, η οποία πραγματικά ύδρευε την κρήνη Μοροζίνι στο παρελθόν.

4.4 Δ' σταθμός: Κρήνη Μπέμπο - Τούρκικο σεμπίλ (Πλατεία Κορνάρου)

Ο περίπατος συνεχίζεται προς Νότο, όπου καταλήγει στην πλατεία Κορνάρου. Εκεί βρίσκεται η κρήνη Μπέμπο και το τουρκικό Σεμπίλ του Χατζή Ιμπραήμ Αγά. Με αφορμή ένα άλλο είδος δημόσιας κρήνης αυτή τη φορά, αναφερόμαστε στην οθωμανική περίοδο του Ηρακλείου και στη σημασία των φιλανθρωπικών έργων για τη μουσουλμανική θρησκεία.

Η τελευταία δραστηριότητα επικεντρώνεται στην ενθάρρυνση της οικολογικής ευαισθησίας στην καθημερινότητα των παιδιών. Χρησιμοποιώντας και πάλι τον πειραματισμό και το παιχνίδι, τα παιδιά κατανοούν βιωματικά το πως μπορούν να συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση της κατανάλωσης του νερού στο σπίτι, μέσα από τις καθημερινές τους δραστηριότητες.

5. Αξιολόγηση

Η διαδικασία της συστηματικής αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική για την οργάνωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η μελέτη των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης καταλήγει σε σημαντικά συμπεράσματα και παράγει πολύτιμη γνώση (Borum, 2000). Οι μουσειοπαιδαγωγοί, αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνας κοινού, μπορούν τεκμηριωμένα να αποφασίσουν τι θα μείνει σταθερό και τι θα αλλάξει, τι λειτουργεί σωστά και τι χρειάζεται βελτίωση (Borum, 2000).

5.1 Τα είδη της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι δυνατόν να διακριθεί σε διαφορετικά στάδια σε σχέση με το χρόνο κατά τον οποίο διενεργείται (Borum, 2000).

Η προκαταρκτική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση που διενεργείται πριν από το σχεδιασμό μιας δραστηριότητας του μουσείου, όταν συνήθως μια ιδέα βρίσκεται ακόμα στο στάδιο της αρχικής σύλληψης. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί κανείς να επιβεβαιώσει τις υποθέσεις του σχετικά με το τι ζητάει ή τι ενδιαφέρει τους ανθρώπους. Η προκαταρκτική αξιολόγηση περιλαμβάνει:

- Τη διαδικασία του διαλόγου με το κοινό σχετικά με τις προσδοκίες του για τα αποτελέσματα ενός προγράμματος και τις ανάγκες του.
- Τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα/στοιχεία που μπορούν αν παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το κοινό στο οποίο στοχεύει ένα πρόγραμμα.
- Έρευνα που διεξάγεται ειδικά για το πρόγραμμα προκειμένου να εκτιμηθούν οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι γνώσεις του κοινού.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έκθεσης ή του προγράμματος. Όταν πια μια δραστηριότητα αρχίζει να παίρνει συγκεκριμένη μορφή μπορούν οι υπεύθυνοι του μουσείου να την αναπτύξουν ακόμα περισσότερο και να τη βελτιώσουν. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει διαφορετικές μεθόδους όπως συναντήσεις του προσωπικού για την επίβλεψη και εκτίμηση της προόδου ενός προγράμματος.

Η συνολική αξιολόγηση ελέγχει την επίδραση και τον αντίκτυπο της έκθεσης όταν αυτή έχει πια ολοκληρωθεί και ανοίξει στο κοινό. Ουσιαστικά με τη συνολική αξιολόγηση μετράμε την «επιτυχία» μιας δραστηριότητας (Οικονόμου, 2003).

5.2 Μεθοδολογία αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της προκαταρκτικής αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος, λήφθηκαν υπ' όψιν τα συμπεράσματα της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος "Το Μεγάλο Κάστρο". Μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές προέκυψε η θεματική του προγράμματος και η δομή των δραστηριοτήτων που βασίζεται σε πειραματισμό με αντικείμενα γνωστά στα παιδιά. Όταν το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες του προγράμματος είχαν διαμορφωθεί σε σημαντικό βαθμό, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πιλοτικής εφαρμογής σε ομάδα παιδιών για την βελτίωση και τον τελικό καθορισμό της μορφής του. Στο τελικό στάδιο της υλοποίησης χρησιμοποιείται κυρίως η μέθοδος της παρατήρησης από την πλευρά του/της μουσειοπαιδαγωγού σε όλη την πορεία του περιπάτου. Στο τέλος της βόλτας, η μουσειοπαιδαγωγός έχει την ευκαιρία να συζητήσει με παιδιά και εκπαιδευτικούς/γονείς για τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του προγράμματος. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το πρόγραμμα εμπλουτίζεται συνεχώς και αναπροσαρμόζεται για να εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της εκάστοτε ομάδας.

6. Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία ο/η μουσειοπαιδαγωγός οφείλει να λάβει υπ' όψιν του τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, τις θεματικές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και τις ανάγκες της κάθε ηλικιακής ομάδας προκειμένου να μετασχηματίσει τις πληροφορίες αυτές σε δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τους συμμετέχοντες (Jensen, 1999˙ Falk & Dierking, 2000). Το πρόγραμμα " θαρρώ πεινώ, μα εγώ διψώ" φιλοδοξεί να αποτελεί μια προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Σε επόμενο στάδιο θα ήταν χρήσιμο και ενδιαφέρον να διερευνηθεί η υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων περιβαλλοντικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης σε άλλα μνημεία της ευρύτερης περιοχής, αλλά και η προσαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Borum, M. The Stages of Evaluation. Στο G. Durbin (Επιμ.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, (σ.σ. 216-219). London: The Stationery Office.

Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Upper Saddle River, NJ.: Merrill Prentice Hall.

Davis, J. & Gardner, H. (1999). Open Windows, Open Doors. Στο E. Hooper-Greenhill (Επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, (σ.σ. 99-104). London: Routledge.

Hein, G.E. (1996). Constructivist Learning Theory. Στο G. Durbin (Επιμ.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, (σ.σ. 30-34). London: The Stationery Office.

Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1999). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. Στο E. Hooper-Greenhill (Επιμ.), *The Educational Role of the Museum,* (σ.σ. 3-27). London: Routledge.

Ponting, C. (2007). *Η Πράσινη Ιστορία του Κόσμου*. Αθήνα: Κέδρος.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Woolf, B.P. et al. (2002). A general platform for inquiry learning. *Lecture Notes in Computer Science 2363*: 681-697. Ανακτήθηκε από http://digitalschool.minedu.gov.gr/

Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (χ.χ.). *Μελέτη Περιβάλλοντος β' Δημοτικού Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δημοπούλου, Μ., Μπαμπίλα, Ε., Φραντζή, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2003). *Εξερευνώ την Πόλη μου Προτάσεις για Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, (2003). Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf

Ματσαγγούρας Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μοντεσσόρι, Μ. (1978). *Το Όραμα μιας Νέας Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή Ζωντανός Οργανισμός; Μουσειολογικοί Προβληματισμοί και Ζητήματα.* Αθήνα: Κριτική.

Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, (1999). *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 36 ΤΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΔΙΑΤΑΞΗΣ 21 (AGENDA 21).* Τεύχος 4, Αθήνα : Εκδόσεις Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

Πιαζέ, Ζ. (2001). *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού. Μελέτες για τη Λογική του Παιδιού.* Καστανιώτης: Αθήνα.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Δεύτερο (2ο) Μέρος.* Ανακτήθηκε από http://digitalschool.minedu.gov.gr/

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Πρώτο (1ο) Μέρος.*

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Π.Ι. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.* Ανακτήθηκε από http://digitalschool.minedu.gov.gr/

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα – Φωτογραφικό Υλικό

1. Πείραμα στην Δεξαμενή Ζάνε

2. Καταγράφοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στην κρήνη Sagredo

3.Ερευνώντας τη «φέρουσα ικανότητα» της Κρήνης Μοροζίνι

Η Κρήτη στον 20ο αιώνα: εκπαιδευτικά προγράμματα λαογραφικού ενδιαφέροντος εντός και εκτός Μουσείου

Μαρινάκη Μαρίνα Στέλλα

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται στη χρήση της λαογραφίας ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται με αντικείμενο τη λαογραφία της Κρήτης κατά τον 20ο αιώνα, εντός ή εκτός μουσειακού χώρου. Αυτά αφορούν στην καθημερινή ζωή των Κρητών και τις συνήθειες τους, σε κάποια από τα επαγγέλματα που ακολουθούσαν, αλλά και σε συνήθειες και έθιμα που είχαν κατά τις μεγάλες γιορτές του χρόνου. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν κατά το σχεδιασμό, απαντούν σε μεθόδους που περιέχει η σύγχρονη επιστήμη της Μουσειοπαιδαγωγικής.

Λέξεις – κλειδιά: λαογραφία, Κρήτη, εκπαιδευτικά προγράμματα

1. Εισαγωγή

Η ανά χείρας εργασία αποτελεί μέρος ερευνητικής εργασίας για την ανάδειξη, την πολιτισμική ανάπτυξη και διάχυση της πολιτισμικής πληροφορίας αναφορικά με τον τοπικό πολιτισμό στην Κρήτη κατά τον 20ο αιώνα. Ειδικότερα, η εργασία αποτελεί γενική πρόταση για τη χρησιμοποίηση της λαογραφίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την τόνωση και τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας.

Η εργασία εκκινεί με σύντομη αναφορά στην επιστήμη της λαογραφίας στην Ελλάδα συνεχίζει με αναφορά στη μουσειοπαιδαγωγική και παρουσιάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν στη λαογραφία της Κρήτης κατά τον 20ο αιώνα, για να ολοκληρωθεί με τη γενική πρόταση για τη χρήση της λαογραφίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

2. Λαογραφία

Η λέξη «λαογραφία» στην Ελλάδα εμφανίζεται πρώτη φορά από τον Ν.Γ. Πολίτη το 1884 (Πολίτης 1909). Ο *λαογράφος* τον 20ό αιώνα είναι ο καταγραφέας, και ο ερευνητής των παραδόσεων, των πράξεων και των ενεργειών που εκδηλώνονται και εκφράζουν τον ψυχικό και κοινωνικό βίο του λαού (Πολίτης, 1909) κατά την προβιομηχανική εποχή. Αρχικά, οι λαογράφοι ενδιαφέρονται για τα τεκμήρια που αφορούν στον προφορικό λόγο, τα τραγούδια, τα παραμύθια, τις παροιμίες. Μετά από αυτό, το ενδιαφέρον τους στρέφεται στα αντικείμενα της λαϊκής τέχνης, εργασίας και έκφρασης. Κατά τον Λουκάτο (1978): «*Λαογραφία είναι η επιστήμη που παρακολουθεί και ερμηνεύει τις εκδηλώσεις της ζωής του λαού πνευματικές, ψυχικές και (καλλι)τεχνικές, αυτές που αποτελούν τον πολιτισμό του ίδιου του λαού και του έθνους*».

Η μελέτη της λαϊκής παράδοσης ξεκίνησε ως απάντηση στο πρόβλημα του αγροτικού πληθυσμού ως προς το πεδίο της πρακτικής πολιτικής. Αρχική έννοια

μελέτης ήταν η πολιτισμική συνέχεια. Η λαογραφία φέρνει κοντά τα έθνη, αφού πληροφορεί για το πολιτισμικό παρελθόν του ατόμου, της οικογένειας, της κοινωνικής ομάδας, και παράλληλα εξυπηρετεί την τοπική και εθνική αυτογνωσία με διατοπικό και διεθνιστικό σκοπό, δεδομένου ότι βοηθά τη συγκριτική μελέτη εθίμων, ηθών, παραδόσεων και πρακτικών.

Δεδομένης της εξάρτησης της Ελλάδας από την ευρωπαϊκή προστασία, η θέση της λαογραφίας είχε από την αρχή πολιτική σημασία ως προς το σχηματισμό μιας εξωτερικής εικόνας, αποδεκτής (Herzfeld, 2002, σ. 25). Οι Έλληνες, χρησιμοποιούν τη λαϊκή τους παράδοση για να υποστηρίξουν την εθνική τους ταυτότητα καθώς και την πολιτιστική τους ύπαρξη στην Ευρώπη. Ο ελληνικός αρχαίος κόσμος ερευνάται ως πρότυπο για τη σύγχρονη παράδοση άλλων ευρωπαϊκών χωρών Γι' αυτό, οι Έλληνες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο αρχαιολογικό πρότυπο υποστηρίζοντας ότι η Λαογραφία είναι εγκεκριμένη λόγω της αρχαιολογικής της φύσης (Herzfeld, 2002, σσ. 33-34).

3. Μουσειοπαιδαγωγική

Η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί επιστημονικό κλάδο εκπαίδευσης στο χώρο του μουσείου και αφορά όλες τις κατηγορίες επισκεπτών (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 27). Είναι ένα πεδίο μελέτης στο οποίο περιλαμβάνονται παιδαγωγικές μέθοδοι που σχετίζονται με τη μη τυπική εκπαίδευση, μουσειολογικές θεωρίες, θεωρίες του υλικού πολιτισμού και θεωρίες πολιτιστικής επικοινωνίας και μάρκετινγκ (Νικονάνου, 2010, σ. 16). Η γνώση της μουσειοπαιδαγωγικής για όσους αναλαμβάνουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία κρίνεται πολύ σημαντική (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 27).

Το μουσείο αποτελεί χώρο που υποστηρίζεται η δια βίου μάθηση. Η μάθηση διακρίνεται στην τυπική, άτυπη και μη τυπική (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 27). Οι εκπαιδευτικές θεωρίες που απαντούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενός μουσείου διακρίνονται σε θεωρίες γνώσης και σε θεωρίες μάθησης. Όσον αφορά τις θεωρίες γνώσης, από τη μια υποστηρίζουν ότι η γνώση υπάρχει ερήμην του μαθητευόμενου και από την άλλη ότι η γνώση δημιουργείται από άτομα και ομάδες (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 28). Η πρώτη προσέγγιση χαρακτηρίζεται θετικιστική-ρεαλιστική προσέγγιση της γνώσης και οι μελετητές σημειώνουν πως πρόκειται για παραδοσιακές γνώσεις επιστημολογίας ενώ η δεύτερη κονστρουκτιβιστική-ιδεαλιστική στην οποία γίνεται λόγος για τη δυνατότητα που παρέχεται στον μαθητευόμενο για άρθρωση κριτικού λόγου (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 29).

Όσον αφορά τις θεωρίες μάθησης, χαρακτηρίζονται είτε από παθητικές είτε από ενεργητικές προσεγγίσεις. Στην περίπτωση των παθητικών προσεγγίσεων, ο μαθητευόμενος δεν έχει ενεργό, κριτικό ρόλο, αντίθετα σωρεύει πληροφορίες. Στην περίπτωση των ενεργητικών προσεγγίσεων, ο ρόλος των μαθητευόμενων είναι ενεργός χαρακτηρίζοντας τη διαδικασία της μάθησης «αναδιοργάνωση γνώσεων» (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 30).

Στα μουσεία για τη δημιουργία μουσειοεκπαιδευτικών προγραμμάτων αξιοποιούνται στοιχεία και από τους δύο τύπους εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πολυποίκιλα παιδαγωγικά μέσα και τεχνικές που στόχο έχουν η επίσκεψη στο μουσείο να αποβεί μια ευχάριστη εμπειρία. Τέτοιες είναι ο διδακτισμός, ο

συμπεριφορισμός, θεωρία της ανακάλυψης, ο κονστρουκτιβισμός, η διερεύνηση, η μάθηση μέσω ερεθίσματος, η κοινωνικογνωστική μάθηση, ο εποικοδομητισμός, η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επιπλέον περιλαμβάνονται δραστηριότητες που στηρίζονται στο διδακτισμό και τη δεικτική μέθοδο (Παπαϊωάννου & Στεργιάκη, 2013, σ. 49 · Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 31).

Η προσέγγιση του διδακτισμού αποτελεί την πιο γνωστή σε όλους μέθοδο μάθησης που πραγματοποιείται μέσω παρουσίασης ή διάλεξης στην οποία συμμετέχει δάσκαλος και μαθητής/ες και αποτελεί μια παθητική και βραχυπρόθεσμη διαδικασία για το μαθητή (Παπαϊωάννου, 2010, σ. 24 & Black, 2010, σσ. 167-168). Στο επίκεντρο της συγκεκριμένης προσέγγισης δεν είναι ο μαθητευόμενος και οι δυνατότητες του, αλλά ο δάσκαλος-αυθεντία και το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 31). Η προσέγγιση του διδακτισμού απαντάται συχνά στις μουσειακές εκθέσεις, αφού ο δημιουργός τους επικοινωνεί με το κοινό αντιμετωπίζοντας το σαν μία ομάδα χωρίς διαφοροποιήσεις (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 31).

Συνεχίζοντας με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες (Συμπεριφορισμός, Μπιχεβιορισμός), αναφερόμαστε στη θεωρία της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση συνδέεται με το ερέθισμα που την προκαλεί (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, & Μπαλκίζας, 2008, σ. 10 · Παπαϊωάννου, 2010, σ. 24). Χαρακτηριστικά της θεωρίας του συμπεριφορισμού αποτελούν η επανάληψη και η επιβράβευση σε σωστές απαντήσεις στο τεστ που τίθεται από τον εκπαιδευτή στους μαθητευόμενους. Αξίζει να σημειωθεί ότι και σε αυτή την προσέγγιση δεν μελετώνται οι ιδιαιτερότητες του κοινού (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 32). Άξιος ερευνητής της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ο Ivan Pavlov που πραγματοποίησε πειράματα σε ζώα. (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, & Μπαλκίζας, 2008, σ. 10).

Η θεωρία της ανακαλυπτικής ή διερευνητικής μάθησης, σχετίζεται με τη θεωρία του εποικοδομητισμού. Και στις δύο θεωρίες ο διδασκόμενος έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης δίνοντας τροφή στην περιέργεια κι αν υπάρχει διδάσκων, έχει απλά καθοδηγητικό ρόλο. Μέσω αυτής της θεωρίας, ο άνθρωπος ανακαλύπτει και διερευνά μόνος του τη γνώση (δίνοντας στην ανακάλυψη επαγωγικό χαρακτήρα) με τον τρόπο που επιθυμεί και ταιριάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, θέτοντας ερωτήσεις και επιχειρώντας να απαντηθούν (Παπαϊωάννου, 2010, σ. 26 · Black, 2010, σ. 177 · Νικονάνου, 2010, σσ. 82-83 · Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 33). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενός μουσείου που στηρίζονται σε αυτό το είδος μάθησης διακρίνονται από διαδραστικά εργαστήρια, παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού και εξερεύνησης που απευθύνονται σε σχολικές ομάδες και οικογένειες. Τα μουσεία που απαντώνται στοιχεία ανακαλυπτικής μάθησης είναι συνήθως Μουσεία Επιστημών, Μουσεία Φυσικής Ιστορίας και Παιδικά Μουσεία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στα Μουσεία Επιστημών εφαρμόζονται τα διαδραστικά εκθέματα τα οποία δίνουν τις περισσότερες φορές τη δυνατότητα της επαφής με το χέρι επιδιώκοντας ταυτόχρονα τα διανοητική ενεργητικότητα του επισκέπτη-μαθητευόμενου (Φιλιππουπολίτη, 2016, σ. 34).

Ο Gardner προτείνει τη θεωρία μάθησης και τις πολλαπλές νοημοσύνες υποστηρίζοντας την ύπαρξη οκτώ διαφορετικών ειδών νοημοσύνης που κάθε άνθρωπος έχει αναπτύξει άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό. Επιπλέον, ο McCarthy προτείνει είδη μαθητευόμενων σύμφωνα με τον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών (Νικονάνου, 2010, σσ. 81-82).

Η γνωστική προσέγγιση στη μάθηση αφορά στη γνώση και τη μνήμη τονίζοντας τη σημασία των γνωστικών λειτουργιών που διενεργούνται μεταξύ ερεθίσματος και αποτελέσματος (Παπαϊωάννου, Πρόσληψη και προβολή του παρελθόντος, 2010, σ. 25). Στο πλαίσιο της γνωστικής προσέγγισης, μπορεί να προστεθεί η θεωρία του εποικοδομητισμού ή κονστρουκτιβισμού, κατά την οποία πρωτεύοντα ρόλο έχει ο διδασκόμενος κι όχι η πληροφορία. Ο δέκτης της πληροφορίας έχει ενεργητικό ρόλο και προσλαμβάνει τη γνώση σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες, ανάγκες, αντιλήψεις και ιδέες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ίδια πληροφορία να συνιστά διαφορετική γνώση για κάθε άνθρωπο και οδηγεί στην αλλαγή και την ανάπτυξη του και ενδεχόμενα στην επιθυμία για περισσότερη μάθηση (Παπαϊωάννου, 2010, σ. 26 · Black, 2010, σ. 169, 178).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η σημαντικότητα της έννοιας του αναστοχασμού ο οποίος συνδέεται με τη μάθηση. Αποτελεί βασική διαδικασία για τις πειραματικές μορφές μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στο διδασκόμενο «να σκεφτεί την εμπειρία και να βγάλει κάποιο νόημα από αυτή» (Black, 2010, σσ. 179-180).

3. Εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται σε παιδιά, ή σε ενήλικες. Συνηθέστερες κατηγοριοποιήσεις τους απευθύνονται σε σχολικές ομάδες, οικογένειες, άτομα με αναπηρία κ.ά.

Στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η επίσκεψη στο μουσείο να αποτελέσει μια ευχάριστη εμπειρία συνδυάζοντας εκπαίδευση και ψυχαγωγία και οι συμμετέχοντες να εξοικειωθούν με την έννοια του μουσείου ως χώρο, με τους κανόνες συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθούνται μέσα σε αυτό και το περιεχόμενο των θεματικών του ενοτήτων. Ακολουθώντας μεθόδους μη τυπικής εκπαίδευσης, παιδιά και ενήλικες γνωρίζουν την υλική και άυλη πολιτιστική τους κληρονομιά και αντιλαμβάνονται τη σημασία διάσωσης και διάδοσης της, ανακαλύπτουν, παρατηρούν, εργάζονται σε ομάδα, παίζουν και έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης. Στην περίπτωση των προγραμμάτων που άπτονται της λαογραφίας, τα οποία παρουσιάζονται στο παρόν πόνημα, έρχονται σε επαφή και γνωρίζουν συνήθειες, ήθη και έθιμα των Κρητικών κατά τον περασμένο αιώνα, αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν συγκρίνοντας με το σήμερα, έρχονται σε επαφή με μορφές λαϊκών τεχνών της Κρήτης, γεύονται και παρασκευάζουν προϊόντα που συνήθιζαν να καταναλώνουν οι Κρητικοί τα περασμένα χρόνια, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους με νέες λέξεις κ.ά. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα προγράμματα, περιγραφές των οποίων ακολουθούν, πλαισιώνονται από παρεμβάσεις ζωντανής μουσικής, τέχνη που λειτουργεί ως μέσο θετικής επίδρασης στην ψυχολογία των παιδιών.

3.1. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια φορά κι έναν καιρό…στου παππού μου το χωριό»

Το παρόν πρόγραμμα σχεδιάστηκε για μαθητές Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού και υλοποιήθηκε στο Λαογραφικό Μουσείο Ινίου. Πρόκειται για μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα χωριό της Κρήτης, κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την καθημερινότητα της περασμένης εποχής. Μέσω της δημιουργικής αφήγησης της ιστορίας τα παιδιά έρχονται σε επαφή

με κάποιες μορφές της λαϊκής τέχνης της Κρήτης όπως την τέχνη τη υφαντικής. Επιπλέον, επεξεργάζονται αντικείμενα μουσειακού χαρακτήρα ή αντίγραφα αυτών με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη γνωριμία τους με το επάγγελμα και τα εργαλεία του υποδηματοποιού. Τελειώνοντας, δραματοποιούν σκηνές από την ιστορία και συμμετέχουν σε εικαστικές δραστηριότητες και παιχνίδια, όπως, να χρωματίσουν τη δική τους πατανία το σχέδιο της οποίας προέρχεται από πατανίες που εκτίθενται στο Μουσείο.

3.2. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μουσική και χοροί της Κρήτης»

Ο σεμιναριακός χαρακτήρας αυτού του προγράμματος απευθύνεται στους μεγαλύτερους μαθητές του δημοτικού. Στόχοι του αποτελούν η γνωριμία των μαθητών με όλα τα μουσικά όργανα της Κρήτης, κάποιους σκοπούς, μαντινάδες και τραγούδια αλλά και των βημάτων γνωστών ή και ξεχασμένων χορών της Κρήτης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν, ο σκοπός του Ερωτόκριτου από το νομό Λασιθίου, ο σκοπός του γάμου από το νομό Ρεθύμνης, ο πηδηχτός Αστερουσίων νομού Ηρακλείου, ο Κισσαμίτικος συρτός του νομού Χανίων κ.ά.

3.3. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αν δε σφίξεις την ελιά, δε βγάζει το λάδι»

Το συγκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιείται στο μουσειακό χώρο «Φάμπρικα Παναγιάς» στο χωριό Παναγιά Πεδιάδας Ηρακλείου. Στοχεύει στη γνωριμία των παιδιών με τα στάδια παραγωγής ελαιολάδου στην Κρήτη κατά τον περασμένο αιώνα. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα τμήματα που αποτελούν το παλιό ελαιοτριβείο, δηλαδή τη φάμπρικα, μαθαίνουν εργαλεία, εξαρτήματα και σκεύη που σχετίζονται με την παραγωγή του ελαιολάδου καθώς και τον τρόπο χρησιμοποίησής τους. Χαρακτηριστικά γνωρίζουν το αλώνι και τις μυλόπετρες, τους μποξάδες, το πιεστήριο και το «μποτζαργάτη», τις «ντίνες» για το λάδι ενώ μέσα από τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού «παίζουν» την παραγωγή του ελαιολάδου.

Εικ. 1: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αν δε σφίξεις την ελιά δε βγάζει το λάδι» στο μουσειακό χώρο «Φάμπρικα Παναγιάς»

3.4. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Να φας το μήλο το λαλώντα, τ' αμίλητο νερό μην πιεις»

Το μεγαλύτερο μέρος αυτού του προγράμματος αφορά στο έθιμο του Κλήδονα στην Κρήτη τον περασμένο αιώνα. Στόχοι του προγράμματος εκτός από τη γνωριμία με το συγκεκριμένο έθιμο είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τη θέση που είχε η μαγεία στην Κρήτη είτε μέσα από τις συνήθειες στην καθημερινότητα των ανθρώπων είτε από την εμπλοκή της στα παραμύθια, όπου όλα είναι δυνατό να συμβούν.

3.5. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Με πυξίδα της γεύση»

Αυτό το πρόγραμμα έχει στόχο την ανάδειξη της μεσογειακής διατροφής, του γαστρονομικού πολιτισμού και εν γένει του πολιτισμού. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης «Γαστρονομικές Περιπλανήσεις και ο Πολιτισμός των Γεύσεων» υπό την αιγίδα της Αναπτυξιακής Ηρακλείου και των εκδόσεων ΑΡΑΔΑ, σε σχολεία της Κρήτης. Η δράση αποτέλεσε διακρατική συνεργασία μεταξύ 15 Ομάδων Τοπικής Δράσης από 3 χώρες. Οι συμμετέχουσες χώρες εκτός της Ελλάδας ήταν η Ιταλία, η Πορτογαλία και η Κύπρος. Οι Ομάδες Τοπικής Δράσης στην Ελλάδα ήταν 9 και ουσιαστικά αφορούσαν περιφέρειες ή πόλεις ή νησιά που λειτούργησαν ως αντικείμενα μελέτης του γαστρονομικού και εν γένει ο πολιτισμού τους. Αυτές ήταν η Κρήτη, η Κέρκυρα, η Ζάκυνθος, η Ημαθία, το Κιλκίς, η Φλώρινα και η Κοζάνη. Μετά το πέρας των παρουσιάσεων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διατέθηκε σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικός φάκελος προς αξιοποίηση με σχετικό εκπαιδευτικό υλικό.

Εικ.2: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Με πυξίδα τη γεύση»

3.6. Επετειακά εκπαιδευτικά προγράμματα εμπνευσμένα από τις μεγάλες γιορτές

Τα επετειακά προγράμματα σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού και προσαρμόζονται κατάλληλα στις ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας. Στόχοι τους είναι οι μαθητές να γνωρίσουν ήθη και έθιμα της Κρήτης του περασμένου αιώνα που ανήκουν στην εκάστοτε γιορτινή περίοδο, διατροφικές συνήθειες της περιόδου αυτής, να αντιληφθούν τον τρόπο

προετοιμασίας για την κάθε περίοδο, τα μέσα που χρησιμοποιούνταν, να γευτούν προϊόντα που παρασκευάζονται αυτές τις γιορτινές μέρες και τέλος, να γνωρίσουν συνήθειες των κρητικών παλαιότερων ετών και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν συγκρίνοντας με το σήμερα. Πραγματοποιούνται μέσα από τη ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε μια σειρά από βιωματικές δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Χριστούγεννα, Πρωτούγεννα, πρώτη γιορτή του χρόνου»

Αξιοσημείωτα παραδείγματα του τρόπου υλοποίησης αυτού του προγράμματος αποτελούν η παρασκευή Χριστόψωμου της περιοχής Ιεράπετρας και τα ξεροτήγανα Αρχιχρονιάς που απαντώνται στο χωριό Αμαριανό Ηρακλείου.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τις μεγάλες αποκρές, κουζουλαίνουνται κι οι γρες»

Μία από τις σημαντικότερες βιωματικές δραστηριότητες που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα αυτό αποτελεί η μεταμφίεση των παιδιών σύμφωνα με τις συνήθειες διαφόρων περιοχών της Κρήτης, λόγου χάρη λεράδες, αταίριαστο ζευγάρι, Σιβιανή μάσκα κ.ά. Επιπλέον, άλλη δραστηριότητα του συγκεκριμένου προγράμματος αποτελεί η παρασκευή και η δοκιμή του παραδοσιακού κρητικού αποκριάτικου φαγητού για κάποιες περιοχές της Κρήτης, τα «ζυμερά μακαρόνια», εκμάθηση βημάτων του χορού που συνήθιζαν να χορεύουν στο Λασίθι τις Απόκριες παλαιότερα χρόνια, «ζερβόδεξο» αποτελούν σημαντικά εργαλεία του τρόπου που υλοποιείται το πρόγραμμα.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ωραία που 'ναι τη Λαμπρή»

Αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει συνήθειες και έθιμα που τοποθετούνται χρονικά στον κύκλο του χρόνου από την Καθαρά Δευτέρα καταλήγοντας στην Κυριακή του Πάσχα. Μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων που ενδεικτικά αναφέρονται ακολούθως, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το «Λάζαρο» και την κατασκευή του, μαθαίνουν τα Λαζαροκάλαντα, κατασκευάζουν βαγιανούς σταυρούς από την περιοχή της Μεσσαράς, παρασκευάζουν και δοκιμάζουν τα λαμπριάτικα κουλούρια, γνωρίζουν πληροφορίες για το φυλακτό της Μεγάλης Πέμπτης κ.ά.

4. Πρόταση: η λαογραφία ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Το άυλο και το υλικό πολιτιστικό απόθεμα της Κρήτης είναι πλούσιο. Η διάθεση της εκπαιδευτικής, της επιστημονικής και της πολιτιστικής κοινότητας δείχνει ελπιδοφόρα.

Η διαχείριση της λαογραφικής κληρονομιάς έχει ποικίλα πλεονεκτήματα τόσο σε γενικό πλαίσιο όσο ειδικά και στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό προτείνεται η χρήση της **λαογραφίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο** προκειμένου οι μαθητές να απολαύσουν τις θετικές επιπτώσεις της σε ψυχολογικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Η λαογραφία μελετά εκτός των άλλων τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις του λαού. Όπως έχει αποδειχθεί από ποικίλες επιστημονικές έρευνες, η χρήση της τέχνης και εν γένει του πολιτισμού στην εκπαίδευση ή σε οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο, συμβάλλει θετικά στην ψυχολογία των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η επαφή με τη φύση που προσφέρει η λαογραφία, συμβάλλει θετικά στην ψυχική ισορροπία. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι μη τυπικής εκπαίδευσης, στις οποίες στηρίζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν τη λαογραφία, δίνουν

τη δυνατότητα στους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν και να συνεργαστούν αμβλύνοντας οποιοδήποτε κοινωνικό αποκλεισμό μπορεί να υφίσταται. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και αναγνωρίζουν τη σημασία διάσωσης του πολιτισμού των προγόνων τους, τονώνεται η τοπική πολιτιστική τους ταυτότητα ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται περισσότερο ελκυστική εξαιτίας του βιωματικού χαρακτήρα της. Με αυτό, ενισχύεται και προστατεύεται η πολιτισμική μας κληρονομιά, την οποία οφείλουμε να σεβόμαστε, να προβάλλουμε, να διατηρούμε και να μεταλαμπαδεύουμε στις νέες γενιές, παιδεύοντας τις από τη νεαρή ηλικία σε αυτή τη στάση ζωής.

Στόχος είναι να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που να καλύπτουν το μεγαλύτερο δυνατό φάσμα από τη λαογραφία και να υλοποιούνται ή να παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τους από ομάδα σε ομάδα, από σχολείο σε σχολείο εντός ή ακόμα και εκτός της χώρας.

5. Βιβλιογραφία

Black, G. (2010). *Μουσεία και διά βίου μάθηση.* Στο G. Black, *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσείο και επισκέπτες* Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Herzfeld, M. (2002). *Πάλι δικά μας.* (Μ. ΣΑΡΗΓΙΑΝΝΗΣ, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γιαπιτζάκη-Κυριακάκη, Ι. (2009). *Παραμύθια*. Συνέντευξη στην Μαρίνα Στέλλα Μαρινάκη. Χουμέρι.

Γιαπιτζάκη-Κυριακάκη, Ι. (2012, Οκτώβριος).*Τα έθιμα των Χριστουγέννων, της Πρωτοχρονιάς και των Φώτων στην Κρήτη*. Συνέντευξη στην Μαρίνα Στέλλα Μαρινάκη. Χουμέρι.

Γιαπιτζάκη-Κυριακάκη, Ι. (2017, Ιανουάριος). *Απόκριες και Καθαρά Δευτέρα στην Κρήτη*. Συνέντευξη στην Μαρίνα Στέλλα. Χουμέρι.

Γιαπιτζάκης, Σ. (2011, Ιούλιος). *Παραδοσιακά επαγγέλματα.* Συνέντευξη στη Μαρίνα Στέλλα Μαρινάκη. Χουμέρι.

Ελληνιάδου, Έ., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση το φαινομένου της μάθησης. Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης Αθήνας.

Λουκάτος, Δ. (1978). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαϊωάννου, Γ. (2010). *Πρόσληψη και προβολή του παρελθόντος.*Λευκωσία: ΑΠΚΥ.

Πολίτης, Ν. (1909). *«Λαογραφία»,* Λαογραφία Α', σελ. 9-15.

Στεφανάκης, Α. (2015) Ανάκτηση από: http://www.stefanakis-antonis.gr/

Φιλιππουπολίτη, Α. (2016, 5 10). «Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση». Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου: *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο*

*αιώνα.*www.kallipos.gr: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανάκτηση από: *https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH442/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7/NIKONANOY.pdf*

Χατζηδάκις, Γ. (1958). *ΚΡΗΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ Ιστορία Μουσικά Συστήματα Τραγούδια και Χοροί.* Αθήναι: ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ.

Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (1978). *Οδηγός για τη συλλογή του υλικού και την οργάνωση τοπικού λαογραφικού μουσείου*. Αθήνα: «Τέχνη» Μακεδονική Καλλιτεχνική Εταιρεία.

Χουρδάκης, Α. (2003). *Κρητικά λαϊκά παραμύθια. Παραμύθια Περιοχής Αρκαλοχωρίου.* Ηράκλειο: Χουρδάκης Αριστοφάνης.

Χουρδάκης, Α. (2006). *Κρητικά λαϊκά παραμύθια. Παραμύθια Επαρχίας Πεδιάδας Δήμου Καστελλίου.* Ηράκλειο: Χουρδάκης Αριστοφάνης.

Ψιλάκης, Ν. (2005). *Λαϊκές Τελετουργίες στην Κρήτη. Έθιμα στον κύκλο του Χρόνου.* Ηράκλειο: ΚΑΡΜΑΝΩΡ.

«Αυριανό Εκτάκι, υιοθέτησε ένα Πρωτάκι, μπορείς»

Δρ. Μαρτίνου Σωτηρία,
Σχολική Σύμβουλος 4ης Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου

Μυρωνάκη Βάνα,
Δασκάλα 10ου Δημοτικού Σχολείου –Συγγραφέας για παιδιά

Περίληψη

Η μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο είναι μια ξεχωριστή εμπειρία για τη ζωή του παιδιού. Είναι λοιπόν σημαντικό όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά να συνεργαστούν, προσπαθώντας να συμβάλλουν στον κοινό σκοπό της ομαλής μετάβασης των παιδιών στο Δημοτικό. Η ομαλή μετάβαση, εκτός από την ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή, αποβλέπει και στη συναισθηματική και κοινωνική αγωγή του. Το Δημοτικό Σχολείο, είναι για το μικρό μαθητή της Α΄ τάξης μια καινούρια πραγματικότητα, με άλλη χωροταξική εικόνα, με διαφορετικό εξοπλισμό, διαφορετική επίπλωση, πολλούς μαθητές και δασκάλους, με άλλες δραστηριότητες, απαιτήσεις, καθήκοντα και υποχρεώσεις. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το πρόγραμμα ομαλής μετάβασης από το Ν/Γ στο Δημοτικό Σχολείο, το οποίο εφαρμόστηκε στο 10^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Κρήτης.
Το 10^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου υποδέχτηκε με μια μεγάλη αγκαλιά τα μελλοντικά «Πρωτάκια» από τα όμορα Νηπιαγωγεία, δίνοντας και μια άλλη διάσταση στο σχέδιο δράσης για τη μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό, συνδυάζοντάς το ως προληπτικό μέτρο για την ενδοσχολική βία. Με το σύνθημα: «Αυριανό Εκτάκι, υιοθέτησε ένα Πρωτάκι, μπορείς!», τα παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού που θα φοιτήσουν την επόμενη σχολική χρονιά στην Έκτη Δημοτικού, από απλοί παρατηρητές γίνονται υπεύθυνα άτομα, με την ενεργή συμμετοχή τους στην προστασία των μικρών τους φίλων και γενικότερα βελτιώνεται η στάση τους προς τους κανόνες της σχολικής ζωής.

Λέξεις κλειδιά: μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό, πρόληψη ενδοσχολικής βίας

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Μια μεγάλη αλλαγή πραγματοποιείται για τα παιδιά που με την ολοκλήρωση της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο θα περάσουν τη μεγάλη πόρτα του Δημοτικού Σχολείου, ένα νέο χώρο γι' αυτά. Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο θεωρείται: «κρίσιμο γεγονός της ζωής», «κρίσιμη φάση», «ζώνη προβλήματος» (*Woeffray, 1996, 12*). Αυτή η μετάβασή σε ένα νέο και άγνωστο περιβάλλον «συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες και ενθουσιασμό, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να παρουσιάσει ποικίλους βαθμούς έντασης κι ανησυχίας» (*Brostrom, 2002, 52*). Άλλες ερευνητικές μελέτες (*Rydolph et al., 2001, 930-931*) προσδίδουν στη μετάβαση «*θετικά χαρακτηριστικά*» φωτίζοντας το στοιχείο της αλλαγής ως πρόκληση για μια νέα αρχή. Τη σημαντικότητα αυτής της μετάβασης, την αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές της Α΄ τάξης μας λένε με καμάρι πως από το Σεπτέμβρη μέχρι τον Ιούνιο, άλλαξαν, μεγάλωσαν, έκαναν καινούριους φίλους,

συνεργάστηκαν, έμαθαν τα γράμματα που δεν τα γνώριζαν, έμαθαν να γράφουν, να διαβάζουν, να κάνουν μαθηματικές πράξεις, να ζωγραφίζουν πιο ωραία, κ.ά..

Οι μαθητές και οι δάσκαλοι του 10ου Δημοτικού Σχολείου, αποφάσισαν με χαρά να υποδεχτούν τα νέα «Πρωτάκια τους» από τα όμορα Νηπιαγωγεία από τον Ιούνιο με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο, σε μια προσπάθεια να τα βοηθήσουν να ενταχθούν ομαλά στη νέα πραγματικότητα και να νιώσουν όμορφα για το νέο τους σχολείο. Εκεί που φοιτούν ήδη κάποια από τα αδερφάκια τους, κάποιοι φίλοι, αλλά και τα παιδάκια της Α΄ τάξης που ήταν μαζί τους την περσινή χρονιά ως προνήπια.

Ομαλή μετάβαση, λοιπόν, για τα νήπια που θα γραφτούν στην Πρώτη Τάξη σχεδιάστηκε από τους εκπαιδευτικούς του 10ου Δημοτικού Σχολείου και με πρωταγωνιστές τους μαθητές της Ε΄ Τάξης.

2. Σκοποί του σχεδίου δράσης του προγράμματος

Η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες ήταν ένας από τους σκοπούς της δράσης. Επίσης η πρόληψη της ενδοσχολικής βίας με την ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της εμπιστοσύνης, αποτέλεσε επίσης σκοπό της δραστηριοποίησης της σχολικής μονάδας για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο.

3. Επιδιωκόμενοι στόχοι

- Ευαισθητοποίηση των μαθητών της Σχολικής Μονάδας, για την υποδοχή των νηπίων, καλλιεργώντας τους τη συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση.
- Επίσκεψη γνωριμίας και εξοικείωσης των παιδιών του Νηπιαγωγείου με τους χώρους και τα πρόσωπα του Δημοτικού Σχολείου.
- Η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών (εκπαιδευτικών δυο διαφορετικών δομών της ίδιας βαθμίδας)με την ανταλλαγή εμπειριών και τον από κοινού σχεδιασμό δραστηριοτήτων.

3.1. Ευαισθητοποίηση των μαθητών

Η δράση απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, και κυρίως στα παιδιά-μαθητές που φοιτούσαν στην Ε’ Τάξη κατά το μήνα Ιούνιο που πραγματοποιήθηκε η υποδοχή. Οι μαθητές αυτοί που από το Σεπτέμβρη της νέας σχολικής χρονιάς θα ήταν μαθητές της ΣΤ’ τάξης, έγιναν οι οικοδεσπότες - ξεναγοί στο χώρο του Σχολείου. Οι ίδιοι, από τον επόμενο χρόνο, θα είχαν την προστασία των μαθητών της Πρώτης τάξης.

Η ευαισθητοποίηση έγινε με βιωματικό τρόπο, μέσα από ένα θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά κλήθηκαν να ανασύρουν μνήμες για το πώς αισθάνθηκαν, όταν πέρασαν για πρώτη φορά την πόρτα του σχολείου. Πώς τους φαινόταν το κτίριο, πώς τους αντιμετώπισαν τα μεγαλύτερα παιδιά, τι δυσκολίες φαντάζονταν πως θα έχουν, κ.τ.λ.. Μέσα από παιχνίδια ρόλων μπήκαν στη θέση του μικρού μαθητή (καλλιέργεια της ενσυναίσθησης). Αργότερα με ιδεοθύελλα (brainstorming) συμμετείχαν στον τρόπο υποδοχής των νηπίων, είπαν τις ιδέες τους και έγιναν οι οικοδεσπότες της υποδοχής. Ανάλογα ερεθίσματα δόθηκαν και στις υπόλοιπες τάξεις από τους εκπαιδευτικούς.

Τα παιδιά καλωσόρισαν στις τάξεις τους τα νήπια με ζωγραφιές, κατασκευές τραγούδια κτλ. Όμως την ώρα της υποδοχής στην αυλή βρίσκονταν μόνο τα παιδιά της Ε΄ τάξης και οδήγησαν τα νήπια σε κάθε τάξη.

3.2.Επίσκεψη γνωριμίας

Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν η βιωματική επαφή των νηπίων με τα παιδιά, τους δασκάλους και τους χώρους του σχολείου. Η επίσκεψη έγινε σε προκαθορισμένη ημερομηνία, το μήνα Ιούνιο, μετά από συνεννόηση του Δημοτικού Σχολείου με τα όμορα Νηπιαγωγεία.

3.3 Ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών

Στόχος της δράσης ήταν η συνεύρεση των νηπιαγωγών και των δασκάλων σε μια «χώρα», τη «*Λουλουδοχώρα*». Η ανταλλαγή εμπειριών και προτάσεων και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων για την καλύτερη δυνατή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

4. Υλοποίηση του σχεδίου δράσης

Η υποδοχή των Νηπίων από τα όμορα Νηπιαγωγεία, στο 10^{ο} Δημοτικό Σχολείο της πόλης του Ηρακλείου, έμοιαζε με παραμύθι.

Οι μαθητές της Ε’ Τάξης υποδέχτηκαν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου στην είσοδο του σχολείου, κουνώντας χρωματιστά πανιά στον ήχο μιας εύθυμης μουσικής. Ένας χρωματιστός δρόμος από πανιά, τα οδηγούσε στην αυλή. Ο/Η Διευθυντής/τρια, καλωσόριζε τα παιδιά και τα προετοίμαζε, λέγοντας πως κάτι παράξενο θα συμβεί.

Αυτό ήταν το σύνθημα για να εμφανιστεί η κυρία Άλφα-Βήτα που ερχόταν ξαφνικά σαν να άνεμος και αναφωνούσε: «*Ω!! καλώς ήρθατε στο σχολείο της χαράς. Θέλετε να παίξετε με τα γράμματα μου;*»

Τα παιδιά της Ε’ τάξης, χρησιμοποιώντας τα πανιά που πριν ήταν δρόμος, σχημάτιζαν τεράστια γράμματα στην αυλή. Το Π γινόταν μια πόρτα που οδηγούσε στη χώρα των πάγων, στους πόλους της γης. Τα παιδιά γίνονταν πιγκουίνοι, χαιρετιούνταν με τις μύτες, την πλάτη κ.τ.λ. Στο Τ τα παιδιά μεταμορφώνονταν σε τυμπανιστές και ότι άλλο αρχίζει από Τ που έλεγαν τα παιδιά της Ε΄ και τα νήπια. Το Ε είναι το γράμμα της ελευθερίας. Όλοι κινήθηκαν ελεύθερα στο χώρο, πάντα με τη συνοδεία κατάλληλης μουσικής. Αφού έπαιξαν με διάφορα γράμματα, σχημάτισαν προτελευταίο το γράμμα Λ, και δημιουργήθηκε μια λουλουδοχώρα. Τα παιδιά κινήθηκαν στο χώρο, μάζεψαν φανταστικά λουλούδια, τα μύρισαν, τα μοίρασαν το ένα στο άλλο κ.τ.λ.

Ωστόσο τα παιδιά της Ε’ τάξης είχαν φτιάξει ένα λουλουδόδρομο, σκορπίζοντας αληθινά λουλούδια και ροδοπέταλα που οδηγούσαν στην πόρτα της Α’ τάξης.

«*Ω! αναφώνησε η κυρία Άλφα-Βήτα, η λουλουδοχώρα έγινε ένας λουλουδόδρομος. Ελάτε να ανακαλύψουμε που οδηγεί*».

Εικόνα1 : Φωτογραφία από τη δράση της Σχολικής Μονάδας με τα λουλούδια που σχημάτισαν το λουλουδόδρομο.

Τα νήπια, ακολουθώντας τα λουλούδια και τα παιδιά της Ε΄ τάξης, οδηγήθηκαν στις τάξεις. Η κάθε δασκάλα υποδέχτηκε μαζί με τους μαθητές της τα νήπια με το δικό της μοναδικό τρόπο.

Με το τέλος της ξενάγησης στις σχολικές τάξεις, τα παιδιά του Νηπιαγωγείου οδηγήθηκαν ξανά στην αυλή, όπου τους περίμενε το γράμμα το Α, το γράμμα της Αγάπης και της Αγκαλιάς, που έμεινε τελευταίο.

Τα παιδιά της Ε’ τάξης, πιασμένα χέρι-χέρι με τα νήπια, έγιναν φίλοι. Ακούστηκαν λόγια, όπως: «στο σχολείο μαθαίνουμε πάνω από όλα να κοιτάμε ο ένας τον άλλο στα μάτια. Να αγκαλιαζόμαστε και να αγαπάμε». Κι αφού όλοι έγιναν μια αγκαλιά, ξαφνικά ο ουρανός γέμισε με τα χρώματα των συναισθημάτων. Από τον ουρανό έπεσαν μπαλόνια. Οι στιγμές δεν περιγράφονταν με λόγια. Η συγκίνηση μικρών και μεγάλων ήταν μεγάλη.

Εικόνα 2: Φωτογραφία από τη δράση της Σχολικής Μονάδας που απεικονίζει τα μπαλόνια που έπεφταν από τον ουρανό.

Τέλος, έγινε ο αποχαιρετισμός. Τα παιδιά της Ε’ τάξης έδωσαν υπόσχεση φιλίας με κάθε ένα από τα νήπια και τους πρόσφεραν δώρα που έχουν είχαν φτιάξει με τις δασκάλες τους.

Εικόνα 3: Φωτογραφία από τη δράση της Σχολικής Μονάδας με τα δώρα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου

5. Αξιολόγηση της δράσης

Μετά την επίσκεψη οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν με τα παιδιά, για τα στοιχεία της δράσης που τους άρεσαν, για όσα τους έκαναν εντύπωση, για όσα θα άλλαζαν, και όσα θα πρόσθεταν για την καλύτερη διοργάνωση της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και κυρίως για τα συναισθήματα που ένιωσαν. Τα παιδιά της Ε' τάξης, μετά την ολοκλήρωση της δράσης συζήτησαν με ποιο τρόπο θα βοηθούσαν τους καινούργιους τους φίλους από τη νέα σχολική χρονιά όταν θα είχαν κάποιο πρόβλημα, πώς θα τους προστάτευαν και πώς θα τους φρόντισαν από τη νέα σχολική χρονιά. Οι δασκάλες της Α' τάξης πρότειναν κοινές δραστηριότητες με τα νήπια, π.χ. παρακολούθηση μαθήματος Α' τάξης, όπου τα νήπια θα συμμετείχαν ενεργά στις εργασίες, ανάγνωση παραμυθιών και εικαστικών δημιουργιών. Πρότειναν, δηλαδή, την επέκταση των δράσεων. Ο θετικός αντίκτυπος αυτού του σχεδίου υποδοχής οδήγησε στην παρουσίασή του ως καλής πρακτικής αναφορικά με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Η καλή πρακτική μετά την υλοποίησή της στην πράξη αναδείχθηκε σε επιμορφωτικές σε Ημερίδες της Σχολικής Συμβούλου 4^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου.

Η ανάδειξη της συγκεκριμένης δράσης γίνεται, για να τονίσει τη σημαντικότητα της μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Ανάλογες δράσεις είναι απαραίτητο να γίνονται και για το Γυμνάσιο, καθώς δρουν ως ένα προληπτικό μέτρο για το σχολικό εκφοβισμό.

Οι μαθητές της Ε΄ Τάξης δήλωσαν πως ένιωσαν ενθουσιασμό για το ρόλο που θα αναλάμβαναν με το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς, να αναλάβουν τη φροντίδα ως οικοδεσπότες για τα νέα «*Πρωτάκια*».

Επίσης, κατά τη διάρκεια της νέας σχολικής χρονιάς, ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι μαθητές βοηθά στην εξαφάνιση φαινομένων σχολικής βίας, καθώς οι μαθητές έχουν αναλάβει σημαντικό ρόλο και τονώνεται το αυτοσυναίσθημά τους.

Και οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου ένιωσαν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι που θα έχουν τη νέα σχολική χρονιά, χαρούμενα και υπεύθυνα παιδιά στο χώρο του Σχολείου τους.

Επίσης η κουλτούρα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς δυο διαφορετικών δομών της ίδιας βαθμίδας βοηθά και τους γονείς να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και να βελτιώσουν την εικόνα που έχουν για το έργο που παρέχεται στις σχολικές μονάδες.

Ως επόμενη δράση δρομολογείται η ενημέρωση των γονέων από ειδικό επιστήμονα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την μετάβαση τους στο Δημοτικό σχολείο και η αναζήτηση τρόπων, με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν την ομαλή τους μετάβαση. Αυτή η συνάντηση θα πραγματοποιηθεί απογευματινές ώρες, μετά από συνεργασία της Σχολικής Συμβούλου με τη Διεύθυνση του Δημοτικού Σχολείου, τις Νηπιαγωγούς και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Broström, S. (2018).*Communication and continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark. Ανακτήθηκε 6/2/2018 από:* https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/brostrom.pdf

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. InH. Fabian & A.W. Dunlop (Ed): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer.

Rydolph, D.K., Lambert, F.S., Clark, G.A., &Kurlakowsky, D.K(2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes, Child Development.

WoeffrayA.(1996). *Grundlagen der Schuleintritts- diagnostik*. Stuttgart-Wien: Paul Haupt Bern

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ.,Λουμάκου, Μ. &Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

«Πανεπιστημιακά Μουσεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Το μάθημα «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου» και το Μουσείο Ιατρικής Κρήτης»

Μουζάς Ιωάννης
Μουσείο Ιατρικής, Σχολή Επιστημών Υγείας Παν/μίου Κρήτης
mouzasi@uoc.gr

Καμπουρέλλη Βασιλική
Μουσείο Ιατρικής, Σχολή Επιστημών Υγείας Παν/μίου Κρήτης
v.kampourelli@uoc.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στη σύνδεση εκπαίδευσης και πολιτισμού στο Μουσείο Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Μετά από μία σύντομη αναφορά στη διεπιστημονική προσέγγιση που ακολουθεί το Μουσείο Ιατρικής, παρουσιάζεται το διαθεματικό μάθημα «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου», το οποίο διδάσκεται μέσα στο Μουσείο. Μέσα από την αντικειμενική περιγραφή των επιμέρους παραμέτρων του καινοτόμου αυτού μαθήματος υπογραμμίζεται η επιδίωξη για το άνοιγμα του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης στην κοινωνία όπου ανήκει, με σκοπό αυτό να προσφέρει συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση ώστε να προαχθεί το ενδιαφέρον της πανεπιστημιακής και ευρύτερης τοπικής κοινότητας για την επιστήμη και τον πολιτισμό.

Λέξεις κλειδιά: διεπιστημονική προσέγγιση, διαθεματικό μάθημα, Medical Humanities (Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου)

1. Η διεπιστημονική προσέγγιση και το Μουσείο Ιατρικής Κρήτης

Η σύνδεση εκπαίδευσης και πολιτιστικών αξιών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους κάθε μορφής εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης. Η εκπαίδευση που προσφέρουν τα μουσεία είναι συνήθως άτυπη και περιλαμβάνει όλες τις ηλικιακές ομάδες. Όπως αναφέρει η Φιλιππουπολίτη (2015), η άτυπη μάθηση δεν έχει όριο ηλικίας και μας ακολουθεί σε όλη μας τη ζωή.

Σε σύγκριση με την τυπική εκπαίδευση, όπως, για παράδειγμα, ένα τυπικό πανεπιστημιακό μάθημα, ο χώρος ενός μουσείου προσφέρει δραστηριότητες μάθησης που μπορούν να στηρίζονται στην ελεύθερη επιλογή με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ανακαλυπτικής μάθησης που κατακτάται ενεργητικά και της ευαισθητοποίησης σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς και κοινωνικής ευθύνης (Τσίτου, 2014). Η Νικονάνου (2015, 14) τονίζει τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει το μουσείο στην κοινωνία, «συμβάλλοντας στη βελτίωση του διάλογου και της κατανόησης για δυνατότερες και ασφαλέστερες κοινότητες, για υγεία, ευδαιμονία και για ενδυνάμωση της δημόσιας ζωής (Generic Social Outcomes)». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα μουσεία σήμερα αποτελούν «ένα σημαντικό χώρο στη δημόσια σφαίρα για τη συζήτηση, τη δημιουργία και την αμφισβήτηση ιδεών» (Ashley, 2007, 487).

Βασικό ρόλο στην άτυπη μάθηση στα μουσεία κατέχει η διαθεματική προσέγγιση. Ο μουσειακός χώρος παρέχει δυνατότητες για διαθεματικές, ευέλικτες «ανοικτές» μαθησιακές διαδικασίες και εναλλακτικές αφηγήσεις (Νικονάνου, 2015, σ.94).Η έννοια της διεπιστημονικότητας (interdisciplinarity), δηλαδή η εξέταση θεμάτων από τη συνδυασμένη σκοπιά πολλών επιστημών, ακολουθείται στο πλαίσιο και της τυπικής και της άτυπης μάθησης[4]. Ειδικότερα, στον ακαδημαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος.

Μία πολύ σύντομη ανασκόπηση της διεπιστημονικότητας από την πλευρά της επιστημολογικής θεμελίωσής της δίνει το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε αυτή η έννοια. Το άνοιγμα του Νίτσε στην αμφισβήτηση της καθιερωμένης στην εποχή του έννοιας της αλήθειας άφησε χώρο για την ανάπτυξη στη συνέχεια της φαινομενολογίας και της Χαϊντεγκεριανής σκέψης που οδήγησαν, στην ηπειρωτική Ευρώπη, στον μεταμοντερνισμό ως ένα σύστημα μετα-γνωσιακής αναδόμησης της σκέψης και επέτρεψαν την επιστημολογική θεμελίωση της έννοιας της «διεπιστημονικότητας». Στον Αγγλοσαξονικό κόσμο, από την άλλη πλευρά, ο πραγματισμός συνετέλεσε στην εγκαθίδρυση της διεπιστημονικότητας στα πλαίσια της αναζήτησης πρακτικών λύσεων σε προβλήματα, βοηθώντας έτσι να υπερκεραστούν τα εμπόδια κλειστών θεωρητικών συστημάτων στα πεδία της φιλοσοφίας και των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Welch, 2011).

Σε αυτό το επιστημολογικό πλαίσιο, η διεπιστημονικότητα εμπλέκει τις έννοιες της πολυπλοκότητας, του πλουραλισμού και της υποκειμενικότητας στην διαπραγμάτευσή της με ανθρωπιστικά και κοινωνικά θέματα. Ως προς την πολυπλοκότητα, τα επιστημολογικά όρια για το τι μπορούμε να ρωτήσουμε δεν περιορίζονται στο κοινωνικό-επιστημονικό πλαίσιο, αλλά παράλληλα διευρύνονται και στο φιλοσοφικό (Tsoukas, 2005, 4). Έτσι, η διεπιστημονικότητα συνιστά μία οντολογικά αναπόφευκτη γνωστική κατάσταση του σύγχρονου ανθρώπου (Παμπούκης, 2009, 15).

Βασικόχαρακτηριστικότέτοιωνπροσεγγίσεωνείναιότιταόριαμεταξύερευνητικών πεδίων δεν είναι αυστηρώς καθορισμένα, καθώς τίποτα δεν υπάρχει απομονωμένο από τον υπόλοιπο κόσμο. Η εξέταση ενός θέματος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο από επιστήμονες που ανήκουν σε διαφορετικούς τομείς έρευνας, οι οποίοι μοιράζονται την εμπειρία τους, μπορεί να φέρει στην επιφάνεια πλευρές του θέματος που μία επιστήμη από μόνη της δε θα μπορούσε να διαφωτίσει. Έτσι, η συνεργασία των επιστημών μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα. Αντίθετα, η ύπαρξη άκαμπτων ορίων μεταξύ των επιμέρους επιστημών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τον κατακερματισμό της γνώσης με την εξέταση στοιχείων κάθε επιστημονικού πεδίου χωριστά και τη σχολαστική κατηγοριοποίησή τους, κάτι που δυσχεραίνει την σύλληψη του όλου. Επομένως, η διαθεματική- διεπιστημονική προσέγγιση τονίζει τη σημασία

[4]Χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική τυπική εκπαίδευση αποτελούν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003).Θεωρητικά η διεπιστημονικότητα δηλώνει ως αρχικό πεδίο του ενδιαφέροντος αυτό που έχει κάθε επιστημονικός κλάδος να προσφέρει στην εξέταση ενός θέματος. Με τον όρο «διαθεματικότητα» το αρχικό πεδίο του ενδιαφέροντος στρέφεται στο ίδιο το υπό εξέταση θέμα με σκοπό την πολύπλευρη και ολιστική του αντιμετώπιση, η οποία οδηγεί σε αναζήτηση εννοιών και μεθόδων σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Τσίφας, 2007).Στην παρούσα εισήγηση οι όροι «διεπιστημονικός» και «διαθεματικός» δε διαφοροποιούνται εννοιολογικά.

των αλληλεπιδράσεων των επιστημονικών πεδίων. Αυτή η προσέγγιση δεν υποδηλώνει ότι οι επιστήμες χάνουν την αυτονομία τους. Αντίθετα, η μία συμπληρώνει την άλλη και η συνεργασία τους δημιουργεί μία νέα δυναμική.

Η παραπάνω προσέγγιση είναι η σημαντικότερη στον εσωτερικό σχεδιασμό και τη λειτουργία του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης (Μ.Ι.Κ.). Αποστολή του Μουσείου είναι να προάγει το ενδιαφέρον για την επιστήμη και τον πολιτισμό με δράσεις που προσεγγίζουν τον άνθρωπο και τις επιστήμες υγείας σε ένα ευρύ πολιτισμικό, ανθρωπιστικό, κοινωνικό και διαθεματικό πλαίσιο. Τέτοιες δράσεις εκτυλίσσονται σε πεδία πολιτισμού όπως η λογοτεχνία, η φιλοσοφία, οι τέχνες, η ηθική, η ιστορία, η θρησκεία, η ανθρωπολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία.

Ανατρέχοντας στην πρόσφατη ιστορία του Μ.Ι.Κ. θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η δημιουργία ενός Μουσείου Ιατρικής υπήρξε ο σημαντικότερος στόχος της ιδρυτικής ομάδας του Μορφωτικού Συλλόγου Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Κρήτης, ενός Συλλόγου που ιδρύθηκε το 1996 με την πρωτοβουλία του αείμνηστου καθηγητή Οφθαλμολογίας Ιωάννη Τσαμπαρλάκη. Στην προσπάθεια αυτή η συνεισφορά του αείμνηστου ακτινολόγου Μανώλη Δετοράκη, μελετητή της Ιστορίας της Ιατρικής και επόμενου προέδρου του Δ.Σ. του Συλλόγου, υπήρξε ανεκτίμητη και καθοριστική. Το Μ.Ι.Κ. στεγάζεται σήμερα στα κτήρια της Ιατρικής Σχολής, σε χώρο που παραχωρήθηκε από τη Σχολή. Τον Ιούνιο του 2011 το Μουσείο Ιατρικής με απόφαση της Γ.Σ. του Τμήματος Ιατρικής της Σχολής Επιστημών Υγείας και επί προεδρίας του καθηγητή Ανδρέα Μαργιωρή, αναγνωρίζεται επισήμως ως ακαδημαϊκή μονάδα της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Το Μ.Ι.Κ., επομένως, έχει έναν πολύπλευρο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό ρόλο, καθώς λειτουργεί και ως χώρος εκδηλώσεων και διδασκαλίας μαθημάτων της Ιατρικής Σχολής, ενώ παράλληλα συνεργάζεται επιστημονικά με εργαστήρια της Σχολής. Οι δράσεις του προσφέρονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των φοιτητών της Σχολής και της ευρύτερης δια βίου μάθησης και ανοικτής εκπαίδευσης, είναι δε πολλές και ποικίλες (εκθέσεις, εκδηλώσεις, στρογγυλές τράπεζες και ομιλίες για το ευρύ κοινό, υποστήριξη φοιτητών σε διεπιστημονική βάση, φιλοξενία του καινοτόμου διαθεματικού μαθήματος στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών της Σχολής «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου», το οποίο συνδυάζει τις ανθρωπιστικές σπουδές με την επιστήμη της Ιατρικής). Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστεί το διαθεματικό μάθημα «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου» που διδάσκεται με έναν πρωτότυπο τρόπο μέσα στο χώρο του Μουσείου.

2. «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου» στο Μ.Ι.Κ.

Παρακάτω, θα αναφερθούμε στη διδασκαλία του μαθήματος «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου» στο χώρο του Μουσείου και σε άμεση σύνδεση με αυτόν. Το μάθημα βασίζεται στη διεπιστημονική παρουσίαση ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, αποσκοπώντας η διαδικασία αυτή να εμπλουτίσει τη γνώση των φοιτητών και των λοιπών συμμετεχόντων αλλά και να δώσει ερεθίσματα για περαιτέρω μελέτη, έρευνα και ενασχόληση. Είναι κοινό εύρημα, σε έρευνες για την καινοτομία και τις ιδιότητές της, ότι αυτή ενισχύεται μέσα από την διεπιστημονική προσέγγιση και την καλλιέργεια της φαντασίας (Robinson, 2011).

Ο εμπλουτισμός της ιατρικής με τις ανθρωπιστικές σπουδές είναι ένα αίτημα που έχει πλέον γίνει αποδεκτό διεθνώς όχι μόνο στο χώρο της ιατρικής αλλά καισε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι χρειάζονται προγράμματα σπουδών που θα συντελούν στην παιδεία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, οι οποίες θα μπορούν να αντεπεξέλθουν με αξιώσεις στις μεταμοντέρνες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και τα λοιπά ηθικά της διλήμματα (Giddens, 2014). Πάνω σε αυτή την βάση διεξάγεται μια ολόκληρη συζήτηση για την αναγκαιότητα των ανθρωπιστικών σπουδών στη σύγχρονη εποχή.[5]

Ένα τέτοιο ηθικό δίλημμα που παραμένει σύγχρονο- η στάση απέναντι στον ασθενή και αδύναμο συνάνθρωπο- προέρχεται από το χώρο της αρχαίας τραγωδίας και αναδεικνύεται ανάγλυφα στο *Φιλοκτήτη* του Σοφοκλή. Αφορά στο δίλημμα του νεαρού Νεοπτόλεμου, του γιου του Αχιλλέα, ανάμεσα στο δόγμα που του υπαγορεύει ο Οδυσσέας ότι «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα» και την έμφυτη κλίση του να ακολουθήσει το δίκαιο συμπονώντας τον άρρωστο και απομονωμένο Φιλοκτήτη.[6]Συγκεκριμένα, στον πρόλογο της τραγωδίας ο Νεοπτόλεμος «εκπαιδεύεται» από τον Οδυσσέα να εξαπατήσει τον άρρωστο Φιλοκτήτη, ο οποίος εγκαταλείφθηκε στην έρημη Λήμνο από τους Έλληνες αρχηγούς όταν έπλεαν προς την Τροία πριν από δέκα χρόνια λόγω του άρρωστου και δύσοσμου ποδιού του. *…Αλλ' ακριβώς αυτό πρέπει να σοφιστούμε/ τ' ανίκητά του όπλα πώς θα κλέψεις./ Το ξέρω, παιδί μου, δεν είσαι γεννημένος/ τέτοια γλώσσα να μιλάς ούτε να μηχανεύεσαι ατιμίες˙/ είναι όμως γλυκό απόκτημα η νίκη˙/ τόλμησε˙ μίαν άλλη φορά θα δείξομε την ηθική μας./ Τώρα χωρίς αναστολές για λίγες ώρες της ημέρας/ δώσ' μου τον εαυτό σου, κι ύστερα στην υπόλοιπη ζωή/ ας λέγεσαι ο ευσεβέστερος απ' όλους τους ανθρώπους,* στ. 76-85 (Webster, 1992[2]).

Η διαχρονικότητα του αρχαίου κειμένου έγκειται στο ότι οι νέοι σήμερα έρχονται αντιμέτωποι συνεχώς και έντονα με αντίστοιχα διλήμματα. Ποιος είναι, επομένως, ο ρόλος ενός μαθήματος για την εκπαίδευση νέων ανθρώπων και μάλιστα γιατρών στις ανθρωπιστικές αξίες και πώς μπορεί να επηρεάσει την επιλογή της μετέπειτα πορείας τους; Αρκεί η άρτια επιστημονική κατάρτισή τους ή χρειάζεται παράλληλα εκπαίδευσή τους με σκοπό την καλλιέργεια του ανθρωπισμού, της ενσυναίσθησης και του αναστοχασμού; Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς δημιουργήθηκε σε Ευρωπαϊκά και Αμερικανικά πανεπιστήμια το μάθημα MedicalHumanities (Ιατρική και Ανθρωπιστικές Επιστήμες). Σε αυτό το πλαίσιο, σε Ιατρικές Σχολές γνωστών πανεπιστημίων, όπως του Χάρβαρντ και της Νέας Υόρκης, έχουν εισαχθεί μαθήματα ανθρωπιστικής παιδείας. Στο Πανεπιστήμιο του Τέξας το μάθημα Medical Humanities έχει αναπτυχθεί σε όλα τα έτη της Ιατρικής Σχολής ως αναπόσπαστο τμήμα των ιατρικών σπουδών (Jones & Verghese, 2003, 1012-13). Τα τελευταία χρόνια, όπως φαίνεται, αυτός ο τομέας συνεχώς επεκτείνεται και περιλαμβάνει ποικίλα δίκτυα που αλληλεπιδρούν και αυτό το νέο «κύμα» δεν

[5] Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το βιβλίο *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο* (Hanson & Heath, 1999) που τονίζει την σημασία των κλασσικών σπουδών.

[6]Για την πλοκή του έργου και σχόλια, βλ. Webster (1992[2]). Ο *Φιλοκτήτης* έχει προσεγγιστεί και προσληφθεί μέχρι σήμερα στο πλαίσιο των Medical Humanities ως ιστορία ασθένειας, πόνου και θεραπείας βλ. Novillo-Corvalán(2014, 128-144).Η προσέγγισή της όμως χρήζει προσοχής ως προς το τέλος του έργου που δεν είναι μονόπλευρα αισιόδοξο.

αποτελεί πια απλώς ένα συμπλήρωμα στον κόσμο των γιατρών και της ιατρικής, αλλά έρχεται ως ουσιαστικό τμήμα του να τον αλλάξει (Bleakey 2015, xi, 17-28, 32).

Βασική παραδοχή του μαθήματος είναι ότι με την προστασία, την ανάπτυξη και το σεβασμό του εγγενούς ανθρωπισμού και της δυναμικής φαντασίας των φοιτητών της Ιατρικής, αυτοί θα γίνουν ηθικοί, συμπονετικοί και στοργικοί γιατροί, που ο καθένας θα ήταν περήφανος να έχει για τον εαυτό του και την οικογένειά του (Jones & Verghese, 2003, 1010, Wetzel, Hinchey & Verghese, 2005, 92). Σημαντικό είναι να βοηθηθεί ο φοιτητής να κατανοήσει τη φύση του πόνου και την εμπειρία της ασθένειας παράλληλα με την παραδοσιακή διδασκαλία της παθοφυσιολογίας των ασθενειών μέσα από τη σύνδεση της ιατρικής με τις ανθρωπιστικές σπουδές. Οι φοιτητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες της παρατήρησης, της κριτικής σκέψης, του αναστοχασμού, της ανάλυσης και κατανόησης του εαυτού τους και των άλλων παράλληλα με την ικανότητα της ιατρικής εξέτασης (Wetzel, *etal.*, 2005, 92). Βασικοί στόχοι είναι επίσης η προαγωγή της πολιτισμικής ευαισθησίας και αυτογνωσίας, η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και της ενεργητικής ακρόασης, η διαμόρφωση επαγγελματικών αξιών και συμπεριφορών (Jones & Verghese, 2003, 1011-12).

Όπως παρατηρεί ο Verghese, στην αρχή των σπουδών τους οι φοιτητές προσέρχονται με μεγάλη ενσυναίσθηση για τον πόνο των ασθενών τους. Κατά τη διάρκεια, όμως, και ιδίως προς το τέλος των σπουδών οι κλινικές εμπειρίες και τα μαθήματα που είναι σχετικά με αυτές θεωρούνται πιο σημαντικά από όσα θα προσέφεραν οι ανθρωπιστικές σπουδές στην ιατρική. Είναι βασικό, επομένως, οι φοιτητές να ξαναθυμούνται για ποιους λόγους επέλεξαν την ιατρική σχολή, να σκεφτούν για τους στόχους, τα συναισθήματα, και τις στάσεις τους που μπορεί να άλλαξαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών εμπειριών τους και να επαναξιολογήσουν τη δέσμευσή τους στο λειτούργημα που επέλεξαν (Jones & Verghese, 2003, 1013).

Το μάθημα «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου» που προσφέρεται στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης έχει ως στόχο την εξοικείωση και την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα γενικής παιδείας (όπως ο πολιτισμός, η τέχνη, η φιλοσοφία) με σκοπό τη διαμόρφωση γιατρών με ανθρωπιστική παιδεία. Στα μαθήματα αξιοποιούνται οι μόνιμες και περιοδικές εκθέσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εν γένει δραστηριότητες του Μ.Ι.Κ. ως ευκαιρίες για πρακτική και αναστοχασμό σε βασικούς τομείς των ανθρωπιστικών επιστημών. Σε αυτό το πλαίσιο καλούνται ως διδάσκοντες άτομα από διαφορετικούς χώρους έρευνας με θεματολογία που προέρχεται από τη φιλοσοφία, τις τέχνες, τη λογοτεχνία, την ιστορία, την ανθρωπολογία, τις κλασσικές σπουδές, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται, αν και βασίζεται στην τυπική μάθηση, αφού πρόκειται για μάθημα της Ιατρικής Σχολής, παρουσιάζει σε αρκετά σημεία χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης. Έτσι, αποσκοπεί στη βιωματική σύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες των φοιτητών, στηρίζεται και αξιολογείται με βάση την αυτενέργεια, καθώς οι φοιτητές επιλέγουν οι ίδιοι και παρουσιάζουν διαθεματικές εργασίες με βάση πλευρές θεμάτων που σχολιάστηκαν στο μάθημα, υλοποιείται με συζήτηση σε ομάδες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και κατά τις παρουσιάσεις των εργασιών των φοιτητών καθώς και αναστοχασμό (προφορικό και γραπτό). Στο

γενικότερο πλαίσιο του μαθήματος διοργανώνονται παράλληλες δράσεις που απευθύνονται στους φοιτητές και στο ευρύ κοινό, όπως ομιλίες με προσκεκλημένους ομιλητές, ημερίδες, παρουσιάσεις ταινιών, παρουσιάσεις εργασιών φοιτητών σε συνέδρια και εκδηλώσεις, καθώς και ενημερωτικές εκδηλώσεις που το Μουσείο διοργανώνει σε συνεργασία με άλλους φορείς.[7]

Τα θέματα είναι ποικίλα και άπτονται πολλών αντικειμένων από διαφορετικούς τομείς έρευνας σε διαθεματική πάντοτε προσέγγιση, όπως η παρουσίαση έργων τέχνης και η ανάγνωση κειμένων της λογοτεχνίας που αναφέρονται στην εμπειρία της ασθένειας, της ίασης, της σχέσης ασθενούς με το θεραπευτή, της αλλαγής που επιφέρει η χρόνια πάθηση, καθώς και η ασθένεια σε σχέση με την ανάρρωση. Επίσης, έμφαση δίνεται σε θέματα όπως οι αρετές του γιατρού, δηλαδή ο σεβασμός και η συμπόνια, η τιμιότητα και το θάρρος, η αυτογνωσία και η ωριμότητα με αξιοποίηση αποσπασμάτων από αντίστοιχες κινηματογραφικές ταινίες και λογοτεχνικά έργα (διηγήματα, αυτοβιογραφίες). Άλλα θέματα είναι οι ηθικές αρχές και η ιπποκρατική παράδοση με χρήση υλικού από τη λογοτεχνία και τη φιλοσοφία, η διαχείριση των υπαρξιακών και επαγγελματικών συγκρούσεων από τους φοιτητές πριν από τα εξάμηνα της κλινικής άσκησης (όπου προσκεκλημένοι κλινικοί γιατροί συζητούν σε ομάδες φοιτητών, με παρουσίαση συμπερασμάτων, και αναστοχασμό). Με επίκεντρο τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και τη φύση, παρουσιάζονται επίσης η αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος από την εμπειρική θεραπευτική των ασθενειών του ανθρώπου καθώς και οι σύγχρονες εξελίξεις της έρευνας στον τομέα αυτό.

Ένα καινοτόμο και πολύ ενδιαφέρον θέμα είναι η εισαγωγή στην αφηγηματική Ιατρική με εργαλείο λογοτεχνικά κείμενα, για παράδειγμα, την *Οδύσσεια*, όπου θίγονται τα διαχρονικά υπαρξιακά θέματα στο έργο. Η μυθική αφήγηση εξετάζεται σε διαφορετικά αφηγηματολογικά επίπεδα και στη συνέχεια γίνεται σύνδεση παρελθόντος- παρόντος μέσα από τις αναλογίες ανάμεσα στο εξεταζόμενο έργο και τις αφηγήσεις σημερινών ασθενών και γιατρών. Μία αντίστοιχη περίπτωση με ομαδική συζήτηση και αναστοχασμό αποτελεί η προσέγγιση επιλεγμένων βιβλίων του πρωτοπόρου στην ανάδειξη της αφηγηματικής ιατρικής OliverSacks (*Ξυπνήματα, Ο άνθρωπος που μπέρδεψε τη γυναίκα του με ένα καπέλο*). Υπογραμμίζονται η υποκειμενική πραγματικότητα των προσβεβλημένων από την ασθένεια ατόμων, η οξυδερκής παρατήρηση και η ανθρωπολογική πνευματικότητα.

3. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι το διαθεματικό μάθημα «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου» προσφέρει εκπαίδευση σε ένα ευρύ πολιτισμικό πεδίο διδάσκοντας «*τις ανθρωπιστικές σπουδές στην ιατρική αρχικά δηλώνοντας την αξία*

[7] Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της έκθεσης *Περί Ιατρών Τέχνη* (01-10/03/2017) στη Βασιλική του Αγίου Μάρκου στο Ηράκλειο παρουσιάστηκαν οι εργασίες των φοιτητών του μαθήματος, Χριστίνας Κεφαλίδη, Καλλιρόης Αργείτη, Χρήστου Τσαγκάρη, Παναγιώτη Μπάρτζου και Ασημένιας Αθουσάκη (υπεύθυνος καθηγητής Ιωάννης Μουζάς).Επίσης, εκδηλώσεις έχουν διοργανωθεί σε συνεργασία με τοΓραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου και το Πειραματικό Λύκειο όπως η εσπερίδα *Εθιστικές ουσίες: ένας επί της ουσίας διάλογος για τις σύγχρονες προκλήσεις* (09/12/2016) στην αίθουσα Ανδρόγεω στο Ηράκλειο. Συμμετοχή υπήρξε και **στο** 18ο Παγκρήτιο Ιατρικό Συνέδριο (04/06/2016)στο Ρέθυμνο.

τους στην πρακτική, καθημερινή ζωή, και με την πίστη στην δύναμή τους να εμπλουτίσουν και να μεταμορφώσουν ζωές» (Wetzel*etal.*, 2005, 96).Το μάθημα είναι ανοικτό στο κοινό ενώ προγραμματίζεται και η διαδικτυακή πρόσβαση σε αυτό στο εγγύς μέλλον. Με το άνοιγμα αυτού του μαθήματος στο ευρύ κοινό, ανάμεσα στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δράσεις του, το Μουσείο Ιατρικής Κρήτης στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών και ακολουθώντας τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζουν διεθνή μουσεία στις κοινότητές τους, ανοίγεται στην κοινωνία όπου ανήκει, προσφέροντας συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση με σκοπό την προαγωγή του ενδιαφέροντος της ακαδημαϊκής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας για την επιστήμη και τον πολιτισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα: Εισαγωγή. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 13-23). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 89-112). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712

Παμπούκης Γ. (2009).*Ημιμάθειας εγκώμιο: Για μια καθολική ματιά στον σύγχρονο κόσμο.* Πρόλογος: Χ. Τσούκας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Τζίφας, Α. (2007). Η *διαθεματικότητα* ως *διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, ιστορικά στοιχεία, συσχετίσεις, κριτική θεώρηση, ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα*. *Σεμινάριο* 34, σσ. 41-61.

Τσίτου, Φ. (2014).*Η μάθηση στο ανθρωποκεντρικό μουσείο*: *Μουσειακές Αφηγήσεις, μελέτη περίπτωσης: Μουσείο Ιστορίας Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.),*Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα*(σσ. 27-49). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712.

Ashley, S. (2007). State Authority and the Public Sphere: Ideas on the changing role of the museum as a Canadian social institution. InS. Watson (Ed.), *Museums and their Communities*(pp. 485-500). London: Routledge.

Bleakey, A. (2015).*Medical Humanities and Medical Education: How the medical humanities can shape better doctors* (*Approaches to the medical humanities*). Oxon & New York: Routledge.

Giddens,A. (2014). *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*. Μτφρ. Γ. Μερτίκας. Αθήνα: Κριτική.

Hanson,V. D. &Heath,J. (1999). *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο; Ο θάνατος της κλασικής παιδείας και η αποκατάσταση της ελληνικής σοφίας*.Μτφρ. Ρ. Καρακατσάνη. Αθήνα: Κάκτος.

Jones,T. & Verghese,A. (2003). On Becoming a Humanities Curriculum: The Center for Medical Humanities and Ethics at the University of Texas Health Science Center at San Antonio. *Academic Medicine*78 (10) 1010-1014.

Novillo-Corvalán, P. (2014).Reinterpreting the wound of Philoctetes: Literature and medicine. InV. Bates, A. Bleakley& S. Goodman (Eds),*Medicine, Health and the Arts (Approaches to the medical humanities)* (pp. 128-144).Oxon & New York:Routledge.

Robinson,K.(2011). *Out of our Minds: Learning to be creative.* Oxford: Capstone Publishing.

Sacks,O. (1996). *Ξυπνήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Sacks,O. (2011). *Ο άνθρωπος που μπέρδεψε τη γυναίκα του με καπέλο*. Αθήνα: Άγρα.

Tsoukas, H. (2005).*Complex Knowledge: Studies in Organizational Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

Webster,T.B.L. (1992[2]). *Σοφοκλέους Φιλοκτήτης.* Μτφ. Ν. Μπεζαντάκος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Welch,J. IV. (2011). The emergence of interdisciplinarity from epistemological thought. *Issues in Integrative Studies* 29, pp.1-39.

Wetzel, P., Hinchey, J. &Verghese, A. (2005).The teaching of medical humanities.*The Clinical Teacher* 2.2, pp.91-96. DOI: 10.1111/j.1743-498X.2005.00067.

Σχέδιο δράσης των σχολείων της 8ης Περιφέρειας Π.Ε.Ν. Ηρακλείου για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος στο πλαίσιο μετασχηματισμού του σχολείου σε δημοκρατική κοινότητα

Δρ Μπαγιάτη Ειρήνη
Σχολική Σύμβουλος 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου
Email: ebagiati@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την επιμορφωτική δράση στην οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων της 8ης Περιφέρειας Π.Ε.Ν. Ηρακλείου από τον Απρίλιο του 2014, που στη συνέχεια συγκρότησαν κοινότητα πρακτικής. Σκοπός της επιμόρφωσης είναι να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν με άνεση σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες και τεχνικές που απαιτούν τόσο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, όσο και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων ανώτερου επιπέδου δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών. Ακόμη, σκοπός της επιμόρφωσης είναι η σύγχρονη προσέγγιση της μορφωτικής διαδικασίας να διαμορφώσει ένα ιδιαίτερο κλίμα στη σχολική ζωή που απέχει πολύ από αυτό του παραδοσιακού σχολείου. Έτσι, η σχολική ζωή χαρακτηρίζεται από το ανοικτό σχολικό κλίμα, από δραστηριότητες που στοχεύουν σε επαρκείς ευκαιρίες για την ανάπτυξη του ήθους της κοινότητας και περιλαμβάνει υποστήριξη των παιδιών να γίνουν ικανά και να συνεισφέρουν σε μια δημοκρατική κοινωνία, με το μετασχηματισμό του σχολικού περιβάλλοντος σε «ψυχικά ανθεκτική κοινότητα» που παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση σ' όλα τα παιδιά.

Εισαγωγή

Η ιστορία της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με πολιτικές σκοπιμότητες και αποφάσεις σχετικές με τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Ιδιαιτέρως φορτισμένος ιδεολογικά είναι ο χώρος που αναφέρεται στη διδακτική προσέγγιση, στους κανόνες δηλαδή και στις αρχές που επιβάλλονται για τη διαμόρφωση του μαθήματος, και λιγότερο αυτός που αναφέρεται στα περιεχόμενα της μάθησης (Helm & Katz, 2002). Οι στρατηγικές διδασκαλίας, που θέτουν υψηλές προσδοκίες, στηρίζονται στη βάση της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού και παράλληλα δίνουν έμφαση στην ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων που βασίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, κρίνονται ως οι πλέον κατάλληλες προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού του σχολείου σε δημοκρατική κοινότητα. Επίσης, κατάλληλες είναι και στρατηγικές διδασκαλίας, που μεταθέτουν την ευθύνη για τη μάθηση τους στα ίδια τα παιδιά, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους και της λήψης αποφάσεων για τη διαδικασία μάθησης τους. Οι δάσκαλοι επίσης οφείλουν να εκφράζουν τις υψηλές τους προσδοκίες για τα παιδιά με τη δημιουργία σχέσεων με τους μαθητές τους που στηρίζεται στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον και φροντίδα για καθέναν μαθητή ξεχωριστά, με τη διαμόρφωση μιας προσωπικής προσέγγισης απέναντι στη διδασκαλία και με την αποδοχή της διαφορετικότητας (Henderson & Milstein, 2003).

Η παραπάνω διαμόρφωση του όλου κλίματος της σχολικής ζωής εξαρτάται

κυρίως από το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί τόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης, όσο και όλοι οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας, όπως ο διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Στα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα τα πρόσωπα εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις αποτυχίες των άλλων και ο καθένας εργάζεται ενάντια στους άλλους προκειμένου να επιτύχει ατομικούς στόχους. Αντιθέτως, στα συνεργατικά περιβάλλοντα, τα άτομα συνεργάζονται για τη μεγιστοποίηση του κοινού αποτελέσματος, αναπτύσσοντας παράλληλα το ήθος της κοινότητας Το ήθος της κοινότητας δημιουργείται όταν αναμένεται από όλα τα μέλη της να συνεισφέρουν στη ζωή της ομάδας και ενθαρρύνονται σε αυτή τους την προσπάθεια, ακόμη και αν πολλά το επιτυγχάνουν με διαφορετικούς τρόπους (Helm & Katz, 2002).

Έτσι διακρίνουμε το «ανοιχτό» σχολικό κλίμα κατά το οποίο όλοι οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται αρμονικά, με αίσθημα ευθύνης, ενώ διακρίνονται για το χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. Εν αντιθέσει με το «κλειστό» σχολικό κλίμα, όπου οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής τείνουν περισσότερο να δίνουν κατευθύνσεις και να θέτουν περιορισμούς παρά να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διακρίνονται για την απραξία και την αδιαφορία τους (Ματσαγγούρας, 2007; Σαΐτης, 2008).

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτό – εκτίμηση του μαθητή, δημιουργεί την αίσθηση αποδοχής του ως σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό και παρέχει δυνατότητες συλλογικής δράσης και πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν περισσότερο στις δυνατότητες παρά στις αδυναμίες των μαθητών τους. Πράγματι, ένα σχολείο που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις, αλλά και να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα απέναντι σε αγχογόνες καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές όπως, την αύξηση κοινωνικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων της κατάχρησης ουσιών, της αύξησης του αριθμού των διαζυγίων, της ύπαρξης βίας, τα οποία παρακωλύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η ανάδειξη της εκπαίδευσης ως μοναδικής ευκαιρίας για την προαγωγή της ένταξης περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, συμβάλλοντας στις ίσες ευκαιρίες, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενσωμάτωση, μέσω μαθησιακών κοινοτήτων οι οποίες είναι ανοικτές για όλους, νοιάζονται και ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μελών (European Commission, 2012). Τα σχολεία που συνιστούν μαθησιακές κοινότητες αυτού του είδους προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον καλλιέργειας και υποστήριξης για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων όσων προέρχονται από μη προνομιούχες οικογένειες και κοινωνικές ομάδες, περιορίζοντας το στρες των διακρίσεων και της απόρριψης και δίνοντας ευκαιρίες για θετική συμμετοχή σε μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες και για θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τα σχολεία μας θα πρέπει να εντάξουν την ευεξία των παιδιών στους στόχους τόσο της διδασκαλίας όσο και της κουλτούρας τους. Οι δεξιότητες ζωής είναι δυνατόν να διδαχθούν με εξίσου συστηματικό τρόπο όσο και τα μαθηματικά ή η λογοτεχνία. Μια προσέγγιση του σχολείου ως ολότητα (whole school approach), η οποία περιλαμβάνει το σχολικό κλίμα καθώς και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις πτυχές του, θα πρέπει να εκφράζει τις εμπειρίες και τις κουλτούρες των διάφορων πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων και να είναι σύμφωνο

με τις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών ως προς τη μάθηση, την κουλτούρα και τα κίνητρα (Banks, 2003; Henderson & Milstein, 2003).

Επιπλέον, το θετικό ψυχολογικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί πρωτίστως από τον ηγέτη από τη θέση του διευθυντή σχολείου να αναπτύξει συνεργατική κουλτούρα, να δημιουργεί ζεστές διανθρώπινες σχέσεις και εν τέλει να δημιουργεί ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης, μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2007; Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008; Γιαννικοπούλου, 2011). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος οφείλει να εκπαιδεύει σωστά τους συνεργάτες του για τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους, να τους εμψυχώνει και να τους καθοδηγεί, καθώς και να τους παρέχει ένα πλαίσιο ελευθερίας πρωτοβουλιών, δημιουργώντας τους έτσι την αίσθηση ότι οι ίδιοι μπορούν να αναλάβουν δράση σύμφωνα με τη δική τους κρίση. Ένας τρόπος προς την κατεύθυνση αυτή είναι ο διευθυντής να εκχωρήσει αρμοδιότητες – ευθύνες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Ακόμη, πέρα από το αίσθημα της ευθύνης θα πρέπει να αναπτύξει το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της ομάδας, να λειτουργεί ως εμψυχωτής της συλλογικής προσπάθειας και τέλος να δημιουργεί μια οργανωτική κουλτούρα συλλογικών οραμάτων και στόχων (Ματσαγγούρας, 2007; Σαΐτης, 2008). Η σύγχρονη έμφαση που αφορά στην αναδόμηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, εστιάζεται στη μετάθεση ευθύνης για τη διοίκηση του σχολείου στο ίδιο το σχολείο και ως εκ τούτου επιδιώκει να προσδώσει στους εκπαιδευτικούς πιο ουσιώδεις ρόλους, μέσα στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού οργανισμού (Henderson & Milstein, 2003).

1. Σκοπός της επιμόρφωσης

Όλα αυτά προϋποθέτουν μια μεγάλη στροφή στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας σχεδιαστής περιβαλλόντων μάθησης για τους μαθητές ώστε να εργάζονται ενεργά σε αυτά και δεν θα είναι διεκπεραιωτής έτοιμης ύλης. Αντί να είναι αυταρχικός, θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση.

Στην αναγκαιότητα αυτή εστιάζεται και η παρούσα πρόταση επιμόρφωσης που στοχεύει να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες και τεχνικές και να καταστούν ικανοί να τις εφαρμόζουν με επιτυχία πρωτίστως στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αλλά και κατά την υλοποίηση ολοκληρωμένων σχεδίων εργασίας στην ευέλικτη ζώνη. Επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να αμφισβητήσει την καθιερωμένη σχολική πρακτική, που μένει αγκιστρωμένη στην τακτική της «μετάδοσης» γνώσης, που προσφέρεται έτοιμη και δε συνδέεται με τις εμπειρίες ή τα βιώματα του μαθητή. Ακόμη, σκοπός της επιμόρφωσης είναι τα σχολεία να ενθαρρυνθούν να υλοποιήσουν δύο σχέδια δράσης που κρίθηκαν ως τα πιο σημαντικά που επιδέχονται βελτίωση από τα σχολεία που συμμετείχαν πιλοτικά στην Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), όπως βελτίωση διδακτικών πρακτικών και σχολικού κλίματος.

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που απαιτούν τόσο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, όσο και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων ανώτερου επιπέδου δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών, όπως: κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, αποδοχή διαφορετικών οπτικών – απόψεων, ανταλλαγή ιδεών μέσα από την

αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες εργασίας. Σύμφωνα, με την Κριτική Θεωρία το παιδί δεν μαθαίνει απλώς πράττοντας αλλά δίνεται μεγάλη σημασία και στην καλλιέργεια εκ μέρους των μαθητών ικανοτήτων, όπως της υπεύθυνης κοινωνικής δράσης, της αξιολόγησης κοινωνικών καταστάσεων, της διευθέτησης συγκρούσεων, της ευελιξίας δράσης, της αυτοαξιολόγησης, της συναπόφασης, της αποτελεσματικής επικοινωνίας κ.ά. χαρακτηριστικά πολιτών που συγκροτούν μια δημοκρατική κοινωνία (Helm & Katz, 2002: xv). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί εξασκήθηκαν σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους όπως τη συνεργατική μάθηση, τη διερευνητική μάθηση, το project αλλά και σε σύγχρονες διδακτικές τεχνικές για παράδειγμα: παιχνίδια ρόλων, debate, ηθικό δίλημμα, καταιγισμό ιδεών, πείραμα, εννοιολογικούς χάρτες, τα έξι καπέλα σκέψης κτλ. Οι τεχνικές αυτές αξιοποιήθηκαν και για τη συναισθηματική αγωγή των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ικανότητες για την εκπαίδευση των μαθητών τους στην απόκτηση δεξιοτήτων και εμπειριών για ειρηνική επίλυση των μεταξύ τους συγκρούσεων, με τελικό στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Δυστυχώς τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο δεν έχουν δημιουργήσει οργανωμένα σχολικά προγράμματα που να στοχεύουν στη «συναισθηματική εκπαίδευση» των μαθητών για παράδειγμα στον έλεγχο της επιθετικής συμπεριφοράς ή στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας και στην ικανότητα υπεράσπισης των ατομικών δικαιωμάτων μέσω διαλόγου, αλλά περιορίζονται σε εκπαιδευτικούς στόχους εστιασμένους στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (Σοφία Τριλίβα & Giovanni Chimienti, 1998; Καμπέρη-Τζουριάδου & Πανταζή, 2004). Κρίθηκε συνεπώς ότι ένα σχέδιο δράσης εστιασμένο στη «συναισθηματική ανάπτυξη» των παιδιών θα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές των δημοτικών σχολείων της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εγκατέλειψαν την απομόνωση της τάξη τους εργάστηκαν συλλογικά. Από την ατομική υπόθεση μετάδοσης της γνώσης πέρασαν στη συλλογική συνδιαμόρφωσή της με τους μαθητές και με άλλους εκπαιδευτικούς. Ανέπτυξαν μια επαγγελματική κουλτούρα αμοιβαίας υποστήριξης και ανταλλαγής και δημιούργησαν μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο σχεδίασαν ομαδικά διαθεματικές μαθησιακές ενότητες που τις δίδαξαν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους και τις επανασχεδίασαν σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί τεκμηρίωσαν τις μαθησιακές επιδόσεις και λειτούργησαν ως ερευνητές δράσης με τη συνέργεια των συναδέλφων τους. Τα διδακτικά σχέδια στη συνέχεια αναρτήθηκαν σε μια ψηφιακή πλατφόρμα και διαμοιράστηκαν στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για να διαφοροποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες (Αρβανίτη, 2013).

2. Υλοποίηση της επιμόρφωσης

Η επιμορφωτική δράση απευθύνθηκε τέλος Ιανουαρίου του 2014 σε 160 δασκάλους όλων των τάξεων των 25 δημοτικών σχολείων που απαρτίζουν συνολικά την 8η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας (ΠΕΝ) Ηρακλείου, ύστερα από διεξοδική ενημέρωση και πρόσκληση με σχετική εγκύκλιο στην οποία και ανταποκρίθηκαν με θετικές αποφάσεις τους οι Σύλλογοι Διδασκόντων.

Η δράση ξεκίνησε αρχικά με σεμινάριο επιμόρφωσης των διευθυντών των σχολείων της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου στα μέσα Μαρτίου 2014 με αντικείμενο: «Επιμορφωτικές Δράσεις περιόδου Απριλίου 2014 – Ιουνίου 2015 & project Βία και Εκφοβισμός στα Σχολεία – Διαχείριση Συγκρούσεων», καθώς όπως αναφέραμε είναι καθοριστικός ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και ανοικτού σχολικού κλίματος. Από το 2014 ως σήμερα υλοποιήθηκαν περί τα 50 σεμινάρια στο πλαίσιο της επιμορφωτικής αυτής δράσης σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, Πανεπιστημιακούς Καθηγητές και λοιπούς φορείς, που απευθύνονταν τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε διευθυντές των σχολείων εστιασμένα στις θεματικές που προαναφέρθηκαν.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμορφωτική δράση εργάστηκαν ομαδικά και ατομικά και προσέγγισαν βιωματικά διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που διαπραγματεύτηκε η επιμόρφωση. Επίσης, αξιοποίησαν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ηλεκτρονικό το οποίο σχεδιάστηκε και επελέγη ειδικά για το σκοπό της επιμορφωτικής αυτής δράσης. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στη σχολική καθημερινότητα και πρακτική. Υλοποιήθηκαν πρακτικές που συνέβαλλαν στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος και στην αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας για παιδαγωγικούς σκοπούς. Ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης προσέφερε στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να εφαρμόσουν με κριτικό τρόπο αυτά που διαπραγματεύεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα, να διερευνήσουν τη χρησιμότητα τους, να προτείνουν νέους εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής με βάση τις ιδιαιτερότητες της τάξης τους σε συνεργασία πάντα με τους συναδέλφους τους στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής που συγκρότησαν.

2.1 Εκπαιδευτικό υλικό εστιασμένο στη θεματική βελτίωση του σχολικού κλίματος

Στην ιστοσελίδα Εκπαίδευση: ανακαλύπτοντας την άγνοια μας και στην ενότητα Επιμόρφωση είναι αναρτημένο εκπαιδευτικό υλικό που αποτελεί το αποτέλεσμα της επιμορφωτικής δράσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων της 8ης Περιφέρειας Π.Ε.Ν. Ηρακλείου από τον Απρίλιο 2014, οι οποίοι στη συνέχεια συγκρότησαν κοινότητα πρακτικής. Το εκπαιδευτικό υλικό κάθε έτους είναι εστιασμένο σε μια σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία ή διδακτικές τεχνικές και περιλαμβάνει ένα θεωρητικό μέρος εκτενούς παρουσίασης της μεθοδολογίας/τεχνικής και ένα πρακτικό μέρος, όπου κάθε σχολείο της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου περιγράφει αναλυτικά πως εφάρμοσε την αντίστοιχη μεθοδολογία στη διδακτική πράξη. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό μπορεί να μελετήσει κάθε εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει σχετικά διδακτικά θέματα στην τάξη του, όπως και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται κάθε χρόνο στην Περιφέρεια και ο αριθμός τους είναι πολύ μεγάλος. Προωθείται έτσι η ενημέρωση, επικοινωνία, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης μας, αλλά και η προβολή της προσφοράς του Διδακτικού Προσωπικού της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, το παρακάτω εκπαιδευτικό υλικό είναι εστιασμένο στη θεματική βελτίωση του σχολικού κλίματος και έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα της Σχολικής Συμβούλου μαζί με επιπλέον υλικό που αφορά στη βελτίωση των διδακτικών μεθοδολογιών/τεχνικών:

i. «Το Παιχνίδι Ρόλων ως Διδακτική Τεχνική στην Εκπαίδευση» ISBN: 978-

618-81481-0-9 (Μπαγιάτη, 2014β)

ii. «Μέθοδος project με αντικείμενο το σχολικό εκφοβισμό», ISBN: 978-618-81481-2-3 (Μπαγιάτη, 2016).

Στόχος της επιμορφωτικής δράσης ως προς το Παιχνίδι ρόλων ήταν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν μέσω αυτής της τεχνικής επιτυχώς θέματα συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου, αλλά και γενικότερα κοινωνικά ζητήματα που εγείρουν ηθικά διλήμματα από την καθημερινότητα των μαθητών. Ειδικότερα, με το παιχνίδι ρόλων το παιδί αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα των προβλημάτων, διαπιστώνει ότι η συναίνεση για την εξεύρεση μιας λύσης που να ικανοποιεί αντιπαρατιθέμενες κοινωνικές ομάδες δεν είναι πάντα εύκολη, μαθαίνει να συνδιαλέγεται κατά την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και να λαμβάνει υπόψη του την άποψη των άλλων.

Ακόμη, η επιμορφωτική δράση αφορούσε και στη μέθοδο project, που θεωρείται έντονα ιδεολογικά φορτισμένη και αναφέρεται στο προοδευτικό παιδαγωγικό κίνημα, καθώς ανατρέπει μια σειρά αντιλήψεων που καθηλώνουν τη σχολική ζωή σε ανταγωνιστικότητα, ατομικισμό, δασκαλοκεντρισμό, απραξία, αδιαφορία κ.τ.λ. Οι αντιλήψεις που επιχειρεί να ανατρέψει η μέθοδος project έχουν σχέση με το ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τη σημασία της καθημερινότητας στη σχολική ζωή, τη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και γενικότερα τη σύνδεση της σχολικής δράσης σε όλες τις εκφάνσεις της, με την καθημερινή πραγματικότητα ως μια προσπάθεια αυτονόμησης και αυτοδιάθεσης του ατόμου και της ομάδας (Helm & Katz, 2002: xii). Η μέθοδος project συμβάλλει μεταξύ άλλων στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργατικότητας μέσω ομαδικών δραστηριότητων που στοχεύουν τόσο σε αμοιβαίους στόχους, όσο και σε επαρκείς ευκαιρίες για την ανάπτυξη του ήθους της κοινότητας. Επιπρόσθετα, με τη μέθοδο project επιδιώκεται να βαθύνει η εκτίμηση των παιδιών για τις γνώσεις και ικανότητες των άλλων, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι προσπάθειες των άλλων συνεισφέρουν στην προσωπική τους ευημερία, να μάθουν οι μαθητές λεπτομερώς τους τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας κοινότητας αλληλεξαρτώνται και να μάθουν να αποδίδουν αξία στη διαφορετικότητα μέσα στην κοινότητα και να την αντιλαμβάνονται ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας.

2.2 Υλοποίηση Πανευρωπαϊκού Προγράμματος Ψυχικής Ανθεκτικότητας «RESCUR: Ένα Εμπόδιο, Μια Ευκαιρία!»

Η συνέχιση επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου σε ζητήματα συναισθηματικής αγωγής των μαθητών κρίθηκε αναγκαία, καθώς σχετικά θέματα δεν διαπραγματεύεται συστηματικά το Πρόγραμμα Σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα το προσωπικό των σχολείων υπογραμμίζει την αύξηση κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία παρακωλύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Στο τέλος Νοεμβρίου 2016 συνολικά οκτώ σχολικές μονάδες της 8ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας (Π.Ε.Ν.) Ηρακλείου, αποδέχτηκαν πρόταση της αρμόδιας Σχολικής Συμβούλου και επιμορφώθηκαν, ώστε να υλοποιήσουν στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και των Βιωματικών Δράσεων από το σχολικό έτος 2016-2017 project στη θεματική «Χτίζοντας τα σχολεία ως ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες», προκειμένου να λειτουργήσουν ως

κοινότητα – μάθησης πρακτικής και τα επόμενα σχολικά έτη. Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στις διαδικασίες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον παρά την πιθανότητα ύπαρξης δύσκολων και αντίξοων συνθηκών. Το σχολικό έτος 2016-2017 πραγματοποιήθηκαν τρία σεμινάρια στη σχετική θεματική.

Για τη βέλτιστη επιστημονική στήριξη αυτής της επιμορφωτικής δράσης και συνέχισης της το έτος 2017-2018, απευθύναμε εγγράφως αίτημα συνεργασίας το πρώτο δεκαήμερο του Μαρτίου 2017 στον κ. Ματσόπουλο Αναστάσιο - Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Κρήτης & Διευθυντή Μονάδας Σχολικής Ψυχολογίας στο Κέντρο Ερευνών & Μελετών (ΚΕΜΕ) του Πανεπιστήμιου Κρήτης, που έγινε αποδεκτό. Ταυτόχρονα, προτείναμε με έγγραφη πρόσκληση συνεργασία στους Δήμους που ανήκουν χωρικά τα σχολεία της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου, δηλ. στο Δήμο Γόρτυνας και Φαιστού, με σκοπό την ανάδειξη τόσο του ιδιαίτερου ρόλου του σχολικού περιβάλλοντος στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας, όσο και την ανάπτυξη ενός δικτύου σχολείων που θα υιοθετήσουν ένα ποιοτικό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, δομές κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής των Δήμων) με απώτερο σκοπό το μετασχηματισμό του σχολικού περιβάλλοντος σε «ψυχικά ανθεκτική κοινότητα» που παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση σ' όλα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, η υποστήριξη στα σχολεία από τους Δήμους και τη Μονάδα Σχολικής Ψυχολογίας του Παν/μίου Κρήτης θα αφορούσε σε δράσεις πρωτογενούς πρόληψης, που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας και της πρόληψης στο μικρόκοσμο του σχολείου και απαιτούν εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών από ειδικούς επιστήμονες, αλλά και στη διασύνδεση σχολείων, οικογενειών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της Σχολικής Ψυχολογίας, στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Αποτέλεσμα των παραπάνω διαβουλεύσεων ήταν τέλος Μαΐου 2107 στο πρακτικό της τακτικής συνεδρίασης του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Φαιστού να αποφασιστεί ομόφωνα (αρ. απόφασης 74/2017) και να καταγραφεί ότι «ο Δήμος οφείλει να κινηθεί ώστε να υποστηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών, γονέων και των ίδιων των παιδιών …σε θέματα εφαρμογής προληπτικών προγραμμάτων ψυχικής ανθεκτικότητας στα σχολεία του νομού μας για το τρέχον και ενδεχομένως το επόμενο σχολικό έτος».

Την τρέχουσα σχολική χρονιά 2017-2018 άρχισε να υλοποιείται η καινοτόμος εκπαιδευτική δράση στα σχολεία της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου που αφορά στην ετήσια υλοποίηση ενός Πανευρωπαϊκού Προγράμματος Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Το πρόγραμμα ονομάζεται «RESCUR: Ένα Εμπόδιο, Μια Ευκαιρία!» και πρόκειται για ένα πανευρωπαϊκό πρόγραμμα που ο κ. Ματσόπουλος μαζί με την ερευνητική του ομάδα συνέγραψαν μαζί με πανεπιστημιακούς από τη Μάλτα, την Ιταλία, την Πορτογαλία, τη Κροατία και τη Σουηδία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει υποχρεωτική εκπαίδευση 25 ωρών κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται στη θεωρία της πρόληψης και των προληπτικών προγραμμάτων αλλά και έχουν και πρακτική εξάσκηση με το υλικό του προγράμματος «RESCUR: Ενα Εμπόδιο, Μια Ευκαιρία!». Το Σεπτέμβριο, έγινε μια ανοιχτή πρόσκληση από την αρμόδια Σχολική Σύμβουλο σε όλους τους εκπαιδευτικούς της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου. Τελικά, κατέθεσαν αίτηση στο προληπτικό πρόγραμμα 27 συνάδελφοι που εθελοντικά ήθελαν να επιμορφωθούν και να βοηθήσουν στην υλοποίηση του προληπτικού

προγράμματος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ξεκίνησε το Σεπτέμβριο - Οκτώβριο 2017 με δύο διήμερα σεμινάρια, συνεχίστηκε τον Ιανουάριο του 2018 και βρίσκεται σε εξέλιξη.

Το «RESCUR: Ένα Εμπόδιο, Μια Ευκαιρία!» είναι ένα πρόγραμμα που έχει θεματικούς άξονες που σχετίζονται με την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών από 4 ετών και μέχρι 12 ετών. Το πρόγραμμα διαμέσου καλοσχεδιασμένων δραστηριοτήτων διδάσκει στα παιδιά πώς να αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως η απόρριψη, ο εκφοβισμός, η απώλεια και ο αποχωρισμός, οι συγκρούσεις εντός και εκτός οικογένειας, η αποτυχία και άλλα εμπόδια που όλα τα παιδιά ενδεχομένως να βιώσουν. Επίσης βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα (π.χ. άγχος, λύπη, απογοήτευση, ματαίωση) και να βρουν τρόπους να τα τροποποιήσουν και να μπορέσουν να λειτουργήσουν και να προάγουν τη μάθησή τους. Ο εφοδιασμός των παιδιών με τις απαραίτητες δεξιότητες για την υπερπήδηση εμποδίων που σχετίζονται με τη φτώχεια, την μετοίκηση και την μετανάστευση, την ανεργία, τους οικογενειακούς στρεσογόνους παράγοντες, τον εκφοβισμό, τη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό, αποτελεί επένδυση για τη διάπλαση μιας γενιάς ψυχικά ανθεκτικών Ευρωπαίων πολιτών για τα επόμενα χρόνια. Το παρόν αναλυτικό πρόγραμμα αποσκοπεί επίσης στην ενθάρρυνση των ευάλωτων παιδιών της Ευρώπης, ώστε να αξιοποιήσουν τα προτερήματα τους για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες της ζωής τους, συνεχίζοντας να εξελίσσονται και να προοδεύουν (Cefai et al., 2015).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα περιλαμβάνει 3 εγχειρίδια για νηπιαγωγούς και δασκάλους δημοτικού, ένα εισαγωγικό εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού και το εγχειρίδιο του γονέα που στοχεύει να αναδείξει τις δράσεις και συμπεριφορές του γονέα για να προάγει τη ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού του. Ο γενικότερος στόχος είναι η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μας από το νηπιαγωγείο και μέχρι το δημοτικό. Ένας άλλος αλλά εξίσου σημαντικός στόχος της υλοποίησης αυτού του προγράμματος είναι η υποστήριξη και ενδυνάμωση των ίδιων των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Προγράμματα όπως αυτό που ενσωματώνονται στο κύριο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς του, είναι πιθανότερο να αποβούν πιο αποτελεσματικά – με κριτήριο τα μακροχρόνια οφέλη για τους μαθητές – συγκριτικά με τις επιπρόσθετες, συμπληρωματικές δραστηριότητες οι οποίες υλοποιούνται από τους ειδικούς που δεν ανήκουν στο προσωπικό του σχολείου (Hoagwood et al., 2007; Durlak et al., 2011; Cefai et al., 2015). Επίσης, στην υλοποίηση του προγράμματος εμπλέκονται και οι γονείς γιατί ότι γίνεται στο σπίτι θα πρέπει να συνδέεται με τις δράσεις τους σχολείου, οπότε να προάγεται μια συνέργεια γονέων και εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο ενημέρωσης των γονέων των μαθητών πραγματοποιήθηκε εκδήλωση στις 7 Οκτωβρίου 2017 στο Πολύκεντρο Μοιρών, έγιναν ενημερώσεις των γονέων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς κάθε τάξης που υλοποιεί το προληπτικό πρόγραμμα, διαμοιράστηκε το σχετικό εγχειρίδιο για γονείς του προγράμματος και οι γονείς αδιαλείπτως εκπονούν στο σπίτι με τα παιδιά τους δραστηριότητες του προγράμματος παράλληλα με αυτές που υλοποιούνται στο σχολείο.

Η καινοτόμα αυτή δράση έχει μια πρωτοτυπία σε πολλά επίπεδα. Πρώτον είναι μια συνέργεια της Σχολικής Συμβούλου της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου με το Πανεπιστήμιο Κρήτης (Μονάδα Σχολικής Ψυχολογίας) και με το Δήμο Φαιστού και

κατά δεύτερον είναι μοναδική σε επίπεδο Πανεπιστημίου και σε επίπεδο Κρήτης. Περαιτέρω η εφαρμογή του προληπτικού αυτού προγράμματος στα σχολεία της 8ης Περιφέρειας ΠΕΝ Ηρακλείου προάγει τη διασύνδεση του Πανεπιστημίου με τις τοπικές κοινωνίες της Κρήτης και τέλος προωθεί την εφαρμογή της Πανεπιστημιακής έρευνας και καινοτομίας στη σχολική πρακτική.

3. Συμπεράσματα - αποτίμηση της επιμόρφωσης

Τον πρώτο χρόνο υλοποίησης της επιμορφωτικής δράσης έγινε αποτίμηση της από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Μπαγιάτη, 2015) και προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος έμεινε πάρα πολύ ως πολύ ικανοποιημένη από: το επιμορφωτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό της επιμόρφωσης, τη συμβολή της επιμόρφωσης στην εμπέδωση της φιλοσοφίας των νέων προγραμμάτων σπουδών, τη θετική επίδραση της στη διδασκαλία, τη δημιουργία δικτύου συνεργασίας μεταξύ σχολείων και Σχολικής Συμβούλου, το επίπεδο και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των επιμορφωτριών, την θετική επίδραση της επιμόρφωσης στους μαθητές και από τη συμμετοχή σε κοινότητα πρακτικής. Όπως ενδεικτικά επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί: «*ήταν μια καινοτόμος δράση που δεν είχε ξανά πραγματοποιηθεί στο σχολείο μας. Πολύ ικανοποιητική απαραίτητο να συνεχιστεί*» (36^{ο} υποκείμενο), «*συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, οι οποίοι έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να διερευνήσουν σε βάθος το πρόβλημα, να αναζητήσουν λύσεις, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν*» (32^{ο} υποκείμενο) και «*μας άρεσε πολύ η συμμετοχή σε κοινότητα πρακτικής. Ωραία εμπειρία. Ξεφεύγεις από την ομάδα της τάξης και έρχεσαι σε επαφή με τους συναδέλφους και τα παιδιά άλλων τάξεων. Καλλιεργείται η ομαδικότητα, η αλληλοβοήθεια κτλ*» (47^{ο} υποκείμενο) (Μπαγιάτη, 2014α).

Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές της επιμόρφωσης ήταν θετική. Ειδικότερα, για παράδειγμα σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών το παιχνίδι ρόλων: *«Θεωρούμε ότι ήταν μια πολύ πετυχημένη εκπαιδευτικά διαδικασία, γιατί τα παιδιά σε μια ήρεμη ψυχολογική φάση παρακολούθησαν τον εαυτό τους, πως αντιδρά κάτω από συνθήκες πίεσης. Επίσης, ήταν ένας νέος τρόπος εργασίας, ο οποίος τους κέντρισε το ενδιαφέρον και προσπάθησαν τα μέγιστα. Θα ήθελα να τονίσω, ότι παρόλο που την διδασκαλία την πραγματοποιήσαμε τις τελευταίες διδακτικές ώρες τα παιδιά ήταν γεμάτα με ενέργεια και όρεξη»* (Μπαγιάτη, 2014β). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή της μεθόδου project στη θεματική σχολικός εκφοβισμός «*Μειώθηκαν κατά πολύ τα περιστατικά που αφορούσαν την κοροϊδία πιο «αδύναμων» μαθητών ως προς κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους αφού θυμόντουσαν όλοι ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί σε κάτι όπως και οι μαργαρίτες και οι ελέφαντες μεταξύ τους*» (Μπαγιάτη, 2016).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο Πανευρωπαϊκό Πρόγραμμα Ψυχικής Ανθεκτικότητας «RESCUR: Ένα Εμπόδιο, Μια Ευκαιρία!» διαπιστώνουν ήδη τη θετική επίδραση του στις διαπροσωπικές σχέσεις γονιών – μαθητών – εκπαιδευτικών, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και έχουν ως τώρα μείνει απόλυτα ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις τους. Με την ολοκλήρωση ωστόσο του προγράμματος θα γίνει και επιστημονικά συνεπής αξιολόγηση της εφαρμογής του από το Πανεπιστήμιο Κρήτης (Μονάδα Σχολικής

Ψυχολογίας).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banks, J. A. (2003). *An Introduction to Multicultural Education* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon

Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A., Kimber, B. & Eriksson, C. (2015). *RESCUR Surfing The Waves. A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools in Europe: A Teacher's Guide.* Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta. Retrivied from http://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2016/03/English-manual.pdf

European Commission (2012). *Discrimination in EU in 2012. Special Eurobarometer*, 393. Brussels: European Commission.

Helm, J.H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση.* (Επιμ.: Κ. Χρυσαφίδης & Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). (*Επιμ.*) Χ. Χατζηχρήστου, (Μτφρ.) Β. Βασσαρά. *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15 (5), 66-94.

Αρβανίτη, Ε., (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1: 8-29.

Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής των Πατρών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καμπέρη – Τζουριάδου Ε. & Πανταζή Σ. (2004). *Παιδαγωγικά Παιχνίδια – τεύχος Β: Παιχνίδια-δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων ΙΙ*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://hdl.handle.net/10795/257

http://repository.edulll.gr/257

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΑΙΠΘ.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μπαγιάτη, Ε. (Ιούλιος 2014α). *Επιμόρφωση στις νέες διδακτικές τεχνικές και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος*. Ηράκλειο, αυτό - έκδοση. ISBN: 978-960-93-6300-6. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://ebagiati.weebly.com.

Μπαγιάτη, Ε. (επιμ.) (Ιούλιος 2014β): *Το Παιχνίδι Ρόλων ως Διδακτική Τεχνική στην Εκπαίδευση.* Άγιοι Δέκα, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Δ/θμιας

Εκπα/σης Κρήτης 8η Περιφέρεια ΠΕΝ Ηρακλείου. ISBN: 978-618-81481-0-9. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://ebagiati.weebly.com.

Μπαγιάτη, Ε. (Ιούνιος 2016). *Μέθοδος Project με αντικείμενο το Σχολικό Εκφοβισμό*. Άγιοι Δέκα, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης 8η Περιφέρεια ΠΕΝ Ηρακλείου. ISBN: 978-618-81481-2-3. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://ebagiati.weebly.com.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΑΙΠΘ.

Τριλίβα Σ. & Giovanni C. (1998). *Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*. «*Εγώ» και «Εσύ» Γινόμαστε «Εμείς»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Έρευνα δράσης για την ανάπτυξη του ημερησίου προγράμματος του νηπιαγωγείου

Μπαδιεριτάκη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος 19ης και 69ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

Τσατσαράκη Στυλιανή, Νηπιαγωγός

Περίληψη

Η έρευνα δράσης αποτελεί έρευνα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας πρωτότυπης και εποικοδομητικής συνεργασίας των Διδακτικών Ασκήσεων του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνης από το σχολικό έτος 2015-16. Η έρευνα δράσης διεξάγεται μέσα από εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και συλλογή δεδομένων που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στις τάξεις ομάδας νηπιαγωγείων της πόλης του Ρεθύμνου. Οι συναντήσεις αυτές αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά των σταδίων μΙας έρευνας δράσης (στοχοθεσία, σχεδιασμός δράσεων, ανασκόπηση και αξιολόγηση αποτελεσμάτων, υλοποίηση και αξιολόγηση δράσεων). Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας είναι ποικίλα και σε όλα γίνεται ανάλυση περιεχομένου από τις συντονίστριες της έρευνας. Η έρευνα δράσης αποτελεί το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο κατά τη διάρκεια υλοποίησης των Προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στην ομάδα των νηπιαγωγείων που συμμετέχουν, με θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκομένους στη διαδικασία. Όλη η ομάδα μαζί παίρνει το χαρακτήρα μαθησιακής κοινότητας που εξελίσσεται και μαθαίνει ως ένα σώμα.

Λέξεις – κλειδιά: Έρευνα δράσης, Προγράμματα

1.Εισαγωγή

Η έρευνα δράσης αποτελεί έρευνα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας πρωτότυπης και ιδιαίτερα εποικοδομητικής συνεργασίας των Διδακτικών Ασκήσεων του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνης από το σχολικό έτος 2015-16. Η Σχολική Σύμβουλος της 19^{η}ς και 69^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής κ. Μαρία Μπαδιεριτάκη συνεργάζεται με την επόπτρια της ομάδας των διδακτικών ασκήσεων κ. Μαρία Αμπαρτζάκη Μόνιμης Επίκουρης Καθηγήτριας Προσχολικής Παιδαγωγικής, προκειμένου να συντονίσουν από κοινού την υλοποίηση της Διδακτικής Άσκησης σε νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου. Στην έρευνα δράσης λαμβάνουν μέρος οι νηπιαγωγοί των νηπιαγωγείων της άσκησης και όλοι οι φοιτητές της ομάδας. Οπότε ο στόχος της συγκεκριμένης έρευνας δράσης είναι να έρθουν κοντά οι άνθρωποι της προσχολικής εκπαίδευσης με τον κόσμο των πανεπιστημιακών σχολών. Επομένως οι φοιτητές μέσα από την συνεχή και καθημερινή αλληλεπίδραση με τις νηπιαγωγούς της τάξης αποκτούν μία μεγάλη εμπειρία του επαγγελματικού τους ρόλου, που όλοι έχουν να πάρουν και να δώσουν, μέσα από αυτή τη συνεργασία και την επαφή.

2.Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα δράσης διεξάγεται μέσα από εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ των

μελών της ομάδας και συλλογή δεδομένων που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στις τάξεις. Οι συναντήσεις αυτές αναπτύσσουν τα χαρακτηριστικά των σταδίων μίας έρευνας δράσης (τα οποία συνοψίζονται ως εξής: Στοχοθεσία σύμφωνα με τα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν, σχεδιασμός αντίστοιχων προς τους στόχους δράσεων, ανασκόπηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, εκ νέου στοχοθεσία, υλοποίηση και αξιολόγηση των δράσεων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Πιο συγκεκριμένα: Οι συναντήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων πραγματοποιούνται σε εγκαταστάσεις του Πανεπιστημίου Κρήτης για ένα τρίωρο κάθε εβδομάδα. Αρχικά γίνεται συζήτηση για θέματα ή προβλήματα που απασχόλησαν εκπαιδευτικούς και φοιτητές στη διάρκεια της εβδομάδας, γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διδακτικών παρεμβάσεων των φοιτητών και μπαίνουν οι άξονες για τον σχεδιασμό της επόμενης εβδομάδας. Οι άξονες καθορίζονται με βάση α) την αξιολόγηση των υλοποιήσεων που προηγούνται και β) θεωρητικά ζητήματα που τίθενται από την Επόπτρια Καθηγήτρια και τη Σχολική Σύμβουλο, και γ) ιδέες και πρακτικές που προτείνουν οι νηπιαγωγοί πάνω στον τρόπο διδακτικής προσέγγισης των θεμάτων. Ο τελικός σχεδιασμός της επόμενης υλοποίησης γίνεται μέσα από συζήτηση σε ομάδες γύρω από τους στόχους, τις έννοιες και τις δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν, και μέσα από τις ανταλλαγές μεταξύ των συντονιστριών, των νηπιαγωγών και των φοιτητών προκύπτει ο τελικός σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων της εβδομάδας.

3.Τρόποι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας αποτελούν τα έγγραφα προγραμματισμού του προγράμματος, τα ημερολόγια καταγραφών της Επόπτριας Καθηγήτριας και της Σχολικής Συμβούλου, τα ημερολόγια καταγραφών φοιτητών και νηπιαγωγών (που περιέχουν καταγραφές των λεκτικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών και φωτογραφικό υλικό), οι γραπτές αποτιμήσεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων, δείγματα εργασίας των παιδιών και οι συνεντεύξεις με τους φοιτητές της ομάδας έρευνας δράσης (οι οποίες απομαγνητοφωνούνται).

Σε όλα τα παραπάνω γίνεται ποιοτική ανάλυση, και πιο συγκεκριμένα, *ανάλυση περιεχομένου* (Τσιώλης, 2014) κατά την οποία οι συντονίστριες της έρευνας διαβάζουν τα κείμενα ή εξετάζουν το φωτογραφικό υλικό και τα δείγματα εργασίας και σημειώνουν τα θέματα που προκύπτουν, τις λύσεις που δίνονται, και τις ενδείξεις οι οποίες καταδεικνύουν την επιτυχία ή τα εμπόδια που συναντά μία προγραμματισμένη δράση.

Τα θέματα αυτά γίνονται αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας από την ομάδα της έρευνας δράσης και συγχρόνως αντιστοιχούν στα αποτελέσματα της έρευνας.

4.Προγράμματα που υλοποιήθηκαν μέσα από την έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης αποτελεί το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο κατά τη διάρκεια υλοποίησης Προγραμμάτων από το σχ. έτος 2015-16 έως και το τρέχον σχ. έτος. Συγκεκριμένα:

4.1 Σχολικό έτος 2015-16

1. Πρόγραμμα «Η διδασκαλία των εννοιών του μακρόκοσμου σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας» : με στόχο την προσέγγιση των εννοιών και των φαινομένων του μακρόκοσμου. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μετά από την επιμόρφωση των συμμετεχόντων νηπιαγωγών και φοιτητών μέσα από το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης του ΗΛΕκτρονικού Μαθήματος Αστρονομίας (ΗΛΕΜΑ). Το ΗΛΕΜΑ αποτελεί μία ηλεκτρονική πλατφόρμα που περιέχει συνδυασμό πληροφοριακών κειμένων και πολυμεσικού υλικού με σκοπό την κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στον τομέα των βασικών γνώσεων και την παιδαγωγική γνώση περιεχομένου σχετικά με έννοιες αστρονομίας (μακρό-κοσμου) (Αμπαρτζάκη,Τσατσαράκη, Μαθιουδάκη, Μπαδιεριτάκη, & Καλογιαννάκης, 2017).

2. Πρόγραμμα «We are living under the same sun”: πρόγραμμα επικοινωνίας μέσω αλληλογραφίας μεταξύ των νηπιαγωγείων του Ρεθύμνου με νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού οι σχολικές μονάδες και οι παιδικοί σταθμοί των δύο χωρών αντάλλαξαν μηνύματα, πληροφορίες, αντικείμενα και χειροτεχνίες για να γνωρίσουν καλύτερα τον πολιτισμό της κάθε χώρας (ήθη, έθιμα, μουσική, λαϊκή παράδοση).

4.2 Σχολικά έτη 2016-17 και 2017-18

Πρόγραμμα «Η τέχνη ιστορικής σημασίας για την ανάπτυξη της συναι-σθηματικής νοημοσύνης: Προσεγγίζοντας τον άλλον μέσα από τη διερευνητική μάθηση (στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος MOV-UP)».Το MOV-UP (Early Childhood Education: Building sustainable motivation and value paradigm for life) είναι ένα Erasmus+ πρόγραμμα που συντονίζεται στην Ελλάδα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Στόχοι του Προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2014). Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου) αποτελούν:

1.Να κατανοήσουν τα παιδιά την αλλαγή που συντελείται μέσα στο χρόνο.

2.Να προσπαθήσουν να προβούν σε ιστορικές ερμηνείες, να διατυπώσουν υποθέσεις για τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος,

3.Να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τα κίνητρα που ώθησαν τους ανθρώπους της εποχής που ερευνάται να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές,

4.Να αισθανθούν τον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν συνδέεται με το σήμερα,

5.Να προσεγγίσουν τη διαφορετικότητα μέσα από την ιστορική ερμηνεία και έρευνα.

Το πρόγραμμα αρχίζει με την διερεύνηση και επεξεργασία χρονικών και χωρικών εννοιών που είναι απαραίτητες για α) την κατανόηση των ιστορικών θεμάτων, β) τη χρήση εργαλείων και συμβάσεων που χρησιμοποιούνται στην μελέτη και την καταγραφή των ιστορικών θεμάτων και γ) την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο καταγράφουμε και μελετάμε την έλευση του χρόνου και τις αλλαγές που αυτή επιφέρει (βλ. για παράδειγμα Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Συγκεκριμένα, γίνεται η επεξεργασία χωρικών εννοιών όπως οι έννοιες προσανατολισμού (δεξιά, αριστερά, μπρος, πίσω, πάνω από, κάτω από κλπ.), τα σημεία του ορίζοντα, η προοπτική, η

κάτοψη, σχεδιάγραμμα (χάρτης). Χρονικές έννοιες που επεξεργαζόμαστε είναι οι έννοιες πριν, μετά, πριν από, μετά από, πριν από μερικά χρόνια, στα πολύ παλιά χρόνια, χρονική περίοδος (ενετική, οθωμανική, βυζαντινή, κλπ.), τότε, τώρα, στο μέλλον, συγχρόνως, κλπ.

Συγχρόνως, γίνεται ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων και γνώσεων που αφορούν στις διαδικασίες έρευνας όπως, π.χ. η άσκηση στη συστηματική παρατήρηση και την καταγραφή των αποτελεσμάτων, η σύγκριση διαφορετικών πηγών πληροφοριών και διαφορετικών εκδοχών μίας ιστορίας, κ.λπ.

Σε ένα τρίτο στάδιο τα παιδιά ενθαρρύνονται να εστιάσουν σε ένα αντικείμενο, μνημείο, ή γεγονός της τοπικής ιστορίας, να κάνουν μία ή περισσότερες εκπαιδευτικές επισκέψεις ή αυτοψία, και να διερευνήσουν τη χρονική περίοδο με την οποία σχετίζεται το εν λόγω σημείο ενδιαφέροντος. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις θα επιλέγονται με τη συνεργασία των παιδιών, (ώστε μέσα από τη μαθητοκεντρική διαδικασία) τα παιδιά να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στον προγραμματισμό και την εξέλιξη του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό οι επισκέψεις θα συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντά τους καθώς και με τα ερεθίσματα που προσφέρει η τοπική κοινότητα/ κοινωνία. Εντοπίζονται οι κύριες ιδέες και τα σημεία που αφορούν στη συνεργασία, ή τα κοινωνικά προβλήματα των ανθρώπων και γίνεται περαιτέρω επεξεργασία μέσα από την εικαστική δημιουργία των παιδιών και την διερεύνηση σε συμβολικό-εκφραστικό επίπεδο (Helm&Katz, 2011).

Κατά το σχολικό έτος 2016-17 το ιστορικό μνημείο που εστιάσαμε ήταν η Ι.Μ. Αρκαδίου Ρεθύμνου. Με αφορμή το ιστορικό αυτό μνημείο με εξέχουσα σημασία στην τοπική ιστορία και στους αγώνες ανεξαρτησίας του κρητικού λαού από τους Οθωμανούς κατακτητές, οι μαθητές μας είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν την περίοδο που συνέβη το ολοκαύτωμα της Μονής μέσα από ιστορικές πηγές κατάλληλα δοσμένες ώστε να είναι κατανοητές αλλά και την επιτόπια έρευνα, την επίσκεψή μας στη Μονή και την εξερεύνησή της μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Το τρέχον σχολικό έτος δεν έχει γίνει την παρούσα χρονική στιγμή, ο εντοπισμός του σημείου ή αντικειμένου ενδιαφέροντος.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει η έρευνα των παιδιών θα παρουσιαστούν μέσα από εικαστικές-πολυτροπικές δημιουργίες και παρουσιάσεις των παιδιών προς ένα ακροατήριο γονέων, συμμαθητών και άλλων παραγόντων. Κατά το σχολικό έτος 2016-17 τα αποτελέσματα του εν λόγω προγράμματος παρουσιάστηκαν σε επιμορφωτική ημερίδα που παρακολούθησαν όλοι οι νηπιαγωγοί του Ν. Ρεθύμνου.

5. Ενδεικτικές δραστηριότητες Προγράμματος «Η τέχνη ιστορικής σημασίας για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης: Προσεγγίζοντας τον άλλον μέσα από τη διερευνητική μάθηση»

Για να διευκολύνουμε τα παιδιά όσο γίνεται περισσότερο και να τα βοηθήσουμε να κατανοήσουν δύσκολες έννοιες και γεγονότα που συνδέονται με ένα ιστορικό μνημείο/ γεγονός και μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο χρειάζεται να γίνει κάποια προεργασία πάνω σε βασικές χρονικές, χωρικές έννοιες και διαδικασίες έρευνας οι οποίες πραγματοποιούνται σε εξελικτική σειρά.

5.1 Ιστοριογραμμές

Στόχοι:

1. Να κατανοούν απλές έννοιες που αφορούν το χρόνο και να χρη-σιμοποιούν την αντίστοιχη ορολογία.

2. Να συσχετίζουν γεγονότα, πρόσωπα και αντικείμενα ώστε να αναπτύξουν μια αρχική αίσθηση χρονολόγησης.

Δραστηριότητες: Τα παιδιά επιδίδονται στη δημιουργία διαφόρων ιστοριο-γραμμών όπως την κατασκευή της προσωπικής τους ιστοριογραμμής, χρη-σιμοποιώντας φωτογραφίες από τη γέννησή τους έως τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο τοποθετώντας τις στη σωστή χρονική σειρά. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά διηγούνται την προσωπική τους ιστορία. Μπορούν επίσης να κατασκευάσουν ιστοριογραμμές εβδομαδιαίες ή μηνιαίες σχετικές με δραστηριότητες της τάξης ή τις σχολικές γιορτές.

5.2 Περίπατοι στη γειτονιά

Στόχοι:

1. Να γνωρίσουν τα νήπια τη διεύθυνση, την περιοχή στην οποία κατοικούν.

2. Να χρησιμοποιούν εργαλεία της γεωγραφίας όπως οι χάρτες για να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

3. Να διαβάζουν απλά σύμβολα

4. Να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες και να ακολουθούν κανόνες.

5. Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας.

Δραστηριότητες: Τα παιδιά επιδίδονται σε τοπικούς περιπάτους για να καταγράψουν με σχέδια, φωτογραφίες και βιντεοσκοπήσεις τα ορόσημα και τα χαρακτηριστικά της περιοχής. Στην αναζήτησή τους εντοπίζουν μοτίβα, συστάδες, χαρακτηριστικά, σώματα και αντικείμενα που επαναλαμβάνονται. Όταν τα παιδιά επιστρέψουν στο σχολείο συζητούν ότι τα εντυπωσίασε σχολιάζουν τις φωτογραφίες που τράβηξαν, διατυπώνουν προβληματισμούς από τυχόν εμπόδια ή προβλήματα που αντιμετώπισαν. Μπορούν επίσης να «καθαρογράψουν» τις σημειώσεις τους και να προσθέσουν στοιχεία που κατά την έξοδό τους δεν μπόρεσαν.

Στο δεύτερο περίπατό τους τα παιδιά επιδίδονται σε μια πιο συστηματική παρατήρηση, καταγράφοντας με λεπτομέρεια καθετί που χαρακτηρίζει τη γειτονιά και μας δίνει πληροφορίες π.χ. καταγράφουν τα σπίτια, τα καταστήματα, τα σήματα, τα αυτοκίνητα, προσέχουν την οδό και τον αριθμό κλπ. Κατά την έξοδό τους επίσης μπορούν να επισκεφτούν ένα κατάστημα, το σπίτι ενός παιδιού της ομάδας και να πάρουν συνέντευξη από τον ιδιοκτήτη ή τον ένοικο. Εναλλακτικά μπορούν να συνομιλήσουν με κάποιο περαστικό.

Στις επόμενες μέρες τα παιδιά βασιζόμενα στις καταγραφές τους μπορούν να κατασκευάσουν τη μακέτα της γειτονιάς χρησιμοποιώντας χάρτινες συσκευασίες τροφίμων. Μπορούν να παίξουν με αυτήν προσθέτοντας και άλλα υλικά όπως παιγνίδια π.χ. ανθρωπάκια, δέντρα, ζώα, ή να διακοσμήσουν ή να ζωγραφίσουν τις συσκευασίες-σπίτια.

Σε ένα τρίτο στάδιο μπορούν να φτιάξουν την κάτοψη της γειτονιάς ή ένα χάρτη της γειτονιάς με έμφαση στα χαρακτηριστικά του χώρου που παρατήρησαν.

Οι περίπατοι στη γειτονιά αποτελούν βασικό στάδιο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών επισκέψεων που θα πραγματοποιηθούν αφού τα παιδιά εντοπίσουν το σημείο του ενδιαφέροντος από την τοπική ιστορία. Η εμπειρία των παιδιών από τους περιπάτους (όπως οι διάφορες καταγραφές, η δημιουργία του χάρτη της γειτονιάς), θα βοηθήσουν τα παιδιά στην επιτόπια μελέτη του ιστορικού μνημείου.

6. Αποτελέσματα της έρευνας δράσης

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παραπάνω έρευνας δράσης έδειξε ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία:

1. Οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν με ουσιαστικό τρόπο στο σχεδιασμό και την υλοποίησή τόσο της Διδακτικής Άσκησης, όσο και στο σχεδιασμό και βελτίωση των προγραμμάτων που υλοποιούνται με την ανατροφοδότηση που παρείχαν σχετικά με τους στόχους και τα αποτελέσματά τους.

2. Οι νηπιαγωγοί εμπλουτίζουν τη διδακτική τους εμπειρία και τις ανάλογες γνώσεις μέσα από την επιμόρφωση και την ενημέρωσή τους σχετικά με σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της διδακτικής μεθοδολογίας: Τους δίνεται η ευκαιρία να δοκιμάσουν καινοτόμες προσεγγίσεις και να ασκηθούν σε νέες μεθόδους, να αναπτύξουν περισσότερο την ικανότητά τους να διεισδύουν στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα στην τάξη που συμβάλλουν στην αλλαγή του τρόπου που προσεγγίζουν τη μάθηση και εργάζονται μέσα στην τάξη.

3. Σημαντική είναι και η υλική ενίσχυση των νηπιαγωγείων κατά την διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το πρόγραμμα Erasmus+. Τα δύο από τα τρία παραπάνω προγράμματα είχαν χρηματοδότηση η οποία επέτρεψε να αγοραστεί εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να υλοποιηθούν πιο εξειδικευμένες δραστηριότητες.

4. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται καλύπτουν όλους του τομείς ανάπτυξης του παιδιού και δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Εστιάζουν περισσότερο στην κατασκευή και όχι στη στείρα απομνημόνευση της γνώσης. Η μεθοδολογία υλοποίησης των προγραμμάτων είναι η μαθητοκεντρική διαδικασία, η συνεργατική μάθηση, η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση μέσα από την χρήση πρωτογενών πηγών (διεξαγωγή έρευνας, μελέτη πεδίου κ.λ.π.), η διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων και η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση μέσα από την εικαστική και καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών (βλ. για παράδειγμα Καψάλης & Νημά, 2015·Ματσαγγούρας, 2002).

5. Βελτιώνεται επίσης η προετοιμασία των φοιτητών κατά τη διάρκεια της Διδακτικής Άσκησης κάτι που συμβάλει επίσης στην ποιότητα της πρακτικής τους εξάσκησης μέσα στην τάξη.

6. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης φέρνει κοντά τους ανθρώπους της προσχολικής εκπαίδευσης με τον κόσμο των πανεπιστημιακών σχολών και βοηθά τις εκκο-λαπτόμενες νηπιαγωγούς να αποκτήσουν μία εις βάθος εμπειρία του επαγγελματικού τους ρόλου. Συγχρόνως βοηθά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

εν ενεργεία, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση και όλη η ομάδα μαζί παίρνει το χαρακτήρα μαθησιακής κοινότητας που εξελίσσεται και μαθαίνει ως ένα σώμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αμπαρτζάκη, Μ.,Τσατσαράκη, Σ., Μαθιουδάκη, Ν., Μπαδιεριτάκη, Μ., & Καλογιαννάκης Μ. (2017). Η Παρακολούθηση και Υλοποίηση του ΗΛΕΜΑ στην 69η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής. Αποτελέσματα και Προοπτικές. Στο Καλογιαννάκης, Μ. (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σελ. 230 - 239). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Helm, J. H., & Katz, L. G. (2011). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές* (Νέα εμπλουτισμένη έκδοση) (Κ. Χρυσαφίδης, & Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ., Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. Γ., & Νημά Ε. Α. (2015). *Σύγχρονη Διδακτική (Γ΄ έκδ.).*Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2014). Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στραταριδάκη-Κυλάφη, Α. (2006). *Η ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές.* Ρέθυμνο: Έκδοση της συγγραφέως.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Το πολιτιστικό κεφάλαιο και ο φυσικός κόσμος της περιοχής του «Μινωικού Μονοπατιού» μέσω της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη

Μπουργουτζιάνης Μάριος[8]

Μακράκης Βασίλειος[9]

Περίληψη

Η Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΒΑ) και η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στο Βιώσιμο Τουρισμό (ΒΤ). Οι εφαρμογές του ΒΤ βοηθούν στη διατήρηση, ανάδειξη και προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και ενισχύονται από την εκπαίδευση και τις παιδαγωγικές της διαστάσεις, με τη συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος δια βίου μάθησης. Η μελέτη σκοπό έχει να αναπτύξει ένα πλαίσιο σύγκλισης μεταξύ των ιστορικών πολιτιστικών πόρων και του φυσικού κόσμου στο Μινωικό Μονοπάτι που συνδέει την αρχαία Λύττο με το Οροπέδιο Λασιθίου και να υιοθετήσει στρατηγικές, για τη διατήρηση του πολιτιστικού τοπίου μέσω της ΕΒΑ, με εργαλείο τις ΤΠΕ και προτείνοντας μορφές ΒΤ ως εργαλείο ανάπτυξης και προστασίας. Το ερευνητικό εργαλείο στο οποίο εστιάζει η παρούσα μελέτη είναι η συνέντευξη αφήγηση ζωής (life-storyinterview), κατά την οποία με επαγωγική προσέγγιση αναδεικνύονται θεματικές και έννοιες που συνδέονται με τη ΒΑ.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, συνέντευξη-αφήγηση ζωής, Μινωικό Μονοπάτι

1. Εισαγωγή

Η Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΒΑ) απαιτεί αλλαγή στάσεων, αξιών και συμπεριφορών τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Shallcross et al., 2009), καθώς η ανθρωπότητα εμφανίζεται να βαδίζει σε ένα μη βιώσιμο οικονομικό μονοπάτι που έχει επιφέρει πλήθος κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών ανισοτήτων που αποτρέπουν την αναζήτηση ενός εναλλακτικού μονοπατιού ανθρώπινης ανάπτυξης (Makrakis, 2017). Το οικονομικό μοντέλο ανάπτυξηςπου έχει τον κύριο ρόλο στην έως τώρα κατάσταση του πλανήτη, οφείλει να αντικατασταθεί με την αναζήτηση της αφθονίας μέσω του κατάλληλου σχεδιασμού, της τεχνολογικής καινοτομίας και της συμμετοχικής μάθησης (Webster & Johnson, 2011). Η ΒΑ αποτελεί σύμφωνα με την αναφορά Brundtland (WCED, 1987),την ανάπτυξη που «ικανοποιεί τις ανάγκες τουπαρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών ναικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες», «στηρίζεται σε τρεις αλληλένδετους και αλληλοενισχυόμενους πυλώνες - την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική ανάπτυξη

[8] Δάσκαλος, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, mariosbourg@yahoo.gr

[9]Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Έδρα UNESCO ΤΠΕ στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, makrakis@edc.uoc.gr

και την προστασία του περιβάλλοντος - τα οποία πρέπει να καθορίζονται σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο» (UNWSSD, 2002).

Η ανάγκη για συλλογική αντιμετώπιση του φυσικού περιβάλλοντος, της οικονομίας, του κοινωνικού και πολιτιστικούπεριβάλλοντος, οδηγεί στην ενσωμάτωση τους σε βιώσιμα αναπτυξιακά σχέδια, όπως είναι ο Βιώσιμος Τουρισμός (ΒΤ). Η έννοια του ΒΤ εξελίσσεται ως πεδίο έρευνας και πρακτικής μέσα από πλήθος διασκέψεων και αναφορών (WCED, 1987˙ UNCED, 1992˙ UNGA Resolution 65/173, 2010˙UNESCO, 2010), ως αυτό το είδος τουρισμού που διατηρεί την ισορροπία μεταξύ της κοινωνίας, της οικονομίας και της οικολογίας, ενώ μια πιο πρόσφατη αναφορά στο ΒΤ, είναι και μέσω των δεκαεπτά στόχων για τη ΒΑ-Sustainable Developmen tGoalsor SDG's (UNGA, 2015). Μέσω του ΒΤ και των διάφορων μορφών του μπορούν να επιταχυνθούν βιώσιμες λύσεις σε τοπικό επίπεδο και να αναπτυχθούν στρατηγικές και για τη διατήρηση του πολιτιστικού τοπίου[10] (Malaika & Raswol, 2014 κ.α.). Η ανάπτυξη μοντέλων ΒΤ, κατά προτεραιότητα σε τομείς πολιτιστικού ενδιαφέροντος σύμφωνα με την Agenda 21 (UNCED, 1992) και το Nordic World Heritage Foundation (1999), αναδεικνύει τη σύνδεση του ΒΤ και της πολιτιστικής κληρονομιάς και τρόπους βιώσιμης αλληλεπίδρασης τουρισμού και πολιτισμού, μέσω μορφών ΒΤ.

Η τουριστική βιομηχανία συνεχίζει να ανθίζει σε οικονομικό επίπεδο (WTTC, 2015 ab), επισκιάζοντας όμως συχνά τη λειτουργία των τοπικών κοινοτήτων προκαλώντας περαιτέρω περιβαλλοντική και πολιτιστική υποβάθμιση (Bhattacharya & Kumari, 2004). Κατά συνέπεια, οι τουριστικές σπουδές οφείλουν πλέον, εντός ενός διεπιστημονικού διαλόγου με τον τομέα των πολιτισμικών σπουδών, να αναπτύξουν μία κρίσιμη για την ακαδημαϊκή παιδεία συζήτηση (Bennett, 2007). Στη διελκυστίνδα ανάμεσα στην οικονομική κρίση και την ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη, ελλοχεύει ο κίνδυνος εκμετάλλευσης, υπερπροβολής και εν γένει υποβάθμισης όχι μόνο του τουριστικού προϊόντος, αλλά και του περιβάλλοντος, του πολιτισμού και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση αποτελεί δομικό στοιχείο για τη βιωσιμότητα και παρόλη τη σχέση βιωσιμότητας και τουρισμού, δεν έχει υπάρξει συστηματική προσοχή στην εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα στον τουρισμό (Moscardo, 2015) και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής του ΒΤ υστερεί (T. Jamal, Taillon & Dredge, 2011).

Η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΒΑ), ενισχύει τους πυλώνες της ΒΑ, προωθεί την ποιότητα στην εκπαίδευση για όλους, βοηθά στην ενδυνάμωση δομών και την ανάπτυξη ικανοτήτων (capacity building), με την ΕΒΑ να διαδίδεται δια και μέσω κάθε μορφής εκπαίδευσης: τυπική, μη-τυπική, άτυπη σε μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία (UNCED, 1992 · UNESCO, 2009 · Makrakis, 2011). Οι ΤΠΕ έχουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ΕΒΑ με τρεις τρόπους: α) αυξάνοντας την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με τη βιωσιμότητα, β) συμβάλλοντας στην προώθηση νέων τρόπων διαδραστικής μάθησης για θέματα ΒΑ και γ) μέσω της ανοικτής πρόσβασης στην πληροφορία και στη γνώση (Makrakis, 2010˙ Makrakis 2011).

Ο τουρισμός προσφέρει τη δυνατότητα για απόκτηση δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή να χρησιμοποιείται για την αναζήτηση, επεξεργασία, παρουσίαση και αποθήκευση της πληροφορίας (Ταμουτσέλη, 2009). Τα ψηφιακά

[10] Όπου πολιτιστικό τοπίο, αναφέρεται το σύνολο των πολιτιστικών/πολιτισμικών και φυσικών πόρων μιας περιοχής (Meyer, 2014).

μέσα, όπως οι φορητές συσκευές (smartphones, tablets, ipods κ.α.) δύναται να εμπλακούν στον τομέα της μάθησης στο πλαίσιο του ταξιδιού, της περιβαλλοντικής διατήρησης και του ΒΤ, όπως φανερώνεται στη μελέτη των Tan & Law (2015), αρκεί τα συστήματα αυτά να έχουν στο επίκεντρο το περιεχόμενο, την αλληλεπίδραση ανθρώπου-συστήματος και την ελεύθερη/άτυπη επιλογή μαθησιακού περιβάλλοντος, εντός του οποίου συντελούνται οι ταξιδιωτικές εμπειρίες. Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων και ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει τον τουρισμό πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς παρέχει σημαντικές ευκαιρίες για τις περιοχές αυτές,ώστε να παρουσιάζονται με διαδραστικό και ενδιαφέροντα τρόπο (Nordic World Heritage Foundation, 1999).

Το ταξίδι έχει την ικανότητα να αλλάζει τα άτομα μέσω των εμπειριών, των παραστάσεων, των αλληλεπιδράσεων σε πολλαπλά επίπεδα (Gambrell, 2015) και δύναται να αποτελέσει το πλαίσιο για δια βίου μάθηση και ανάπτυξη ικανοτήτων. Ο τουρισμός που σχετίζεται με τον πολιτισμό και τη φύση γίνεται ολοένα και περισσότερο ελκυστικός για επισκέπτες που αποζητούν στις διακοπές τους μοναδικότητα, προκλήσεις και κάποιο εκπαιδευτικό σκοπό (Nordic World Heritage Foundation, 1999). Ο οικοτουρισμός (ως κομμάτι του ΒΤ) περιλαμβάνει κάποιας μορφής εκπαίδευση (Ταμουτσέλη, 2009) και η ανάπτυξη του πολιτιστικού τουρισμού μπορεί να αποτελέσει ένα επιπλέον εργαλείο ΒΑ(UNESCO/ICOM, 2011).

2. Πολιτιστικό τοπίο, τοπική ιστορία και εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη

Η παραπάνω προβληματική βρίσκει πεδίο μελέτης στο Μινωικό Μονοπάτι (ΜΜ) ανάμεσα στην αρχαία Λύττο και το Οροπέδιο Λασιθίου. Η διαδρομή ενσωματώνει μυθολογικές και ιστορικές προεκτάσεις, καθώς και πλήθος πολιτιστικών, περιβαλλοντικών και εκπαιδευτικών διαστάσεων. Η διαδρομή ήταν πολύ σημαντική στη διάρκεια των αιώνων και ιδιαίτερα πολυσύχναστη, καθώς συνέδεε το Οροπέδιο Λασιθίου με την πεδιάδα του Καστελλίου (Χαλκιαδάκης, 2002). Παρόμοια, ενδιαφέρον παρουσιάζει η γεωγραφία, τα φυσικά και τα πολιτιστικά στοιχεία της γύρω περιοχής με την Αρχαία Λύττο ή Λύκτο, το σημερινό χωριό Λύττος/Πρώην Ξιδάς και το Ψυχρό/Δικταίο Άνδρο.

Τα χαρακτηριστικά του ΜΜ και της περιοχής που το περικλείει, όπως αναφέρονται παραπάνω, προσφέρουν το διττό ρόλο της διεξαγωγής της μελέτης και της ανάπτυξης δράσης. Η ΕΒΑ και σε συνδυασμό με εργαλεία Τεχνολογίας Επικοινωνίας και Πληροφοριών (ΤΠΕ) που βασίζονται στους έξι πυλώνες των δεξιοτήτων της μάθησης για τον 21ο αιώνα[11] και στις δέκα κριτικές δεξιότητες για την προώθηση προς ένα μονοπάτι ΒΑ[12], αποτελούν το πλαίσιο για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής του ΒΤ στο ΜΜ.

[11]μαθαίνοντας να μαθαίνω, μαθαίνοντας να υπάρχω, μαθαίνοντας να δρω, μαθαίνοντας να ζω μαζί με τους άλλους (βιώσιμα), μαθαίνοντας να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία, μαθαίνοντας να δίνω και να μοιράζομαι (Makrakis&Kostoulas-Makrakis, 2014; 2016)

[12]κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα και καινοτομία, συνδεσιμότητα και δικτύωση, κριτική συνείδηση/συνειδητοποίηση, κριτικός αναστοχασμός, διαπολιτισμική ικανότητα, συνυπευθυνότητα, κατασκευή της γνώσης(Makrakis&Kostoulas-Makrakis, 2014; 2016)

Η ιστορία και η ΒΑ ως πεδία συγκλίνουν,όπως στοπαράδειγμα του Πανεπιστημίου του Warwick[13], καθώς ηεξέταση της σχέσης ιστορίας – ΒΑ είναι απαραίτητη σήμερα,καθώς και η συμβολή της ιστορίας για την ανάπτυξη γνώσεων και εμπειριών γύρω από την κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με την ΒΑ. Η σύγχρονη επιστημονική έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες, για να καταφέρει να εστιάσει στη σχέση ανθρώπου, ανθρώπινης δράσης και σκέψης και κοινωνίας, ενσωματώνει ποικίλες νέες προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένης της μικροϊστορίας, εστιάζει σε πηγές που θεωρούνταν ήσσονος σημασίας (Χουρδάκης, 2009), ενώ ακόμη η γενική και η τοπική ιστορία μετο διδακτικό αντικείμενο της μελέτης του περιβάλλοντος ή με την περιβαλλοντική εκπαίδευσησυγκλίνουν ως θεματικές, αλλά και ως αντικείμενα με διαθεματικό και διεπιστημονικό τρόπο (Λεοντσίνης, 1996). Οι μικροϊστορικές προσεγγίσεις προσφέρουν τη μοναδικότητα της θέασης της ιστορίας, ένα μέρος της, που δεν αποκόπτεται όμως σε καμία περίπτωση με το ιστορικό όλο, αλλά αφορά μια ατομική, ιδιαίτερη (μοναδική) και υποκειμενική πλευρά, δημιουργώντας έτσι το κατάλληλο πεδίο για τη δημιουργία μιας ιστορίας από τη βάση του κοινωνικού συνόλου, στην οποία αναδεικνύονται οι απλοί καθημερινοί άνθρωποι, οι οποίοι σε άλλη περίπτωση χάνονται στην παραδοσιακή ιστοριογραφία και συνάμα η μελέτη αυτής της «απλής» πλευράς της ιστορίας, σε συνδυασμό με τη μελέτη της «επίσημης» πλευράς της ιστορίας, δημιουργεί ένα ιστορικό «πάρε-δώσε» που μόνο θετικά μπορεί να προσφέρει στο ερευνητικό πεδίο (Χουρδάκης, 2004 · 2009 · 2014).

Ο Χουρδάκης (2009), αναφέρει πως όποιος επιθυμεί να ασκήσει το λειτούργημα του δασκάλου, θα πρέπει πρώτα να γίνει ο ίδιος μαθητής και να μάθει όσα συνθέτουν τον κόσμο ενός παιδιού (σελ. 16), έτσι και στην προσέγγιση που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα, οι αφηγήσεις ζωής αποτελούν τον συνδετικό ιστό για όσα συνθέτουν τον κόσμο του «Μινωικού Μονοπατιού», ενώ επιπλέον οι μικροϊστορικές προσεγγίσεις βοηθούν στη συγκρότηση εκείνου του υλικού το οποίο από τη μία θα διαδώσει κοινωνικά κρυμμένες, αποσιωπημένες ή ξεχασμένες δομές και από την άλλη θα συμβάλλει στη διασύνδεση με τη γενική ιστορία, μέσα από τρόπους που θα έχουν βαρύτητα, βίωμα, ιστορικότητα, αλλά και (τοπική/χρονική) επικαιρότητα, για μια παιδαγωγική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μέσα από το πρίσμα της μικροϊστορίας και της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη.

Οι δυνατότητες του ΒΤ, όπως αναπτύσσονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και με γνώμονα το πολιτιστικό τοπίο του ΜΜ, παρουσιάζονται ως το ιδανικό πεδίο για την επίτευξη των παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και αναπτυξιακών σκοπών της μελέτης. Η ΕΒΑ προσφέρει το μονοπάτι συνεργασίας με τους απαραίτητους ανθρώπινους πόρους, όπως σχολεία και την τοπική κοινωνία που θα εκπαιδευτούν στη διατήρηση φυσικού περιβάλλοντος και πολιτισμού, με τη συνδρομή και ποικίλων φορέων.

Σκοπός της μελέτης είναι, επομένως,ένα πλαίσιο σύγκλισης μεταξύ των ιστορικών πολιτιστικών πόρων και του φυσικού κόσμου στο ΜΜ και η υιοθέτηση στρατηγικών για τη διατήρηση του πολιτιστικού τοπίου μέσω της ΕΒΑ, με εργαλείο τις ΤΠΕ και προτείνοντας μορφές ΒΤ ως εργαλείο ανάπτυξης και προστασίας. Οι στόχοι

[13]Ιστορία και Παγκόσμια Βιώσιμη Ανάπτυξηhttp://www2.warwick.ac.uk/study/undergraduate/courses/v1l8 (ανακτήθηκε 25 Αυγούστου, 2017)

της μελέτης συγκεκριμενοποιούνται: α) στηνεξέταση του οικοτουρισμού ή του πολιτιστικού τουρισμού ως μορφών ΒΤ για το ΜΜ, β) στην ανάπτυξη δράσεων που θα βασίζονται στις ΤΠΕ για την προώθηση του ΜΜ με ποικίλες διαστάσεις, γ) στην ευαισθητοποίηση για την τοπική ιστορία και κληρονομιά μέσω της ΕΒΑ, δ) στη διερεύνηση τρόπων ενδυνάμωσης της τοπικής κοινότητας, και ε) στην αξιολόγηση του βαθμού ενσωμάτωσης του πολιτιστικού τοπίου και του ΒΤ ως βιώσιμων λύσεων στο σήμερα.

3. Μέθοδος

Η επιλογή της μεθοδολογίας σε μία έρευνα, τα ερευνητικά εργαλεία και ο τρόπος χρήσης τους εξαρτάται από τις οντολογικές και επιστημολογικές αντιλήψεις του ερευνητή(Μακράκης, 2005), με τις βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις να διαχωρίζονται στις ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Η ποιοτική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας υιοθετείται, καθώς οι ποσοτικές μετρήσεις από μόνες τους δε μπορούν να λάβουν υπόψη και τις δύο διαστάσεις της κοινωνικής ζωής και των δομών, αλλά και των απροόπτων και ενδεχομένων που διαμορφώνουν την κοινωνική δράση. Για έναν επιστήμονα της εκπαίδευσης απαιτείται η «κατανόηση» αιτίου – αιτιατού και όχι απλά η εξήγηση των ζητημάτων, αφού προηγηθεί η «ανακάλυψη» των ζητημάτων αυτών μέσα από πραγματικούς ανθρώπους, από κοινωνικούς χώρους που δεν είναι οικείοι και μέσω μιας λογικής ανακάλυψης σύνδεσης κοινωνικών φαινομένων που δεν είχαν συνδεθεί κατά το παρελθόν (Alheit & Bergamini, 1995). Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση προσφέρει εύρος τεχνικών: την ανάλυση λόγου, την ανάλυση εγγράφων, τις προφορικές ιστορίες και τις ιστορίες ζωής, την εθνογραφία και τη συμμετοχική παρατήρηση καθώς και άλλες. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται ως ισχυρό ρεύμα απάντησης στην επικρατούσα άποψη και αντίληψη της ορθότητας των τεχνικών χαρακτηριστικών των ποσοτικών μεθόδων (Dey, 1993).

Από τα ποικίλα ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, η παρούσα μελέτη επιλέγει την αφήγηση ιστοριών ως ερευνητικό εργαλείο και συγκεκριμένα τη συνέντευξη-αφήγηση ζωής (The life-story interview), κατά την οποία μέσω του εργαλείου «Οδηγός συνέντευξης για το ΜΜ», ο ερωτώμενος ανακαλεί μνήμες και βιώματα από το ΜΜ. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις-αφηγήσεις ζωής σχεδιάστηκαν, διεξήχθησαν και επεξεργάστηκαν σε δύο μέρη. Το α’ μέρος αφορούσε την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της συνέντευξης-αφήγησης ζωής (Alheit, 1997· Atkinson, 2002· Τσιώλης, 2014), ενώ το β’ μέρος αφορά την κωδικοποίηση, ανάλυση και παρουσίαση των συγκεντρωθέντων δεδομένων (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2017).

Η αφήγηση ζωής-life story αναφέρεται συχνότερα σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του ατόμου που μπορεί να εμπεριέχει και ένα σημείο καμπής στο βίο του ατόμου, ή στο σύνολο της ζωής του ατόμου και περιγράφεται με δικά του λόγια (Chase, 2005). Η συνέντευξη-αφήγηση ζωής (ή αφηγηματική συνέντευξη), είναι μία προσέγγιση που χρησιμοποιεί μιας μορφής ατομική συνέντευξη, η οποία κατευθύνεται προς την τεκμηρίωση της ζωής του ατόμου ή μια πτυχή αυτής που έχει αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της ζωής του (Sage Dictionary of Social Research Methods,2006), ενώ η διενέργεια μιας αφηγηματικής συνέντευξης αποτελεί πράξη (Alheit, 1997, σελ. 7). Η μέθοδος της συνέντευξης «αφήγηση ζωής» αποτελεί μια

ιδιαίτερα πλαισιωμένη, ιδιαίτερα εξατομικευμένη προσέγγιση για την συλλογή ποιοτικών πληροφοριών σχετικά με την ανθρώπινη εμπειρία (Atkinson, 2002).

Η αναβίωση του ενδιαφέροντος για τις βιογραφικές αφηγήσεις συντελέστηκε από το τέλος της δεκαετίας του 1960 με τη στροφή στο ερμηνευτικό παράδειγμα, αλλά και λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει η βιογραφική και αφηγηματική προσέγγιση για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων και στη δυναμική και στην ιστορική τους διάσταση, τη δυνατότητα των αφηγήσεων να λειτουργήσουν ως προνομιακός τόπος μελέτης του βιωματικού κόσμου των υποκειμένων και της πρόσβασης που προσφέρουν στη «γραμματική» των κανόνων της καθημερινής ζωής. Επιπλέον λόγοι ήταντο πολιτικό αίτημα να δοθεί φωνή σε ομάδες αποκλεισμένες ως τότε, αλλά και του ρεύματος της προφορικής ιστορίας, της «ιστορίας από τα κάτω» (Τσιώλης, 2010).

Η ιστορία «από τα κάτω» δίνει την κοινωνιολογική, οικονομική και ανθρωπολογική διάσταση της ιστορίας, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό ιστορικό λόγο που αντιμετωπίζει την ιστορία ως διαδοχή φατριών και εθνοτικών συγκρούσεων. Δεν καταγράφει απλά γεγονότα, αλλά στρέφεται σε ευρύτερα σύνολα, δημιουργεί δεσμούς μεταξύ της πολιτισμικής ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών, τοποθετεί στην ίδια ιστορική ζυγαριά την κυρίαρχη τάξη και τον καθημερινό άνθρωπο (Χουρδάκης, 2009: 1006). Η στροφή προς τη μικροϊστορική προσέγγιση του ιστορικού γίγνεσθαι ανήκει σε μια ευρύτερη στροφή των κοινωνικών επιστημών προς τη μικρή (ατομική ή/και ομαδική), στραμμένη στον απλό άνθρωπο και στα συναισθήματα και τις σκέψεις του κλίμακα έρευνας, που έλαβε χώρα τη δεκαετία του 1980 (Χουρδάκης, ό.π.:1027).

4. Αποτελέσματα

Η ερευνητική πορεία περιλαμβάνει επανειλημμένες επισκέψεις στην περιοχή του ΜΜ και την πραγματοποίηση έντεκα (11) συνεντεύξεων σε κατοίκους της περιοχής του ΜΜ, από τις οποίες οι εννέα (9) ηχογραφήθηκαν, ενώ σε δύο (2) ζητήθηκε να μην ηχογραφηθείη συνέντευξη. Στην τελευταία περίπτωση η αποδελτίωση των γραπτών σημειώσεων πραγματοποιήθηκε σε σύντομο χρόνο για την ελαχιστοποίηση της απώλειας δεδομένων. Η μία (1) συνέντευξη αφορούσε μία ομάδα τριών (3) ατόμων με τον ερευνητή και τους ερευνώμενους να αλληλεπιδρούν, με την παρέμβαση και ενός ακόμη ατόμου στον άξονα της συζήτησης προσφέροντας εποικοδομητικά σε αυτήν[14]. Μετά τη μεταγραφή των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο, ακολούθησαν πολλαπλές αναγνώσεις που προσέφεραν οικειοποίηση με τα δεδομένα. Στη συνέχεια αυτές επεξεργάστηκαν σύμφωνα με το μεθοδολογικό σχεδιασμό σε δύο κύκλους.

Ο πρώτος κύκλος αφορά στη θεματοποίηση και κατηγοριοποίηση των ευρημάτων και τα δεδομένα αναλύθηκαν σε τρία στάδια. Στοπρώτο στάδιοπραγματοποιήθηκε η ανάλυση και ερμηνεία κάθε ιστορίας με επαγωγική

[14] Η δεδομένη συνέντευξη-συζήτηση δεν θεωρείται πως παρεκκλίνει μεθοδολογικά, καθώς στον αρχικό σχεδιασμό είχαν προβλεφτεί τέτοιου είδους καταστάσεις, στο πλαίσιο της ανοιχτότητας και της διαφοροποίησης της διαδικασίας και της μη αυστηρά προκαθορισμένης τυπολογίας, οι οποίες είχαν αποφασιστεί να επιτραπούν στο βαθμό που δεν ήταν δυνατό να αποφευχθούν, ενώ παράλληλα προσέφεραν πολύτιμα δεδομένα.

προσέγγιση, στο δεύτερο στάδιο αναγνωρίστηκαν κοινά, επαναλαμβανόμενα ή αναδυόμενα σημεία και προχώρησε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων και στο τρίτο στάδιο οι συνεπαγωγές και οι θεματικές ανάμεσα στα δεδομένα οπτικοποιούνται και μελετώνται μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη. Τα συμπεράσματα έννοιες που εξάγονται μέσα από τον πρώτο κύκλο επεξεργασίας των δεδομένων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

έννοιες-κατηγορίες	**ανάλυση και ερμηνεία**	**θεματικές**
σχέσεις	οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν στο μονοπάτι μεταξύ των διάφορων ομάδων που το χρησιμοποιούσαν, η ανάπτυξη του εμπορίου, η βελτίωση της ζωής, η επικοινωνία που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο περιοχών λόγω της ύπαρξης του μονοπατιού, η εμφάνιση νέων κοινωνικών ομάδων και των αλλαγών που φέρουν	
συναλλαγές	οι οικονομικές συναλλαγές, η ανάπτυξη του εμπορίου και τα κίνητρα που με τη σειρά τους λειτούργησαν ως μοχλός ανάπτυξης	
τοπική ιστορία	από τη μυθολογία ως και το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και περιλαμβάνει και θρησκευτικές αναφορές από την αρχαιότητα ως το σήμερα	γνώση και διάδοση
χρήση	η συχνότητα, ο χρόνος και τα μέσα χρήσης του μονοπατιού και η ιστορική εξέλιξη της κατασκευής και συντήρησης της διαδρομής μέσα στο κοινωνικό, περιβαλλοντικό, οικονομικό και ιστορικό συνεχές	τουριστική δραστηριότητα
σημεία	τα τοπωνύμια και γεωγραφικοί και ιστορικοί χαρακτηρισμοί, πάνω και γύρω από το ΜΜ με άμεση σχέση με την τοπική ιστορία αλλά και το περιβάλλον της περιοχής	
φυσικό περιβάλλον	όλα τα φυσικά στοιχεία της περιοχής έμβια και άβια, η κατάσταση στην οποία βρίσκονται, οι δυνατότητες της περιοχής και η ανάγκη προστασίας	τουριστική δραστηριότητα
αίσθηση-συναίσθημα	μνήμες, προθέσεις, η ιστορική και πολιτιστική ταυτότητα, ζητήματα πολιτικής και ανάπτυξης	

Πίνακας 1

Ο δεύτερος κύκλος αφορά στη διασύνδεση των ευρημάτων με τους άξονες της ΒΑ και την περαιτέρω αξιοποίηση τους και παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Οι έννοιες και οι επιμέρους θεματικές που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων θεωρείται πως συνάδουν σε περιεχόμενο και διαστάσεις με τους πυλώνες/άξονες της ΒΑ και η διασύνδεση αυτή γίνεται φανερή στον άξονα «κοινωνία» μέσω των εννοιών *σχέσεις* και *χρήση*, στον άξονα «οικονομία» με τις έννοιες *συναλλαγές* και *χρήση*, στον άξονα «περιβάλλον» με τις έννοιες *φυσικό περιβάλλον*, *σημεία* και *χρήση* και στον άξονα «πολιτισμός» μέσω των εννοιών *τοπική ιστορία*, *σημεία* και *χρήση*.

Τα παραπάνω αποτελέσματα αποτελούν έναυσμα για τα επόμενα βήματα της μελέτης. Η θεματική της τουριστικής δραστηριότητας δίνει πεδίο για την εννοιολόγηση και εφαρμογή του ΒΤ και τη διαμόρφωση του πλαισίου για την οικονομική διάσταση και τη σύνδεση του πολιτισμού με την οικονομία, την επιχειρηματικότητα, τη χειραφέτηση και την τοπική κοινωνία, μέσω έρευνας στους επαγγελματίες του τουρισμού. Δεν μπορεί να μη γίνει αντιληπτή η αναφορά στο ζήτημα της Αειφορικής Δικαιοσύνης (Makrakis, 2017) με τις έξι έννοιες να αντανακλούν ζητήματα δικαιοσύνης στους τέσσερις πυλώνες της ΒΑ, να δίνουν αξία και προσοχή σε ανθρώπους και καταστάσεις και να οδηγούνστην ανάπτυξη ενός κώδικα ηθικής (και πράξης) για την επίσκεψη στο ΜΜ.

Μέσω των αφηγήσεων και με επαγωγική προσέγγιση των εννοιών και των θεματικών που συνδέονται με τη ΒΑ, αναδεικνύεται το ιστορικό/διαχρονικό πλαίσιο και η εξέλιξη του στο παρόν και το μέλλον και η παιδαγωγική διάσταση μέσω των διαφόρων μορφών μάθησης, αλλά και της μελέτης περίπτωσης της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας με άξονα τη ΒΑ και τους τέσσερις πυλώνες της. Στο πλαίσιο της υπό εξέλιξης διδακτορικής διατριβής ακολουθεί η ολιστική θέαση της περιοχής του ΜΜ μέσω της δημιουργίας ενός μαθησιακού αντικειμένου με παιδαγωγική-εκπαιδευτική διάσταση που καλείται να συνδέσει την τοπική ιστορία, την ΕΒΑ και το ΒΤ και που θα βασίζεται στις ΤΠΕ.

5. Βιβλιογραφικέςαναφορές

Atkinson, R. (2002). The life story interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 121–140). SAGE Publications, Inc.

Bennett, R. J. (2007). *Moving off the Beaten Track : Developing a Critical Literacy in Backpacker Discourse.* Murdoch University.

Bhattacharya, P., & Kumari, S. (2004). Application of Criteria and Indicator for Sustainable Ecotourism : Scenario under Globalization. *"The Commons in an Age of Global Transition: Challenges, Risk and Opportunities."*

Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed, pp. 651–659). Thousand Oaks: Sage Publications.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. Routledge.

Gambrell, J. A. (2015). *A Critical Race Analysis of Travel for Transformation : Pedagogy for the Privileged or Vehicle for Socio-Cultural Transformation?* Portland State University.Dissertations and Theses. Paper 2485.

Jamal, T., Taillon, J., & Dredge, D. (2011). Sustainable tourism pedagogy and academic-community collaboration: A progressive service-learning approach. *Tourism and Hospitality Research*, 11(2), 133–147. http://doi.org/10.1057/thr.2011.3

Jupp, V., & Sage Publications. (2006). *The Sage dictionary of social research methods.* London: SAGE Publications.

Makrakis, V. (2010). Strategies to reinforce the role of ICT in teaching and learning for sustainability. in M. Witthaus, K. Candless & R. Lambert (Ed.), *Tomorrow today* (pp. 169–171). Leicester: Tudor Rose & UNESCO.

Makrakis, V. (2011). ICT-enabled education for sustainable development: Merging theory with praxis. In M. Youseef & S. A. Anwar (Eds.), *Proceedings of the 4th Annual Conference on e-Learning Excellence in the Middle East – in Search of New Paradigms for Re-engineering Education* (pp. 223-232). Dubai: Hamdan Bin Mohammed e-University.

Makrakis, V. (2017). Unlocking the potentiality and actuality of ICTs in developing sustainability-justice curricula and society. *Knowledge Cultures*, *5*(2), 103–122. http://doi.org/10.22381/KC5220177

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2014). An instructional-learning model applying problem-based learning enabled by ICTs. In A. Anastasiadis et al. (Eds.), *Proceedings of the 9th Panhellenic Conference on ICTs in Education* (pp. 921-933), 5-7 October, University of Crete

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2016). Bridging the qualitative–quantitative divide: Experiences from conducting a mixed methods evaluation in the RUCAS programme. *Evaluation and Program Planning*, *54*, 144–151. http://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.07.008

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2017). *A Semi-structured Interview Toolkit.*

Malaika, M. J., & Raswol, L. (2014). Activating heritage tourism in Akre city by applying sustainable ecotourism approaches. *European Scientific Journal*, *2*(February), 90–100.

Meyer, Z. L. (2014). *A cultural landscape approach to submerged cultural resource management: cultural heritage ecotourism opportunities for the shipwrecks of Lake Union, Seattle, Washington.* University of Washington.

Moscardo, G. (2015). The Importance of Education for Sustainability in Tourism. In G. Moscardo & P. Benckendorff (Eds.), *Education for Sustainability in Tourism SE - 1* (pp. 1–21). Springer Berlin Heidelberg. http://doi.org/10.1007/978-3-662-47470-9_1

Nordic World Heritage Foundation. (1999). *Sustainable Tourism and Cultural Heritage*.

Tan, E., & Law, R. (2015). mLearning as a softer visitor management approach for sustainable tourism. *Journal of Sustainable Tourism,* 24(1), 1–21. http://doi.org/10.1080/09669582.2015.1049610

UNESCO (2010). Teaching and learning for a sustainable future. A multimedia teacher education programme. Ανακτήθηκε 30 Φεβρουαρίου, 2017, από http://www.unesco.org/education/tlsf/index.html

UNESCO. (2009). Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2017, απόhttp://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf

UNESCO/ICOM. (2011). *Role of Museums in Education and Cultural Tourism Development*. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2015, από http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Moscow/images/MP5-CI/2011/programme_eng_all.pdf

United Nations (2002). *Report of the World Summit on Sustainable Development.*Ανακτήθηκε 6 Σεπτεμβρίου, 2015, από http://www.un.org/jsummit/html/documents/summit_docs/131302_wssd_report_reissued.pdf

United Nations Conference on Environment & Development (1992). Agenda 21. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2015, από https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf

United Nations General Assembly Resolution 65/173. (2010). *Promotion of ecotourism for poverty eradication and environment protection*, *A/65/440*(20 December 2010) Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2015, από http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/173

United Nations General Assembly Resolution A/69/L.85 (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (12 August 2015). Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2015, από http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E

World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future.* Oxford University Press.

World Travel & Tourism Council. (2015). *WTTC Travel & Tourism Economic Impact 2015 Greece/ World*

Alheit, P. (1997). Η αφηγηματική συνέντευξη. Μια εισαγωγή. Στο Σ. Παπαϊωάννου, P. Alheit, &H. S. Olesen (Επιμ.), *Κοινωνικός μετασχηματισμός, εκπαίδευση και τοπική κοινωνία.* (pp. 1–12). Ρέθυμνο/Ανώγεια: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Alheit, P., &Bergamini, S. (1995). Βιογραφική έρευνα και έρευνα ιστοριών ζωής Μια νέα ποιοτική προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες. Μια εισαγωγή. Στο S. κ. α. Papaioannou (Ed.), *Education, Culture and Modernization* (Vol. 1, pp. 121–144). Anogia Workbook Roskilde University: Roskilde University.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1996). *Διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα.

Μακράκης, Β. (2005). Ζητήματα αξιολόγησης της μαθησιακής αποτελεσματικότητας των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, στο Σ. Ρετάλης, *Οι προηγμένες τεχνολογίες του διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Καστανιώτης

Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Εκπαίδευση για βιώσιμο τουρισμό. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τουρισμός και περιβάλλον.* Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών

Τσιώλης, Γ. (2010). Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σελ. 347–370). Αθήνα: Τόπος.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική

Χαλκιαδάκης, Ε.Γ. (2002). *Τα δημόσια έργα της Κρητικής Πολιτείας 1898-1913 : Ηράκλειο.* Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων

Χουρδάκης, Α. (2004). *Από τη μικροϊστορία της παιδείας: ένα παιδικό λεύκωμα του 1900-1904.* Αθήνα: Ατραπός.

Χουρδάκης, Α. (2009). *Από τη μικροϊστορία της εκπαίδευσης: δύο ανέκδοτα λευκώματα φιλίας 1900-1904 & 1926-1927, και άλλα μικροϊστορικά τεκμήρια σχολικής ζωής.* Αθήνα: Ατραπός.

Χουρδάκης, Α. (2014). *Ανομολόγητα μυστικά κοριτσιών από το παρελθόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Webster, K., & Johnson, C. (2011). *Λογική και αειφορία: εκπαιδεύοντας για έναν κόσμο χαμηλού άνθρακα.*Αθήνα: Επίκεντρο.

Εκπαίδευση και Πολιτισμός: η πραγμάτωση μιας άρρηκτης και αλληλοδιαδραστικής σχέσης στο πλαίσιο του σχολείου

Ντούλια Αθηνά
Σχ.Συμβ. Α/θμιας Εκπ/σης, Δρ. Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Ο πολιτισμός είναι σύμφυτος με την ταυτότητα, το χαρακτήρα και την πρόοδο μιας κοινωνίας όπως εξελίσσεται σε μια ορισμένη εποχή, την πολιτισμική και πολιτιστική ανάπτυξη και δράση της (υλικά και πνευματικά έργα, ήθη και έθιμα, δραστηριότητες) καθώς με την πνευματική καλλιέργειά της (αξίες, παραδόσεις, παιδεία, μόρφωση, αισθητική . Ως έννοια, ο πολιτισμός εμπεριέχει την εκπαίδευση αλλά και η εκπαίδευση από την πλευρά της αναδεικνύει και διδάσκει τις εκφάνσεις του πολιτισμού ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση και κατανόηση της ταυτότητας ενός λαού. Η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό είναι άρρηκτη κι αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη διαρκούς αναζήτησης νέων τρόπων μέσω των οποίων ο Πολιτισμός στις διάφορες εκφάνσεις του θα μπορέσει να αναδειχθεί και να παρουσιαστεί στους μαθητές, τους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός και ου-σιαστικός καθώς είναι αυτός που θα διαμεσολαβήσει για την εποικοδομητική αυτή με-τουσίωση της σχέσης στους μαθητές. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τρόπους, με-θόδους, τεχνικές και προγράμματα μέσα από τα οποία μεταδίδεται ο πολιτισμός στους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλοντας στην ευρεία μόρφωση και παιδεία τους.

Λέξεις- κλειδιά: εκπαίδευση, αξίες, πολιτισμός, προγράμματα, ρόλος δασκάλου, βίωμα

Εισαγωγή

Βασική αποστολή του σύγχρονου σχολείου αποτελεί ''η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά'' (Ν.1566/85, άρθρο 1, παρ.1, ΦΕΚ 303/Β και ΦΕΚ 304/Β, 13-3-2003). Ανάμεσα επομένως στους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης συγκαταλέγονται η ανάπτυξη και καλλιέργεια του λόγου, προφορικού και γραπτού, που αποτελεί έκφανση πολιτισμού, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, καθώς και η διαμόρφωση και ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού. Η εκπαίδευση μέσα από την αγωγή αναπτύσσει τα πεδία της κριτικής, της ηθικής, της γνωστικής και αισθητικής σύλληψης του κόσμου, παρέχει την επιστημολογική και φιλοσοφική θεώρηση των εννοιών και των ιδεολογικών ρευμάτων της ανθρώπινης σκέψης και αναζητεί τη νοηματοδότηση της ζωής στις ανθρώπινες σχέσεις και στην κοινωνική πρόοδο. Ως διαδικασία εξάλλου, η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική διαμόρφωση, εισάγει δηλαδή τους μαθητές σε γνώσεις, αξίες, αρετές (Χριστοδούλου, 2012). Η καλλιέργεια των αξιών, ως φορέας πολιτισμού, συνεισφέρει στη γνωστική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών, συμβάλλει στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων τους, διαμορφώνοντας τους

αυριανούς πολίτες της κοινωνίας και συμβάλλοντας στον εξανθρωπισμό του ανθρώπου όσο και στον διαρκή εκδημοκρατισμό της σύγχρονης κοινωνίας.

Ο Παπανούτσος ισχυριζόταν ότι στα πλαίσια της παιδείας ο άνθρωπος οφείλει να ενστερνιστεί αξίες, να διαποτιστεί με το ιδεολογικό τους περιεχόμενο, διότι κι αυτός με τη σειρά του, ως ζωντανό κύτταρο του κοινωνικού ιστού, γίνεται φορέας των αξιών αυτών και συνεχιστής της ιστορίας του (Παπανούτσος, 1977: 168). Η ανάγκη επομένως της συμβολής του σχολείου στην ανάπτυξη και την εδραίωση των αξιών είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ επιτακτική σε μια εποχή που παρατηρούνται έξαρση των φαινομένων βίας, επιθετικότητας, παραβατικότητας και ρήξης των διαπροσωπικών σχέσεων. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η καλλιέργεια αξιών πέρα από τη διαμόρφωση χαρακτήρων συμβάλλει και στην κοινωνική συνοχή και ηρεμία μιας πολιτείας, ενώ θεωρείται ο βασικός και σημαντικότερος δρόμος προ-ετοιμασίας των αυριανών ενεργών πολιτών και της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι αξίες επομένως καθορίζουν την επιλογή μέσων και προτύπων δράσης και διαδραματίζουν βασικό ρόλο στο σύστημα πεποιθήσεων και στάσεων ατόμων, λειτουργούν ως καθοδηγητικοί άξονες για την επιλογή συμπεριφορών και περιέχουν γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία και κίνητρα για δράση (Σακαλάκη, 1984: 29-33).

Αυτός είναι και ο λόγος που το σχολείο δεν έχει μόνο ως αποστολή τη μετάδοση γνώσεων αλλά και την καλλιέργεια στάσεων, αντιλήψεων, αξιών που διαμορ-φώνουν την ταυτότητα του ατόμου και χαρακτηρίζουν την ποιότητα της στάσης, του χαρακτήρα και της δράσης του. Κι αυτό μπορεί να γίνει μόνο από τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγιση της γνώσης καθώς και την παιδαγωγική αξιοποίηση κι εμπλοκή των τεχνών (εικαστικής, μουσικής, θεατρικής) και των άλλων ειδικοτήτων, με τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διαμεσολαβήσει για να μεταλαμπαδεύσει την αξία του πολιτισμού και να εμπνεύσει αξίες. Αξίες ηθικές, κοινωνικές και πολιτιστικές, ιδιαίτερα στη χώρα μας, μία χώρα με πλούσια πολιτισμική παράδοση και σπουδαίο πολιτισμό, που έχει διαχρονική και παγκόσμια εμβέλεια στον τόπο και στο χρόνο.

1. Η επαφή των μαθητών με τον πολιτισμό στο σχολικό πλαίσιο

Είναι γεγονός ότι μαθήματα πολιτισμού δεν υπάρχουν ως αυτούσια και αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα. Ο πολιτισμός σε όλες τις εκφάνσεις του διατρέχει τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τις εκδηλώσεις των ανθρώπων της σχολικής κοινότητας. Στα γνωστικά αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει αφόρμηση από διάφορες αναφορές. Έτσι, στο μάθημα της Ιστορίας γίνεται λόγος για τους διάφορους ιστορικούς πολιτισμούς, τις μορφές, τα επιτεύγματά τους και την επίδραση στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των λαών. Στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, υπάρχει αν και αποσπασματικά αναφορά στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, τα μουσεία, το λαϊκό πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα. Στο μάθημα της γλώσσσας οι μαθητές εκπαιδεύονται όχι μόνο στη σωστή εκμάθηση των διαστάσεων της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στην καλλιέργεια της ως φορέα πολιτισμικών αξιών, σημασιολογικών κωδίκων και επικοινωνιακού μέσου. Η εμβάθυνση όμως και η ουσιαστική προσέγγιση με τον πολιτισμό επαφίεται στην ευαισθησία και το μεράκι του εκπαιδευτικού, ο οποίος ανάλογα με τις γνώσεις του και τα μέσα που διαθέτει καλείται να μεσολαβήσει, ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές τα

διάφορα επίπεδα και τις εκφάνσεις του πολιτισμού τους. Η ύπαρξη της Ευέλικτης Ζώνης στις μικρές τάξεις επιτρέπει την ενασχόληση με προγράμματα πολιτιστικά που κι αυτά με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ίδια κατεύθυνση. Ο ρόλος επο-μένως του εκπαιδευτικού αποτελεί το έναυσμα για όλη αυτή την προσπάθεια επαφής και γνωριμίας των μαθητών με τον πολιτισμό το δικός τους και των άλλων χωρών. Η γνώση και η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση θεωρείται αναγκαία. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, στη δύσκολες κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές συγκυρίες που βιώνουμε, η ανάγκη διατήρησης και διαμόρφωσης της ταυτότητας, της συλλογικότητας, της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής, είναι όσο ποτέ άλλοτε αναγκαία και επιτακτική. Και φυσικά ο χώρος μέσα από τον οποίο θα πρέπει να ξεκινά η προσπάθεια αυτή είναι ο χώρος του σχολείου.

2. Η πραγμάτωση της σχέσης ‘’Εκπαίδευση και Πολιτισμός’’ στο σχολικό πλαίσιο

Η γλωσσική καλλιέργεια, η καλλιτεχνική έκφραση, η θεατρική αγωγή, η μουσική εκπαίδευση, η δημιουργικότητα στην αισθητική αγωγή παρέχονται μόνο στη συμβατική ή διεκπεραιωτική τους εκδοχή, αφού ουδέποτε κρίθηκε αναγκαίο να αναπτυχθεί μια βαθιά πολιτισμική παιδεία με στόχο την κριτική σκέψη, τη συλ-λογική μνήμη, τη δημιουργική κουλτούρα, την πνευματική χειραφέτηση των νέων ανθρώπων. Ως εκπαιδευτικοί μπορούμε με τη σωστή καθοδήγηση, κατάρτιση και εκπαίδευση να συμβάλλουμε στην επιτυχή πραγμάτωση της σχέσης εκπαίδευσης και πολιτισμού. Στην ερώτηση πώς θα επιτευχθεί αυτό, η απάντηση δίνεται ως εξής: μέσα από προγράμματα φιλαναγνωσίας, πολιτιστικά προγράμματα, προγράμματα τοπικής ιστορίας και αξιοποίησης όλων των μορφών τέχνης στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.1 Προγράμματα φιλαναγνωσίας

Διάφορα προγράμματα μπορούν να υλοποιηθούν με αφορμή τα γνωστικά αντι-κείμενα που να συνδέουν τις γνώσεις με την καθημερινότητα και τα βιώματα των παιδιών και καλλιεργούν αξίες και στάσεις. Ιδιαίτερα, τα προγράμματα φι-λαναγνωσίας μπορούν να συμβάλλουν σε αυτήν την κατεύθυνση. Τα τελευταία χρόνια με πρωτοβουλία Σχολικών Συμβούλων υλοποιούνται ετήσια προγράμματα φιλαναγνωσίας σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους τα υλοποιούν με τους μαθητές τους. Τα προγράμματα αυτά, πέρα από την καλλιέργεια της γλώσσας, συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, διαπροσωπική, ηθική. Η βιωματική προσέγγιση, η εμπλοκή των τεχνών και οι ενεργητικές τεχνικές που αξιοποιούνται, διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερα εποικοδομητικό και παιδαγωγικά θετικό κλίμα για την πολιτισμική και πολιτιστική όσμωση των μαθητών. (Ντούλια, 2016) Στα προγράμματα αυτά φιλαναγνωσίας πέρα από τις γενικές αξίες καλλιεργούνται και ηθικές και πολιτιστικές, ενώ παράλληλα παραδίδονται μαθήματα δημοκρατίας και πολιτισμού μέσα από την δημιουργική πραγμάτευση των ιστοριών. Έτσι, έννοιες όπως ‘’δικαίωμα- υποχρέωση’’, ‘’ελευθερία-δημοκρατία’’, ‘’όριο-παραβίαση’’, ‘’ταυτότητα-διαφορετικότητα’’, ‘’σεβασμός–προσβολή’’, μπορούν να γίνουν αντικείμενο επε-ξεργασίας μέσα από τις αφηγήσεις ιστοριών που ευαισθητοποιούν το παιδί και κινητοποιούν τη σκέψη του, ενώ διάφορες σύγχρονες ενεργητικές τεχνικές (όπως είναι ο κύκλος, συνείδησης, η δραματοποίηση, η δημιουργική γραφή, η χρήση του κινηματογράφου και των ΜΜΕ, κ..ά) καλλιεργούν την ενσυναίσθηση μέσα από το βίωμα μιας κατάστασης. Οι

μαθητές με αφορμή μια ιστορία συμμετέχουν σε ομάδες και μέσα από ενεργητικό διάλογο και συνεργασία προσπαθούν να επιλύσουν ένα πρόβλημα με κριτική στάση και δημιουργικότητα. Το βιβλίο ως μορφωτικό και πολιτιστικό αγαθό μυεί τους μαθητές σε έννοιες που αποτελούν βασικά εποικοδομήματα ενός πολιτισμού, όπως είναι η ελευθερία έκφρασης, ο διάλογος, η συνεργασία, ο σεβασμός. Τα βιωματικά σεμινάρια- εργαστήρια δίνουν τροφή για σκέψη και δημιουργία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και το μέσο για να προβληματιστούν και να ξεκλειδώσουν νέες πόρτες με ενσυναίσθηση. Επιπλέον, καλλιεργείται η συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς όλοι μπαίνουν στη θέση του Άλλου και κατανούν πτυχές που μέχρι τώρα αγνοούσαν, ενώ βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες τους και καλλιεργούν την αισθητική τους απόλαυση, όταν αξιοποιούν και την τέχνη. Εξάλλου, τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου, αφορούν την ίδια τη ζωή. Γι΄αυτό και σημαντικό ρόλο παίζει σε αυτό η επιλογή των κατάλληλων βιβλίων και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι ιστορίες, λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών κι αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα τους, ώστε με τη συζήτηση να ενεργοποιηθούν τα ενσωματωμένα κοινωνικά και πολιτισμικά βιώματα που θα αποτελέσουν τη βάση στην αναγνωστική-ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων και τη δόμηση του νοήματος (Holland, 1975:113-4). Και φυσικά, καθοριστικός είναι ο τρόπος με τον οποίο θα εμφυσήσει ο εκπαιδευτικός την αγάπη για το διάβασμα, καθώς με παιγνιώδεις δραστηριότητες, με στρατηγικές κατανόησης και ενεργητικές τεχνικές, με τη συμβολή κι άλλων τεχνών (Barthes 2007) θα βοηθήσει το μαθητή να οικειοποιηθεί το λόγο, να απολαύσει τη μαγεία της μυθοπλασίας, να κρίνει, να σχολιάσει, να συναισθανθεί, να κοινωνικοποιηθεί (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1997[5]). Με άλλα λόγια, να εμβαπτιστεί μέσα στο κείμενο και στη σημασιολογική αφθονία των λέξεων (Αναγνωστοπούλου, 2002:78), καλλιεργώντας τη φαντασία, την κριτική του σκέψη και τη δημιουργικότητα του σε όλο το εύρος του. Την ώρα της ανάγνωσης ο αναγνώστης εκτίθεται στην ετερότητα ενός άλλου κόσμου, προσώπων και πολιτισμών, αναγνωρίζοντας τον εαυτό του ως μέρος αυτού του παλίμψηστου και κατανοώντας καλύτερα το ίδιο και τους άλλους, ερχόμενος σε επαφή με αξίες, ιδέες, ιδανικά. Η ιδιαίτερη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση καθορίζει και την πορεία του ως ενεργού αναγνώστη (Μαλαφάντης, 2005) με πολλαπλές παραμέτρους και προεκτάσεις(Καλογήρου2008) για τη μελλοντική του διαμόρφωση ως ενεργού, κριτικού αναγνώστη και πολίτη (Παπαδάτος, 2014).

2.2 Προγράμματα πολιτιστικά – Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής κληρονομιάς

Η επαφή του μαθητή με την πολιτιστική κληρονομιά, ο σεβασμός και η κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού, η ισότιμη ανάδειξη στοιχείων από το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών αποτελούν βασική προϋπόθεση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο λαϊκός μάλιστα πολιτισμός αποτελεί από τα ουσιαστικά αγαθά της πολιτιστικής κληρονομιάς των λαών και έκφραση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, καθώς και προνομιακό πεδίο σύζευξης και δημιουργικής ανταλλαγής στάσεων, ιδεών και αξιών μεταξύ των πολιτισμών γι΄αυτό και πρέπει να έρχεται το παιδί σε επαφή με αυτόν από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού μπορεί να επιτευχθεί με την ενασχόληση των παραμυθιών, παροιμιών, λαϊκών δρώμενων, τραγουδιών, ηθών και εθίμων, προφορικής παράδοσης, της λαογραφίας ή με τις επισκέψεις στα μουσεία και σε χώρους πολιτισμικής ααφοράς. Ακόμη καλύτερα με τη δημιουργία

ενός ''μουσείου'' στο χώρο του σχολείου (Ντούλια, 2012) ή την αξιοποίηση των εικονικών μουσείων μέσω της χρήσης των νεών τεχνολογιών. Όλα αυτά υποστηρίζουν και εμπλουτίζουν τη μάθηση, ενώ προάγουν τον πολιτισμό, ενερ-γοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη και θέτουν το μαθητή στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διεργασίας παρέχοντας του τη χαρά της εξερεύνησης και της ανακάλυψης μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, προσφέροντας ευκαιρίες έμπνευσης και αναστοχασμού, αλλά και έκφρασης της δημιουργικότητάς του μέσα από την τέχνη και τον πολιτισμό. Σύμφωνα μάλιστα με τον Kandinsky (1996: 1-7), η ανθρώπινη ύπαρξη για να πραγματωθεί χρειάζεται το συγκερασμό τέχνης και πολιτισμού, που εξασφαλίζει την πνευματική καλλιέργεια. Γνωρίζοντας το παρελθόν, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα το παρόν και σχεδιάζουν με σύνεση και σεβασμό το μέλλον. Η ενασχόληση επομένως των μαθητών με το λαϊκό πολιτισμό, υλικό και πνευματικό, ωφελεί πολλαπλά του μαθητές (Μερακλής, 2002). Η παιδαγωγική και γόνιμη αξιοποίηση όλων των φορέων (πολιτιστικοί σύλλογοι, μουσειακοί χώροι) και μέσων (πολιτιστικά προγράμματα, αξιοποίηση υλικού των σχολικών εγχειριδίων) από τον εκπαιδευτικό και η μεταξύ τους εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει τα μέγιστα προς την κατεύθυνση αυτή. Οι μαθητές αποκτούν πολιτισμική μόρφωση γνωρίζοντας τον πολιτισμό σε όλες του τις εκφάνσεις, συνειδητοποιούν την μορφωτική του αξία, αποδέχονται την πολιτισμική ετερότητα και καλλιεργούν στάση αποδοχής, ενώ παράλληλα διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και υιοθετούν νέους τρόπους σκέψης και αντίληψης.

Στις μικρές τάξεις η επαφή των παιδιών με το λαϊκό πολιτισμό μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές: μέσω της συνάντησης με ανθρώπους μιας άλλης γενιάς (π.χ. γιαγιά που θα αφηγηθεί ένα λαϊκό παραμύθι), μέσω βιωματικής μάθησης (αναβίωση εθίμων), μέσω της τέχνης, μέσω των νέων τεχνολογιών, με τις επιτόπου επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς(π.χ. μουσεία, μνημεία) κ.ά.. Έτσι, τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν ότι όλα τα είδη του λαϊκού πολιτισμού διατηρούν αναλλοίωτη στον χρόνιο την αξία τους, ενώ μπορούν να μετασχημα-τιστούν γόνιμα και εποικοδομητικά στη σύγχρονη εποχή (π.χ. ψηφιακός Καραγκιόζης).

2.3 Γνωριμία με την τοπική ιστορία

Τέλος, η επαφή των παιδιών με τον πολιτισμό μπορεί να γίνει με τη δημιουργική αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας. Οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της ιστορίας δίνουν τη δυνατότητα ενός διαφορετικού μαθήματος ιστορίας, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συναντιούνται με τον πολιτισμό, την ιστορία, το παρελθόν με ένα διαφορετικό τρόπο και συνομιλούν μαζί τους. Ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας που αξιοποιεί ένα τοπικό μνημείο- στοιχείο του πολιτισμού της περιοχής (π.χ. ένα άγαλμα, μια κρήνη, ένα ρολόι, κ.τ.λ.) ή άλλες πηγές (π.χ. γραμματόσημα, γελοιογραφίες, εικόνες, φωτογραφίες, οικόσημα, ντοκιμαντέρ, πίνακες, κ.ά.) μπορούν να ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία καθιστώντας την πιο δημιουργική, ενδιαφέρουσα, βιωματική (Αγγελάκος-Κόκκινος, 2004). Ο σχεδιασμός πολιτισμικών διαδρομών αντί για τις τυποποιημένες εκπαιδευτικές επισκέψεις ή ένα κυνήγι θησαυρού αναφορικά με την ιστορία του τόπου παρέχει ουσιαστική μάθηση, βιωματική και διαδραστική. Τέλος, η αξιοποίηση της Τέχνης σε όποια μορφή της (εικαστική, μουσική, θεατρική, αρχιτεκτονική, κινηματογραφική, κ.ά) θέτει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενεργών, κριτικών και συνειδητοποιημένων πολιτών, ενώ σε συνδυασμό με την

τοπική Ιστορία και τον Πολιτισμό αποτελούν επίσης μιας δημιουργική σύζευξη με ιδιαίτερη παιδαγωγική και μορφωτική αξία για τους μαθητές.

Αντί επιλόγου

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο φορέα γνώσεων αλλά και πολιτισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός στη διαμεσολάβηση αυτής της άρρηκτης και αλληλοδιαδραστικής σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού. Απαιτείται επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση και μεράκι προκειμένου να εκπαιδεύσουμε και να μορφώσουμε τους μελλοντικούς ενσυνείδητους κριτικούς και πεπαιδευμένους πολίτες της κοινωνίας μας. Εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουμε να αυτενεργήσουμε στο μικρόκοσμο της εκπαιδευτικής κοινότητας και να διεκδικήσουμε συλλογικά τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της τέχνης και του πολιτισμού μέσα στο εκπαιδευτικό μας γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ.- Κόκκινος, Γ. (2004). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία Ιστορίας με τη χρήση πηγών. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

Barthes, R. (2007). Εικόνα-Μουσική –Κείμενο (Προλ. Γ. Βέλτσος, μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.

Holland, N.N. (1975). 5 Reader’s reading. New Haven. CT., pp. 113-114.

Καλογήρου, Τζ. (2008). ‘’Είμαστε πλασμένοι από το υλικό των βιβλίων: τα νεανικά χρόνια της ανάγνωσης’’ στο Φιλαναγνωσία και Σχολείο (επιμ Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου – Α. Χαλκιαδάκη) (σσ. 35-42). Αθήνα : Πατάκης.

Kandinsky, W. (1996). Σημείο, Γραμμή Επίπεδο. Αθήνα : Δωδώνη.

Κατσίκη–Γκίβαλου, Ά., (1997[5]). Το θαυμαστό ταξίδι. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη–Γκίβαλου, Ά. – Πολίτης, Δ. (επιμ.) (2013). Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές. Αθήνα: Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). Το Παιδί και η Ανάγνωση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μερακλής, Μ.Γ. (2002). Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική Συγκρότηση. Ήθη και Έθιμα. Λαϊκή Τέχνη. Αθήνα:Οδυσσέας.

Νάκου, Ε.(1998). ‘’Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μιας σύγχρονης μουσειακής αγωγής’’, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση 102(1998), σ. 45-56.

Ντούλια, Α. (2012). ‘’Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση: Μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Η παιδαγωγική σημασία της ενασχόλησης των παιδιών με το λαϊκό πολιτισμό: Ένα παράδειγμα’’. Στο Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση (2014), (επιμ. Αυδίκος Ε.-Κοζιού Σ.), Καρδίτσα 19-21 Οκτωβρίου 2012, σ. 113-122.

Ντούλια, Α. (2016), "Φιλαναγνωστικές δράσεις και …αποδράσεις: ένα πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας για την καλλιέργεια αναγνωστικών έξεων και τη δημιουργία

ενεργών αναγνωστών", στο Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Κοινωνία και Σχολείο: Σχέσεις & Προοπτικές» είναι διαθέσιμα σε μορφή e-book στη διεύ-θυνση http://synedria.pdekritis.gr/index.php/el/arxeio-synedrion/1o-synedrio-1/praktika-1ou-synedriou, ISBN (e-book Τόμος Β'): 978-618-82615-8-7, σ.163-171., ημερ. προσπέλασης 7-2-2018.

Παπαδάτος, Σ. Γ.(2014). Το Παιδικό Βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Παπανούτσος, Ε. Π.(1977). Φιλοσοφία και Παιδεία. Αθήνα : Ίκαρος.

Σακαλάκη, Μ. (1984). Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών. Ιδεολογικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών. Αθήνα: Κέδρος.

Χριστοδούλου, Αν. Χ. (2012). Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες. Σημειωτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των ηλικιωμένων

Ουρανή Ειρήνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
ouranieirini@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια κριτική προσέγγιση του πεδίου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης των ηλικιωμένων (lifelong learning in later life). Αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στον όρο της δια βίου μάθησης και στη σημασία της για την εξέλιξη του ατόμου. Ακολουθεί μια περιγραφή της ομάδας των υπερήλικων εκπαιδευομένων, των χαρακτηριστικών και των αναγκών τους, με μια προσπάθεια αναγνώρισης των κίνητρων και των λόγων συμμετοχής τους σε δραστηριότητες μάθησης και εκπαίδευσης. Εξετάζονται επίσης οι μορφές μάθησης που οργανώνονται ανά τον κόσμο και στην Ελλάδα και απευθύνονται σε άτομα που διανύουν την τρίτη και τέταρτη ηλικία ζωής τους, καθώς και ένας σχολιασμός του πεδίου με βάση στοιχεία και προβληματισμούς από την παγκόσμια έρευνα στο θέμα.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρακάτω ανάλυσης είναι να γνωστοποιήσει και να ευαισθητοποιήσει σχετικά με τα θέματα εκπαίδευσης που αφορούν τα άτομα της τρίτης και τέταρτης ηλικίας. Επιθυμητό αποτέλεσμα για τους αναγνώστες είναι ο προβληματισμός σε αυτό το θέμα, και η δημιουργία συζήτησης για το σχεδιασμό και την εφαρμογή δράσεων εκπαίδευσης με ηλικιωμένο κοινό στην ελληνική πραγματικότητα, με αφορμή τα στοιχεία από την παγκόσμια βιβλιογραφία αλλά και στρατηγικές πολιτικές διεθνών φορέων.

1. Η δια βίου μάθηση

Ο όρος δια βίου μάθηση εμφανίζεται στην παγκόσμια βιβλιογραφία και απασχολεί ερευνητές και μελετητές μετά τη δεκαετία του ’70, και η συστηματική έρευνα και μελέτη του συμβαδίζει με την αρχή της παγκοσμιοποίησης με τον όρο που τη γνωρίζουμε τώρα (Πρόκου, 2009). Η ουσία της δια βίου μάθησης είναι συνδεδεμένη με την φύση του ανθρώπου να μαθαίνει, με σκοπό να αποδώσει νόημα στον κόσμο γύρω του και στη ζωή του (Jarvis, 2012). Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και ο ταχύτατος ρυθμός μετάδοσης της πληροφορίας, εντείνει την ανάγκη για συνεχιζόμενη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Οι αλλαγές είναι στη φύση της κοινωνίας, επομένως για να μπορεί να παραμείνει κάποιος ενεργό μέλος της είναι αναγκαίο να μαθαίνει συνεχώς, με μια διαδικασία μετασχηματίζουσα όπως χαρακτηρίζει τη μάθηση ο Merizow, με σκοπό την μάθηση και την αλλαγή (Jarvis, 2003). Χαρακτηριστικό είναι ότι η τάση αυτή επηρεάζει όλα τα επίπεδα και στρώματα της κοινωνίας, και όχι τη εξέχουσα ελίτ όπως ίσχυε κάποτε, με οφέλη ατομικά και προσωπικά, όπως η απόκτηση προσόντων, γνώση, δεξιότητες, αλλά και μη οικονομικά, που σχετίζονται με το περιβάλλον, την υγεία και την οικογένεια, όπως τα θέτει ο Schuller στο έργο του. Μπορεί όμως να περιλαμβάνουν και οφέλη για την κοινωνία συλλογικά, όπως ο εθελοντισμός, η αναπαραγωγή της

εκπαίδευσης, η μείωση της εγκληματικότητας και η παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου (Πρόκου, 2009).

Οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί των ερευνητών γύρω από τη δια βίου μάθηση έχουν κατά καιρούς κατευθυνθεί από διάφορες ιδέες. Η ουμανιστική προσέγγιση, με τον Jarvis να αναφέρει ότι ζούμε σε έναν κόσμο όπου μας κινητοποιεί συνεχώς να μαθαίνουμε και να αναζητούμε νέες γνώσεις, θέτει την εκπαίδευση ως δικαίωμα του ατόμου. Τη δεκαετία του ’80 με την στροφή προς την οικονομία - η δια βίου εκπαίδευση έρχεται να εξυπηρετήσει τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται. Στη συνέχεια ο ΟΟΣΑ, μέσα από έρευνες και μετρήσεις ανά τις χώρες αναδεικνύει τις ανισότητες που υπάρχουν όχι μόνο στη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, αλλά και στη συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση, γεγονός που κινητοποιεί νέες πολιτικές στο πεδίο. Τα τελευταία χρόνια έχει βρεθεί στο προσκήνιο η αναγκαιότητα σύνδεσης της μάθησης και της εκπαίδευσης με την υγεία και την ευζωία.

2. Η δια βίου μάθηση στην Τρίτη ηλικία

2.1 Η κοινωνική ομάδα των ηλικιωμένων

Με αφορμή την αύξηση του γηραιού πληθυσμού του κόσμου το ενδιαφέρον στρέφεται σε αυτή την ομάδα πληθυσμού (Talmage et all, 2016). Η «δημογραφική επανάσταση» επιτελείται ως επί το πλείστον στις ηλικίες άνω των 60 ετών (σχεδιάγραμμα 1). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας θέτει ως επιτακτική ανάγκη να στραφούν οι κοινωνίες σε πρακτικές που θα διατηρήσουν τους ηλικιωμένους υγιείς και ενεργούς, με σκοπό να διατηρηθεί ζωντανή η ίδια η κοινωνία. Όπως αναφέρει και ο Boschier (Jarvis, 2003) μια κοινωνία που μαθαίνει είναι μια κοινωνία που βασίζεται στον εκπαιδευόμενο συμμετέχοντα σε μια εκπαίδευση προσβάσιμη προς όλους, με ένα σύστημα ευέλικτο και ισόβιο, ανοιχτό σε όλα τα είδη της μάθησης. Ακόμη, ο Π.Ο.Υ. θέτει ως στρατηγική πολιτική του για την περίοδο 2002-2015 τον όρο «active ageing», τη διαμόρφωση μιας θετικής εμπειρίας ζωής όσο το άτομο γερνάει, με την προώθηση της υγείας, της ασφάλειας και της ενεργούς συμμετοχής στην κοινωνία (WHO, 2002).

As the proportion of children and young people declines and the proportion of people age 60 and over increases, the triangular population pyramid of 2002 will be replaced with a more cylinder-like structure in 2025.

Σχεδιάγραμμα 1

Οι Findsen & Formosa (2011) χαρακτηρίζουν την ηλικιωμένη ζωή (later life)ως μια ευρεία κοινωνική κατηγορία που περιλαμβάνει και χαρακτηρίζεται από

σημαντικές αλλαγές στο ρόλο των ανθρώπων, φυσικές αλλαγές (γήρας) αλλά και άλλες μεταβάσεις, όπως θάνατος συντρόφου, συνταξιοδότηση κ.ά. Οι μελετητές της γηρεολογίας χαρακτηρίζουν τους υπερήλικες ως υποκείμενα ενεργά, δρώντα άτομα στην κοινωνία, άποψη που έρχεται σε αντίθεση με τις παλιότερες αντιλήψεις όπου αντιμετωπίζονταν με οίκτο επειδή δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν τα πρότυπα της κοινωνίας, θεωρούνταν παθητικοί αποδέκτες της νέας τάξης πραγμάτων, χωρίς να θεωρούνται ικανοί για μάθηση και μετασχηματισμό της γνώσης στην νεοκρατούμενη κοινωνία που ζουν (English & Mayo, 2012). Παρά την παραδοχή ότι οι γνωστικές διαδικασίες επηρεάζονται από την ηλικία, οι Findsen & Formosa (2011) αναφέρουν ότι οι υπερήλικες μπορούν να μάθουν αξιοποιώντας άλλους αντισταθμιστικούς παράγοντες, όπως την εξυπνάδα, τη σύνδεση γνώσης και εμπειρίας, την επίμονη περιέργεια και τη δυνατότητα να εντάσσουν τη νέα γνώση σε πλαίσια υψηλού νοήματος, αποτέλεσμα της εμπειρίας τους.

2.2 Η σημασία της δια βίου μάθησης για τους ηλικιωμένους

Έρευνες έχουν δείξει ότι η μάθηση, τυπική και μη τυπική, είναι ζωτικής σημασίας για τα επιτυχημένα γηρατειά, καθώς σύμφωνα με τον Linderman (Tam, 2018), η μάθηση είναι φυσική και παρεμβατική ανθρώπινη δραστηριότητα που δίνει τη δύναμη στα άτομα να προσαρμοστούν στις αλλαγές της ζωής. Ο Dewey θέτει την εκπαίδευση ως μια διαδικασία που διασφαλίζει την ανάπτυξη και την επάρκεια ζωής, ανεξαρτήτου ηλικίας, ενώ ο Freire, ο οποίος τονίζει την ανθρώπινη φύση των εκπαιδευομένων, οι οποίοι μπορούν να δημιουργούν ρόλους και όχι να ακολουθούν αυτούς που θέτουν οι άλλοι, όντας ελεύθεροι για αναστοχασμό και δράση συμμετέχοντας σε ένα κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον (Jarvis, 2003).

Η UNESCO αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης σε αυτές τις ηλικίες ως ένα τρόπο να διατηρήσουν τα άτομα την ανεξαρτησία τους στην κοινωνία, γεμίζοντας νόημα τη ζωή τους και αντιμετωπίζοντας τις αλλαγές (UNESCO, 1997). Η Tam, για μια έρευνα που διεξήγαγε στην Κίνα (2016), βασίζεται στους σκοπούς και στο νόημα της εκπαίδευσης των ηλικιωμένων όπως το θέτει ο Formosa, αναδεικνύοντας τις ακόλουθες κατηγορίες. Λειτουργικά μπορεί να συνεισφέρει στην προσαρμογή των ατόμων στις αλλαγές που προκύπτουν από την συνταξιοδότηση αλλά και σε θέματα που αφορούν την υγεία και τη γήρανση. Μπορεί να αποτελέσει όχημα για την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των ατόμων, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Μέσα από την εκπαίδευση τα άτομα μπορούν να δώσουν νόημα στις εμπειρίες της μέχρι τότε ζωής τους, αλλά και αυτές που θα ακολουθήσουν, αλλά και να βρουν τρόπους αντιμετώπισης των αδιεξόδων από τις καταστάσεις κρίσης που επικρατούν στις σύγχρονες κοινωνίες.

Μέσα από έρευνες που πραγματοποιούνται στην ελληνική επικράτεια φαί-νεται ότι άτομα άνω των 60 χρόνων που ασχολήθηκαν με παραδοσιακούς χορούς εμφάνισαν καλύτερα επίπεδα σε τομείς που χαρακτηρίζουν την ποιότητα ζωής όπως πόνο, φυσικό ρόλο, κοινωνική λειτουργικότητα, ζωτικότητα, συναισθηματικό ρόλο και πνευματική υγεία (Μπουγιέση, 2015), αλλά και τα ποσοστά κατάθλιψης μειώ-νονται στις περιπτώσεις που τα άτομα έχουν κοινωνική δραστηριότητα και εμπλέκονται σε δράσεις (Στυλιανοπούλου κ.ά., 2010).

Σύμφωνα με την Tam (2018), η περίοδος της συνταξιοδότησης μπορεί να είναι αρκετά στρεσογόνος, συνδεδεμένη με ασθένειες και απογοήτευση, ή μπορεί να

αποτελέσει μια ευκαιρία για εξέλιξη ελευθερία και ευκαιρία για να διαμορφώσει κανείς μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Το πώς θα το αντιμετωπίσει κάποιος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η οικονομική του κατάσταση, η φυσική του κατάσταση και ο σχεδιασμός. Η ίδια, αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς της, εντάσσει αυτούς τους παράγοντες στη λίστα με τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι υπερήλικες στη συμμετοχή τους σε διαδικασίες εκπαίδευσης. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, οι αρνητικές εμπειρίες από την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία και η φθίνουσα πορεία της υγείας - κυρίως της μνήμης- μπορεί επίσης να σταθούν ως εμπόδια στην επιλογή κάποιου.

3. Εφαρμοζόμενες πολιτικές και πρακτικές δια βίου μάθησης για τους ηλικιωμένους.

Τα πρώτα βήματα για το σχεδιασμό πολιτικών που υποστηρίζουν τις μεγαλύτερες ηλικίες γίνονται μέσα από διάφορους πολιτικούς, κοινωνικούς φορείς και προγράμματα εκπαιδευτικά και εθελοντικά. Το πρόγραμμα Sage για παράδειγμα, σχεδιασμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, εστιάζει στη σοφία ως αποτέλεσμα μεγάλης εμπειρίας και κύριος στόχος του είναι να ανιχνεύσει τις βασικές και πραγματικές ανάγκες των ηλικιωμένων, να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες και γνώσεις τους και να τους εμφυσήσει την πίστη ότι είναι χρήσιμοι στην κοινωνία. Ο Π.Ο.Υ. προγραμματίζει τη στρατηγική του για την επόμενη δεκαετία με τον όρο «healthy ageing», με κύριο στόχο τη λειτουργικότητα, ανάπτυξη δηλαδή των ικανοτήτων που χρειάζεται κανείς για να ζει και να έχει όλα αυτά που εκτιμάει, την ικανότητα να ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες, να μαθαίνει, να λαμβάνει αποφάσεις, να διατηρεί κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις και να συνεισφέρει στην κοινωνία που ζει. (WHO, 2017)

Τα τελευταία χρόνια τα μουσεία και οι πολιτιστικοί χώροι έχουν κάνει ένα άνοιγμα προς τις τοπικές κοινωνίες και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, διαμορφώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις. Ο ορισμός του μουσείου από το ICOM ως «ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» έρχεται να περιγράψει τον ακριβή ρόλο τους. Τα μουσεία συμβάλουν στη μείωση των πρακτικών κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από περιβάλλοντα που ευνοούν την επανεξέταση συμπεριφορών και πεποιθήσεων (Camic & Chatterjee, 2013). Ενδείκνυνται για τη διαμόρφωση διαδικασιών μάθησης των ηλικιωμένων, καθώς προσφέρουν εξ ορισμού την αλληλεπίδραση με διαφορετικές ιδέες και αναπαραστάσεις σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο, χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ουσιαστική μάθηση και στην κοινωνική αλλαγή σύμφωνα με τον Freire (Goulding, 2012). Ως δομές που σχεδιάζουν μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης αποτελούν μέλη της πολιτικής κουλτούρας και δημόσια εκπαίδευσης, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις πολιτικές της γνώσης και των αναπαραστάσεων εάν κανείς θέσει το ερώτημα «με ποιο κριτήριο οργανώνεται ένα μουσείο και ποια κομμάτια της κουλτούρας παρουσιάζει;»

Τα εκπαιδευτικά τμήματα των μουσείων μπορούν να σχεδιάσουν και να προσφέρουν στους ηλικιωμένους επισκέπτες τους προγράμματα, όχι με την αυστηρή έννοια του όρου, αλλά κυρίως ως εμπειρίες που έχουν νόημα. Οι Westerhof,

Bohlmeijer, and Webster's (2010) βρίσκουν μια σύνδεση μεταξύ της αναπόλησης προηγούμενων εμπειριών και της ψυχικής υγείας. Με αφορμή εκθέματα και δραστηριότητες των μουσείων δίνεται η ευκαιρία για μια περίληψη της προηγούμενης ζωής, μια επαφή με προηγούμενες διαμάχες και αντιθέσεις, των οποίων η επίλυση και αποδοχή μπορεί να βοηθήσει σε μια ενδυνάμωση απέναντι στην ευάλωτη κατάσταση του γήρατος και του επερχόμενου θανάτου (Goulding, 2012).

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς την εκπαίδευση των μεγαλύτερων ηλικιακά ατόμων έχει μια δυναμική κοινωνικού κράτους, καθώς είναι μια πολιτική στην οποία διαφαίνεται η αντίληψη ότι η κοινωνία φροντίζει για τους πολίτες της, φροντίζει για τη υγιή εξέλιξή της. Οι πολιτικοί παράγοντες και οι κοινωνικοί φορείς προσαρμόζονται σιγά σιγά στις αλλαγές που προκύπτουν από τα δημογραφικά δεδομένα, αν και είναι αναγκαία η συνέχιση των ερευνών σχετικά με το θέμα. Το γεγονός ότι οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν κυρίως στην πρόληψη ή αντιμετώπιση της κακής υγείας των πολιτών και πώς μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλλει σε αυτό, χωρίς να γίνεται εμβάθυνση στις πραγματικές ανάγκες της τρίτης και τέταρτης ηλικίας, εγείρει μερικά ερωτήματα. Η μετάβαση σε αυτά τα ηλικιακά γκρουπ είναι δύσκολη διαδικασία, για τη ψυχική υγεία του ατόμου κυρίως, καθώς έχει πολλά να διαχειριστεί. Τα προγράμματα και οι κατευθύνσεις που ακολουθούνται προς βοήθεια- εκπαίδευση των υπερηλίκων άραγε αντανακλούν όντως στις επιθυμίες τους; Ή ικανοποιούν ανάγκες που επιβάλει καθαρά και μόνο η κοινωνία. Το γεγονός επίσης ότι η στροφή αυτή έχει συμπέσει με την εισβολή της οικονομίας και της αγοράς εργασίας στην δια βίου εκπαίδευση προκαλεί το ερώτημα εάν όντως ο σκοπός είναι το wellbeing των μεγαλύτερων ανθρώπων. Ή μήπως στόχος είναι η αξιοποίησή τους προς όφελος της κοινωνίας, και κυρίως της αγοράς εργασίας, είτε επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο τους μέσα σε αυτή, είτε αποκτώντας νέες ταυτότητες και ρόλους προσφοράς στην εργασιακή αγορά; Πού πρέπει να εστιάσει πραγματικά η εκπαίδευση των ηλικιωμένων;

Η μελέτη των κινήτρων, των επιθυμιών και κυρίως των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης στις μεγαλύτερες ηλικίες είναι αρκετά δύσκολη και εξατομικευμένη, αλλά και αναγκαία, ειδικά με μια κατεύθυνση προσέγγισης των ατόμων που τείνουν να απέχουν από αυτές τις διαδικασίες. Δημιουργούνται πολλά ερωτήματα προς έρευνα, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι τα άτομα που οδεύουν προς αυτές τις ηλικίες θα είναι πιο εκπαιδευμένα και καταρτισμένα από τις προηγούμενες γενιές, επομένως με διαφορετικές ανάγκες κινητοποίησης και αξιοποίησης της ζωής μετά τη σύνταξη. Πώς μπορούν οι φορείς πολιτισμού να συμβάλλουν στην διευκόλυνση και ενδυνάμωση των ατόμων της τρίτης και τέταρτης ηλικίας;

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Camic, P. M. & Chatterjee, H. J. (2013). Museums and art galleries as partners for public health interventions. *Perspectives in Public Health, 133(1)*, DOI: 10.1177/1757913912468523

Clover, D. E. & Bell, L. (2013). Contemporary Adult Education Philosophies and Practices in Art Galleries and Museums in Canada and the UK. *Adult Learner: the Irish Journal of Adult and Community Education*, p29-43. 2013

English, L.M. & Mayo, P. (2012). *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction.* Rotterdam: Sense Publishers.

Findsen, B. & Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: a handbook on older adult learning.* Rotterdam: Sense Publishers

Goulding, A. (2012). *Lifelong Learning for People Aged 64+ Within the Contemporary Art Gallery Context, Educational Gerontology, 38(4)*, 215-227, DOI: 10.1080/03601277.2010.544569

Hiemstra, R. (1976). The older adult's learning projects, *Educational Gerontology: An International Quarterly, 1(4)*, 331-341, DOI: 10.1080/0360127760010402

Jamieson, A. (2016). Retirement, learning and the role of Higher Education, I*nternational Journal of Lifelong Education, 35(5)*, 477-489, DOI: 10.1080/02601370.2016.1224036

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, θεωρία και πράξη* (επιμ. Α.Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983)

Jarvis, P. (2012). *Learninginlaterlife.* New York: Routledge.

Kunter, C., Egger, R., Huber, E., Zimmer, G., Painter, A. (2008). *Το εγχειρίδιοSage.* Λευκωσία. Ανακτήθηκε από:http://sage.projekter.eu/

Lido, C., Osborne, M., Livingston, M., Thakuriah, P., Sila-Nowicka, K. (2016). Older learning engagement in the modern city. *International Journal of Lifelong Education, 35(5)*, 490-508, DOI: 10.1080/02601370.2016.1224037

Mestheneos, E.& Withnall A. (2016). Ageing, learning and health: making connections, *International Journal of Lifelong Education, 35(5),* 522-536, DOI: 10.1080/02601370.2016.1224039

Μπουγιέση, Μ. (2015). *Διαφορές στην ψυχική υγεία και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη νέων και ηλικιωμένων, που συμμετέχουν σε χορό και άλλα είδη άσκησης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα.* Αθήνα: Διόνικος.

Στυλιανοπούλου, Χ., Κουλιεράκης, Γ., Καραγιάννη, Β., Μπαμπάτσικου, Φ. & Κουτής, Χ. (2010). Συχνότητα εμφάνισης κατάθλιψης σε ηλικιωμένα άτομα, αποδέκτες υπηρεσιών Κέντρων Ανοικτής Προστασίας Ηλικιωμένων (Κ.Α.Π.Η.), *Το βήμα του Ασκληπιού, 9(4)*,490-504, ανακτήθηκε από http://hypatia.teiath.gr/xmlui/?locale-attribute=el

Talmage,A. C., Mark, R., Slowey M.& Knopf, R.C. (2016). Age Friendly Universities and engagement with older adults: moving from principles to practice, *International Journal of Lifelong Education, 35(5)*, 537-554, DOI: 10.1080/02601370.2016.1224040

Tam, M. (2018). Retirement and learning: A longitudinal qualitative approach, *Educational Gerontology, 44(1)*, 54-63, DOI: 10.1080/03601277.2017.1389486

Tam, M. (2016). Later life learning experiences: listening to the voices of Chinese elders in Hong Kong, *International Journal of Lifelong Education, 35(5),* 569-585, DOI: 10.1080/02601370.2016.1224042

Tyler, M. A. (2017). Lifelong learning in later life: a handbook on older adult

learning. *International Journal of Lifelong Education*, DOI: 10.1080/02601370.2017.1382191

UNESCO (1997). *Ageing populations: adult learning and ageing populations.* Germany: Publications Department, UNESCO Institute for Education.

WHO (2017). *10 priorities: towards a decade of healthy ageing.* Retrieved from http://www.who.int/ageing/10-priorities/en/

Αξιολόγηση της δράσης eTwinning ως προς την απήχηση της στην εκπαιδευτική κοινότητα

Παπαδάκης Σταμάτης,
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Μέλος Παιδαγωγικής Ομάδας της Εθνικής Υπηρεσίας Υποστήριξης της δράσης eTwinning

Περίληψη

Το eTwinning (www.etwinning.net) είναι μια ευρωπαϊκή δράση, μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές χώρες (ευρωπαϊκές και μη), κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η δράση παροτρύνει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες να γνωριστούν, να ανταλλάξουν απόψεις και να δημιουργήσουν δεσμούς φιλίας και συνεργασίας. Η δράση eTwinning, από το 2005 μέχρι σήμερα, ενισχύει την ανάπτυξη συνεργατικών προγραμμάτων μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών. Η μεγάλη ανάπτυξή του όμως, σε όλη την Ευρώπη, άνοιξε νέες προοπτικές στη δράση. Σήμερα το eTwinning είναι ίσως το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία, μέσω παράθεσης στατιστικών κυρίως στοιχείων, επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση της δράσης eTwinning προκειμένου να καταδειχτεί η δημοτικότητά της στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: eTwinning, ηλεκτρονική αδελφοποίηση σχολείων

1. Εισαγωγή

Το eTwinning (www.etwinning.net) είναι μια ευρωπαϊκή δράση, μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και χώρες της Αφρικής και της Ασίας, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη (Crawley, Gilleran, Nucci & Scimeca, 2013).

Η δράση, τόσο στην απλή όσο και στη διευρυμένη της μορφή (eTwinning Plus) παροτρύνει μαθητές /τριες και εκπαιδευτικούς από περισσότερες από 30 χώρες, και 3 ηπείρους, να γνωριστούν, να ανταλλάξουν απόψεις και να δημιουργήσουν δεσμούς φιλίας και συνεργασίας (Papadakis, 2016). Το eTwinning, από το 2005 μέχρι σήμερα, ενισχύει την ανάπτυξη συνεργατικών προγραμμάτων μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011). Η δράση eTwinning είναι ίσως το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης και σίγουρα το πιο επιτυχημένο εκπαιδευτικό πείραμα διεθνώς (Παπαδάκης, 2015).

2. Ιστορική εισαγωγή στη δράση eTwinning

Από τα μέσα της δεκαετίας του΄90, το πρόγραμμα Comenius βοηθούσε τα σχολεία να ανοίξουν τις πόρτες τους στην ευρωπαϊκή συνεργασία (Gilleran et al., 2007). Μέσω των ποικίλων σκελών του προσέφερε την ευκαιρία σε εκατοντάδες χιλιάδες μαθητές /τριες, εκπαιδευτικό προσωπικό και άλλους /ες πρωταγωνιστές /ριες της σχολικής εκπαίδευσης, να αποκτήσουν διεθνή εμπειρία, να λάβουν μέρος σε

ευρωπαϊκά συλλογικά έργα, να επισκεφθούν τους/τις ομότιμούς τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στις ξένες γλώσσες, να μοιραστούν και να συγκρίνουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να αναπτύξουν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας και εκμάθησης (Crawley, Gerhard, Gilleran & Joyce, 2008).

Ωστόσο, με την πάροδο των ετών, οι νέες τεχνολογίες ήρθαν να εκμηδενίσουν τις αποστάσεις, να καταργήσουν στην πράξη τα σύνορα και να δώσουν νέες ευκαιρίες συνεργασίας στους/στις εκπαιδευτικούς αλλά και στους/τις μαθητές /τριες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Crawley, Gerhard, Gilleran & Joyce, 2010). Μοιραία, άλλαξε ο τρόπος αυτών των ανταλλαγών και προσαρμόστηκε στη σημερινή ψηφιακή εποχή (Παπαδάκης, 2015, 2016), παίρνοντας τη μορφή της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης των σχολείων.

Στο πλαίσιο αυτό, έλαβε χώρα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η επίσημη έναρξη του προγράμματος στις 14 Ιανουαρίου του 2005, η δράση ηλεκτρονικής αδελφοποίησης των σχολικών μονάδων της Ευρώπης ή αλλιώς με την επίσημη ονομασία: eTwinning (Gilleran et al., 2007). Το eTwinning (www.etwinning.net) ξεκίνησε ως μια ευρωπαϊκή δράση του προγράμματος Διά Βίου Μάθησης, μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009). Ενταγμένη αρχικά (2004-6) στο πρόγραμμα eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και στη συνέχεια στο Comenius και στο Erasmus+, η δράση αυτή γνωρίζει, ήδη από την έναρξήτης, σημαντική επιτυχία (έχει τιμηθεί με το 1ο Παγκόσμιο Βραβείο Επίδρασης στη Μάθηση) και διαχρονικά το μέλλον της προβλέπεται λαμπρό (Crawley et al., 2010). Διαδοχικά, στη διευρυμένη μορφή της δράσης, εντάχθηκαν και σχολικές μονάδες από χώρες της βόρειας Αφρικής και της κεντρικής Ασίας (Εικόνα 1).

Η δράση eTwinning έχει συμβάλει στην εδραίωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας ως ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής (Papadakis & Kalogiannakis, 2010). Αντί να παρέχει χρηματοδότηση σε επιλεγμένα έργα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε να «συναντηθούν» ψηφιακά οι εκπαιδευτικοί, να συμφωνήσουν για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ξεκινήσουν τα δικά τους έργα όποτε και όπως επιθυμούν, με ελαχιστοποιημένη διοίκηση (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011). Η ευρωπαϊκή πλατφόρμα του eTwinning (www.etwinning.net) είναι ένα σημείο συνάντησης για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη συνεργασία μεταξύ τους. Τους παρέχει ιδέες για έργα, συμβουλές και υποστήριξη για τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους τους και τους/τις μαθητές/τριες τους σε ολόκληρη την Ευρώπη, σε ένα ασφαλές διαδικτυακό περιβάλλον (Crawley et al., 2013). Τους δίνει την ευκαιρία να μοιραστούν τις διδακτικές τους πηγές και να προβάλουν τη σωστή πρακτική τους. Αρωγοί στην προσπάθεια τους αυτή είναι οι διάφορες Εθνικές Υπηρεσίες Στήριξης (ΕΥΥ), οι οποίες τους προσφέρουν στήριξη μέσα από στοχευμένες δράσεις, όπως ενημερωτικά newsletters, σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης, webinars κ.α. (Papadakis, 2016). Το eTwinning υποστηρίζεται στη χώρα μας από την Ελληνική Υπηρεσία eTwinning που λειτουργεί από το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Εικόνα 1. Η διευρυμένη εφαρμογή της δράσης eTwinning

Ωστόσο το eTwinning εξελίσσεται πέρα από μία ευέλικτη υποστηρικτική υποδομή για την εφαρμογή κοινών παιδαγωγικών σχολικών έργων. Μέσω των πολλών online και offline ευκαιριών κατάρτισης αλλά κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης με συναδέλφους από άλλες χώρες, αναδεικνύεται σε ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ειδικά τώρα που ενσωματώνει πλήρως τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης Web 2.0, τα οποία είναι πολύ δημοφιλή στο Διαδίκτυο μέσω της πλατφόρμας TwinSpace (Παπαδάκης, 2015, 2016).

Το eTwinning στοχεύει στη διευρυμένη και ποιοτικότερη συνεργασία. Φέρνει κοντά εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες από όλη την Ευρώπη με πολλούς και ποικίλους τρόπους: περισσότερα σχολεία συμμετέχουν, περισσότερα ενδιαφέροντα έργα αναπτύσσονται, νέοι τύποι αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών προκύπτουν (Crawley et al., 2008, 2010).

3. Σχολικές μονάδες & Ηλεκτρονική αδελφοποίηση

Η δράση eTwinning δημιουργήθηκε για να δώσει στα σχολεία την ευκαιρία να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Προωθεί αντίστοιχα τη συνείδηση του ευρωπαϊκού πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού κοινωνικού μοντέλου (Crawley et al., 2013). Η δράση παροτρύνει τους νέους διαφορετικών κρατών να μάθουν οι μεν για τους δε καθώς και για τη σχολική και οικογενειακή τους κουλτούρα, ενώ παράλληλα θα εξασκούν τις ικανότητες τους στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Το eTwinning βελτιώνει την παιδαγωγική διαδικασία, ενώ τα σχολεία κρίνουν τη δράση ως δραστηριότητα που προσθέτει αξία στη συμβατική μάθηση (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009). Όμως αυτός δεν είναι ο μοναδικός στόχος του eTwinning, καθώς ξεπερνά τη στενή έννοια της θεματικής συνεργασίας των σχολείων στοχεύοντας σε μια πλήρη και συστηματική συνεργασία των σχολείων σε όλα τα επίπεδα (Μαθητές/τριες, Εκπαιδευτικοί, σχολικές τάξεις και Διεύθυνση σχολείου).

Το eTwinning μπορεί να οριστεί ως μία συνεργασία μακράς διάρκειας όπου τουλάχιστον δύο σχολεία από τουλάχιστον δύο ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούν τις

ΤΠΕ για να φέρουν εις πέρας μαζί μία παιδαγωγική δραστηριότητα (Crawley et al., 2013). Αυτό μπορεί να γίνει σε πολλά επίπεδα: μία ανταλλαγή μεταξύ δύο εκπαιδευτικών, δύο ομάδων εκπαιδευτικών ή τμήματα θεμάτων, δύο βιβλιοθηκάριων ή δύο διευθυντών/ντριών. Το eTwinning προσβλέπει σε εκπαιδευτικές συνεργασίες όπου ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, διευθυντών/ντριών και προσωπικού υποστήριξης θα εμπλακεί σε μία πολυεπίπεδη δραστηριότητα. Ο σκοπός είναι να συνεργαστεί το προσωπικό δύο σχολείων για μακρύ χρονικό διάστημα. Η συνεργασία μπορεί να συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα θεμάτων, όπως διδακτέα ύλη ή ακόμα και θέματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη (Crawley et al., 2008; 2010; 2013).

Μέσω του eTwinning, από την έναρξη της δράσης, πριν από 14 χρόνια, περισσότεροι από 535.000 εκπαιδευτικοί από όλη την Ευρώπη συνεργάζονται στο πλαίσιο διεθνών σχολικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν περισσότερα από 188.000 σχολικά ιδρύματα από 32 ευρωπαϊκές και τρίτες χώρες με περισσότερα από 220.000 εγκεκριμένα έργα (Εικόνα 2, 3, 4). Στα 14 χρόνια από τη θέσπισή του το πρόγραμμα eTwinning εξελίχθηκε από ένα εργαλείο εξεύρεσης εταίρων για τους εκπαιδευτικούς σε μία πλούσια, πανευρωπαϊκή κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης (Εικόνα 3)

Εικόνα 2. Υπάρχοντες/ουσες χρήστες και νέοι/ες χρήστες της δράσης ανά έτος

Εικόνα 3. Εγγεγραμμένοι/ες χρήστες ανά χώρα έως και τις 31/12/2017

Η δράση eTwinning δεν σκοπεύει να αντικαταστήσει την παραδοσιακή μορφή ανταλλαγής μαθητών/τριών. Είναι μία συνεργατική δράση όπου 2 τουλάχιστον σχολεία από 2 τουλάχιστον ευρωπαϊκές ή και τρίτες χώρες αλλά ακόμη και από την ίδια χώρα, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη (Εικόνα 4).

Εικόνα 4. Αριθμός εγγεγραμμένων σχολείων ανά έτος

Όλοι/ες οι Ευρωπαίοι/ες μαθητές/τριες μέσω της δράσης eTwinning έχουν τη δυνατότητα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους να συμμετάσχουν σε κοινά παιδαγωγικά projects με κάποιο σχολείο από άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Επίσης τα τελευταία χρόνια (2014) η δράση επιτρέπει τη συνεργασία σχολείων και από την ίδια χώρα (εθνικά έργα) (Εικόνα 5). Ενδεικτικό της ποιότητας των κοινών σχεδίων είναι ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των εθνικών ετικετών ποιότητας με τα οποία βραβεύονται τα εγκεκριμένα σχέδια από τις διάφορες Εθνικές Υπηρεσίες Υποστήριξης (Εικόνα 6).

Εικόνα 5. Εγκεκριμένα Ευρωπαϊκά και εθνικά έργα ανά έτος

Εικόνα 6. Εθνικές ετικέτες ποιότητας ανά έτος

4. Η Ελλάδα διαπρέπει στο eTwinning

Διατηρώντας την παράδοση που θέλει τα ελληνικά σχολεία να αγκαλιάζουν τις εκάστοτε ευρωπαϊκές δράσεις, έτσι και στην περίπτωση του eTwinning, η συμμετοχή της χώρας μας ήταν ενθουσιώδης από την έναρξη του έργου και οι επιτυχίες μας, τόσο σε σχετικό όσο και σε απόλυτο μέγεθος, ήταν δυσανάλογες με το μέγεθος της χώρας (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009 · Παπαδάκης, 2015).

Ενδεικτικά, η Ελλάδα βρίσκεται σταθερά στις πρώτες θέσεις σε συμμετοχές, χωρίς να ληφθεί υπόψιν η πληθυσμιακή αναλογία. Προπορεύονται της Ελλάδας χώρες είτε μεγαλύτερες πληθυσμιακά είτε με αναπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η Γαλλία και η Γερμανία. Σε συνεργασία με το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης (ΕΥΥ) – Παιδαγωγική Ομάδα έχει αναλάβει το δύσκολο έργο της ενημέρωσης των

εκπαιδευτικών για τη δράση, τη στήριξη των συνεργασιών τους, όπου χρειάζεται, με παράλληλη δημοσιοποίηση των βέλτιστων πρακτικών, καθώς και τη διοργάνωση των ετήσιων εθνικών διαγωνισμών. Στις εικόνες 7, 8 και 9 απεικονίζεται η αλματώδης αποδοχή της δράσης σε πανελλήνιο επίπεδο σε σχέση με το πλήθος των εκπαιδευτικών που υλοποιούν έργα eTwinning, το πλήθος των εγκεκριμένων έργων ανά περιφέρεια καθώς και τη διαρκώς αυξανόμενη αποδοχή του έργου από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Εικόνα 7. Πλήθος εκπαιδευτικών που έχουν υλοποιήσει έργα ανά περιφέρεια

Εικόνα 8. Εγκεκριμένα έργα ανά περιφέρεια

Εικόνα 9. Η εξέλιξη του έργου από την έναρξη του έως και τον Ιανουάριο 2018.

5. Επίλογος

Σε έναν κόσμο σταθερής αλλαγής και ανάπτυξης, η κοινότητα του eTwinning συνεχίζει να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται, για να ταιριάξει με τις αλλαγές που είναι ουσιώδεις για την εργασία των εκπαιδευτικών και τη μεταξύ τους συνεργασία (Crawley et al., 2013). Η δράση eTwinning, είναι μία σημαντική δύναμη στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων: διεξαγωγή των έργων, ομαδική εργασία, online συναντήσεις, εργαστήρια, διασκέψεις και δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η κοινότητα του eTwinning θα εξασφαλίσει ότι: όταν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να δημιουργήσουν ένα έργο για να διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών/τριών τους, μπορούν να το κάνουν με το να συνδεθούν στη Διαδικτυακή Πύλη του eTwinning (Crawley et al., 2010). Όταν επιθυμούν να λάβουν συμβουλές από άλλους/ες εκπαιδευτικούς για το πώς να αναπτύξουν ένα έργο, μπορούν να απευθυνθούν στην κοινότητα για υποστήριξη. Όταν επιθυμούν να μεταδώσουν την εργασία τους, μπορούν να το κάνουν χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της πλατφόρμας. Και, όταν επιθυμούν να συζητήσουν με άλλους/ες ή να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, μπορούν να το κάνουν μέσω των Ομάδων eTwinning, των Εργαστηρίων Επαγγελματικής Ανάπτυξης ή των Εκδηλώσεων Εκμάθησης. Ο κόσμος του eTwinning είναι μία πλούσια και παλλόμενη κοινότητα που γεννά πολλές ευκαιρίες, διαθέσιμη προς όφελος όλων των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (2008). eTwinning 2.0 Building the community for schools in Europe. European Schoolnet (EUN Partnership AISBL), Brussels.*[eBookversion].*Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου, 2018, από https://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2008/etwinning_handbook_en.pdf

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (2010). eTwinning 2.0 Building the community for schools in Europe. European Schoolnet (EUN Partnership AISBL), Brussels. [eBook version]. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2018, από http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_brochure.pdf

Crawley, C., Gilleran, A., Nucci, D. &Scimeca, S. (2013). Voices of eTwinning-Teachers talk. [eBookversion]. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2018, από https://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/eTwinning_book_2010/EL_handbook_2011_web.pdf

Gilleran, A., Peulicke, B. K., Brederveld, C., Binger, S., Bavorova, K., Crawley, C. & Dumitru, P. (2007). Learning with eTwinning. A Handbook for Teachers. Central Support Service for eTwinning, Brussel.[eBookversion].Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2018, από https://files.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/etwinning_handbook_2007/etwinning_en.pdf

Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning, 8*(3-4), pp. 279-296.

Papadakis, St., & Kalogiannakis, M. (2010). eTwinning in the early childhood as starting line of innovative practices for the didactic of natural sciences. In M. Kalogiannakis, D. Stavrou& P.G. Michaelidis (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Hands-on Science,* 25-31 July 2010 (pp. 235-240). Rethymno, Crete.

Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Στ. (2011). Η δράση της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης (eTwinning) στην πρώιμη παιδική ηλικία ως αφετηρία καινοτόμων πρακτικών για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο Γ. Παπαδάτος, Α.-Σ. Αντωνίου, Α. Μπαστέα, & Π. Τρακαδάς (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης,* (Τόμος Α΄), 27-30 Μαΐου 2010 (σσ. 468-476). Αθήνα.

Παπαδάκης, Στ. (2015). Η δράση eTwinning. Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Τζιμόπουλος Ν. &Λούβρης, Α. (Επιμ.), Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning με διεθνή συμμετοχή για τα συνεργατικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα για την Π/θμια και την Δ/θμια Εκπαίδευση,* 13 - 15 Νοεμβρίου 2015 (σσ. 361-370). Πάτρα.

Παπαδάκης, Στ. (2016). Η επιλογή του WordPress ως η βέλτιστη πλατφόρμα για τους μη εξοικειωμένους χρήστες των web 2.0 εργαλείων για την διαχείριση δικτυακών τόπων στα πλαίσια Ευρωπαϊκών συνεργατικών προγραμμάτων και σχολικών συμπράξεων (eTwinning – Erasmus+). Στο Τζιμόπουλος Ν. &Λούβρης, Α. (Επιμ.), Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου eTwinning με διεθνή συμμετοχή για τα συνεργατικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας, της Επικοινωνίας και της ανοικτότητας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα,* 25 - 27 Νοεμβρίου 2016 (σσ. 304-316). Πάτρα.

Παπαδάκης, Στ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2009). Δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα eTwinning για Διεθνείς Συνεργασίες και Ανάπτυξη. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά του 5ου διεθνούς συνεδρίου *Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη,* 27-29 Νοεμβρίου 2009 (σσ. 204-212). Αθήνα.

Ο κλασικός πολιτισμός μέσα από τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών στο Λύκειο

Παπαδογιαννάκη Ελένη
Φιλόλογος
eleni_pap@hotmail.com

Τσιρικούδης Αντώνιος
Φιλόλογος
tsianton@yahoo.gr

Περίληψη

Θέμα της παρούσας εισήγησης είναι η συγκριτική παρουσίαση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών στο Γενικό Λύκειο, στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας καθώς και σε κάποια (ενδεικτικά) Λύκεια της Ευρώπης με έμφαση στηνΚύπρο και τηνΙταλία. Πιο συγκεκριμένα θα εξετάσουμε κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι που θέτουν τα Αναλυτικά Προγράμματα όσον αφορά στην επαφή των μαθητών με τον κλασικό πολιτισμό και αν θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε στο Γενικό Λύκειο κάποιες καλές πρακτικές από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα προσαρμόζοντάς τις, φυσικά, στις ανάγκες και τα ζητούμενα του ελληνικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Αναλυτικά προγράμματα, Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας.

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός για τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μέσω αυτών του κλασικού πολιτισμού δεν είναι καινούριος. Κατά καιρούς τίθεται το ερώτημα ποιος είναι ο σκοπός της διδασκαλίας των «νεκρών» γλωσσών σε ένα σύγχρονο σχολείο και γιατί να βασανίζονται οι μικροί μαθητές προσπαθώντας να απομνημονεύσουν τύπους και να προσεγγίσουν μία δύσκολη, κατά γενική ομολογία, γλώσσα, όπως η Αρχαία Ελληνική. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά και οι σχετικές θεωρίες ποικίλλουν. Θα αναφέρουμε δύο ενδιαφέρουσες θεωρίες που αναπτύχθηκαν πριν από μερικές δεκαετίες. Η πρώτη υποστηρίζει ότι πολλές από τις κατηγορίες της σκέψης μας, πολλοί από τους τρόπους θέασης του κόσμου που βρίσκονται πίσω από τον τρόπο συμπεριφοράς του σύγχρονου ανθρώπου προέρχονται από την ελληνο-ρωμαϊκή μας κληρονομιά. Έχει διαπιστωθεί ότι είναι πιο εύκολο να αντιληφθούμε, για παράδειγμα, την πολιτική θεωρία μέσω της μελέτης της Αθηναϊκής Δημοκρατίας παρά μέσω των σύγχρονων πολιτικών θεωριών, ή τη θεωρία της ηθικής μέσω του Σωκράτη, παρά μέσω της σύγχρονης ηθικής θεωρίας. Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει ότι ο αρχαίος κόσμος μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση του παιδιού ως προς την εξέλιξη, την ανάπτυξη της φαντασίας και την κοινωνικότητα. Ο πλούτος της μυθολογίας και η καλλιέργεια της φαντασίας μέσω αυτής συντελεί στην ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού σε συνδυασμό με την παρατήρηση του ανθρώπινου χαρακτήρα. Επιπλέον, αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα, στην προσπάθειά του να κατανοήσει τις αξίες

ενός διαφορετικού πολιτισμού. Οι δύο αυτές θεωρίες δεν είναι αντίθετες, αλλά μάλλον συμπληρωματικές. Η πρώτη θαμπορούσε να χαρακτηριστεί ως "Εκπαίδευση στις Κλασικές Σπουδές", ενώ η δεύτερη ως "Εκπαίδευση μέσω των Κλασικών Σπουδών"[15].Και οι δύο προαναφερθείσες θεωρίες αναδεικνύουν τη συμβολή του κλασικού πολιτισμού στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων πέραν των γνωστικών.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι *η επαφή των μαθητών με τις πνευματικές δημιουργίες των Αρχαίων Ελλήνων, με τις οποίες συνδέεται ο νεοελληνικός και ο ευρωπαϊκός πολιτισμός. Η επαφή αυτή θα τους βοηθήσει να διαπιστώσουν ομοιότητες, διαφορές και αναλογίες τόσο στο επίπεδο της γλωσσικής μορφής και των γλωσσικών τύπων όσο και στο επίπεδο όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον πολιτισμό (ιδέες, νοοτροπίες, αντιλήψεις, ήθη, έθιμα*(ΦΕΚ 156 (22/01/2015), τ. Β΄ σελ. 1).Για τα Λατινικά αναφέρεται, ανάμεσα στους άλλους στόχους, πως επιδιώκεται με τη διδασκαλία οι μαθητές *να έρθουν σε μια πρώτη επαφή, μέσα από διαθεματικές αναφορές και αξιοποιώντας τις σχετικές πληροφορίες του σχολικού εγχειριδίου, με τα βασικά στοιχεία του ρωμαϊκού πολιτισμού (αξίες, ιδέες, νομοθεσία, πολιτική, τέχνες, θρησκεία κ.λπ.) και να γνωρίσουν, μέσα από τα κείμενα που θα διδαχθούν, κάποιες πτυχές του δημόσιου και ιδιωτικού βίου των αρχαίων Ρωμαίων αλλά και τις σχέσεις τους με άλλους λαούς* (*ΦΕΚ 940 (25/05/2015), τ. Β΄ σελ. 1-2).*

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων Ευρωπαϊκής Παιδείας, όσον αφορά στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, επιδιώκεται το αντικείμενο *να διευρύνει τον πολιτικό, ιστορικό και φιλοσοφικό ορίζοντα των διδασκομένων μέσω της πρόσβασης σε πολιτισμικά στοιχεία που ευνοούν την πληρέστερη κατανόηση του ευρωπαϊκού πολιτισμού, όπως για παράδειγμα στις έννοιες δημοκρατία, φιλανθρωπία, φιλοσοφία, πλατωνικός, τέχνη, θεωρία, πράξη, αγών- Ολυμπιακοί Αγώνες-, κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο τα Αρχαία Ελληνικά συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων τόσο ως ξεχωριστών οντοτήτων όσο και ως συνειδητών, αυτόνομων και υπεύθυνων πολιτών*[16]**.** Όσον αφορά στα Λατινικά, η διδασκαλία τους *βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη σύγχρονη πραγματικότητα μέσα από τη σύγκριση με την κοινωνία των Λατίνων και την επαφή με έννοιες όπως οικονομία, νόμος, θρησκεία, κοινωνική και πολιτική ζωή.Για τα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας τα Λατινικά, όπως και τα Αρχαία Ελληνικά, είναι διεθνείς γλώσσες της κουλτούρας, καθώς ενθαρρύνουν τη κατανόηση των πολιτισμών της Ευρώπης, μέσα από την επαφή με κείμενα που τους έχουν διαμορφώσει και συνεχίζουν να τους επηρεάζουν*[17].

Με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε πως οι στόχοι και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα είναι παρεμφερείς. Τόσο το Νέο Λύκειο, όσο και τα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας, προσβλέπουν σε μια ουσιαστική επαφή των μαθητών με τον κλασικό πολιτισμό, με απώτερη επιδίωξη την καλύτερη κατανόηση της σημερινής πραγματικότητας. Απομένει να δούμε πώς προσπαθεί να το επιτύχει το καθένα.

---

[15] Για λεπτομερέστερη ανάλυση των θεωριών αυτών, βλ. Smith (1977), 6-26.

[16]Πρόγραμμα του μαθήματος «Διδασκαλία Γλωσσών και Πολιτισμών της Αρχαιότητας. Επιλογή:Αρχαία Ελληνικά», Ref.:2010-D-239-el-2, σελ. 4.

[17]LatinSyllabus – S2-S7, Ref.: 2014-01-D-35-en-3, σελ. 2-3.

Κυρίως μέρος

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε κάποια βασικά στοιχεία για το σύστημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων, ώστε να τεθεί η βάση για την πραγμάτευση του θέματος. Τα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας έχουν πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών, σε διάφορες γλώσσες. Ακολουθούν δικό τους Πρόγραμμα Σπουδών,το οποίο, μετά την επιτυχή του ολοκλήρωση, οδηγεί στη λήψη του Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου και στην εισαγωγή των αποφοίτων σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τρεις κύκλους σπουδών: ο πρώτος είναι οι τάξεις S1 έως S3, ο δεύτερος οι S4 και S5 και ο τρίτος οι τάξεις S6 και S7 (HS1 είναι η αντίστοιχη ΣΤ' Δημοτικού στο ελληνικό σύστημα, οι S2 έως S4 είναι οι τρεις τάξεις του Γυμνασίου και οι S5 έως S7 οι αντίστοιχες τρεις του Γενικού Λυκείου). Οι γραπτές εξετάσεις στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας γίνονται δύο φορές τον χρόνο. Στις τελευταίες τάξεις, μάλιστα, (S6 και S7) υπάρχει η δυνατότητα προφορικής εξέτασης στη θέση της γραπτής[18].

Τα Αρχαία Ελληνικά ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, όπως και τα Λατινικά, στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας είναι μάθημα επιλογής. Προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα να τα επιλέξουν από την S2 ως δίωρο μάθημα. Η ίδια δυνατότητα προσφέρεται ξανά στην S4 αυτή τη φορά ως τετράωρο μάθημα επιλογής, το οποίο θα πρέπει να συνεχίσουν και στην S5. Τέλος, στην S6 και στην S7, όταν καλούνται οι μαθητές να επιλέξουν τα μαθήματα που θα τους οδηγήσουν σε συγκεκριμένες πανεπιστημιακές σχολές, μπορούν και πάλι να περιλάβουν στις επιλογές τους τα Αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά, είτε ως δίωρο είτε ως τετράωρο μάθημα. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του μαθήματος της L1 (μητρική γλώσσα, στη δική μας περίπτωση η ελληνική) διδάσκονται μεταφρασμένα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής: ενδεικτικά αναφέρουμε την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή στην S4, τα οποία συνεξετάζονται με την νεοελληνική γλώσσα και την νεοελληνική λογοτεχνία.

Στην S5 συγκεκριμένα (η αντίστοιχη Α΄ Λυκείου) *οι μαθητές θα μελετήσουν απλά ποιητικά κείμενα της αττικής διαλέκτου π.χ. αποσπάσματα από την «Ελληνική [Παλατινή] Ανθολογία», κ.λπ. Επίσης, θα έρθουν σε επαφή με επιλεγμένα κείμενα από τους αρχαίους Έλληνες ιστορικούς συγγραφείς*[19]**.** Οι παραπάνω συγγραφείς μπορούν,επίσης, να μελετηθούν θεματικά. Το πρόγραμμα σπουδών προτείνει τη διδασκαλία κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής που έχουν ως θέμα τους την ελληνική μυθολογία για το πρώτο εξάμηνο και για το δεύτερο εξάμηνο κειμένων που πραγματεύονται το θέμα της νεότητας. Η εξέταση πραγματοποιείται δύο φορές τον χρόνο (Ιανουάριο και Ιούνιο) και διαρκεί δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά). Στο πρώτο μέρος της εξέτασης δίνεται στους μαθητές ένα κείμενο διδαγμένο (60 με 80 λέξεις) και καλούνται να το μεταφράσουν, χωρίς λεξικό. Καλούνται ακόμη να απαντήσουν σε ερωτήσεις νοηματικές καθώς και σε άλλες που αποσκοπούν στη γραμματική και συντακτική κατανόηση του κειμένου. Οι τελευταίες βαθμολογούνται με 2 μονάδες από τις συνολικές 10. Στο δεύτερο τμήμα της εξέτασης καλούνται να μεταφράσουν

[18]Για τις εξετάσεις στα Ευρωπαϊκά Σχολεία, βλ. https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/studies-organisation**.**

[19]Πρόγραμμα του μαθήματος «Διδασκαλία Γλωσσών και Πολιτισμών της Αρχαιότητας. Επιλογή:Αρχαία Ελληνικά», Ref.:2010-D-239-el-2, σελ. 6.

ένα άγνωστο κείμενο της αρχαίας ελληνικής με τη βοήθεια λεξικού. Αυτή είναι και μία από τις βασικές διαφορές των Σχολείων Ευρωπαϊκής Παιδείας με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου δεν επιτρέπεται η χρήση λεξικών κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Στην S6 η πόλη κράτος είναι η θεματική υπό το πρίσμα της οποίας διδάσκεται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με επιλογή κειμένων ποιητικών ή/ και ιστορικών. Ενώ στην S7 η θεματική έχει να κάνει με τη φιλία μέσα από κείμενα φιλοσοφικά ή/ και ρητορικά. Και στις δυο τάξεις η εξέταση χωρίζεται σε δύο τμήματα. Στο πρώτο, που βαθμολογείται με 50 από τις συνολικά 100 μονάδες, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις πάνω σε κείμενα που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη. Στο δεύτερο τμήμα καλούνται να μεταφράσουν ένα άγνωστο κείμενο (70 με 100 λέξεις περίπου) με τη βοήθεια λεξικού και γραμματικής. Σε κανένα τμήμα της εξέτασης δεν περιλαμβάνονται ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού. Η εξέταση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ολοκληρώνεται με μια προφορική φάση (υποχρεωτική για όλους τους μαθητές), η οποία περιλαμβάνει ένα διδαγμένο κείμενο της Αρχαίας Ελληνικής, το οποίο ο μαθητής επιλέγει με κλήρωση και καλείται να το μεταφράσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις που θα του κάνουν οι δύο εξεταστές με βάση το κείμενο. Αν θεωρήσει ο μαθητής πως δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο κείμενο που επέλεξε, του δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει ένα δεύτερο με άριστα αυτή τη φορά το 8 και όχι το 10, όπως θα ήταν αν είχε κρατήσει το πρώτο κείμενο.

Τα θέματα των προφορικών εξετάσεων τα εισηγούνται οι διδάσκοντες του μαθήματος, αλλά η εξέταση γίνεται παρουσία ενός δεύτερου εξεταστή από άλλο σχολείο. Και τα γραπτά των εξετάσεων του Ιανουαρίου τα επιμελείται ο διδάσκων, ενώ αυτά των εξετάσεων του Ιούνη έρχονται κεντρικά από τις Βρυξέλλες και διορθώνονται από δύο εξεταστές.Τέλος, είμαστε υποχρεωμένοι να επισημάνουμε πως στους μαθητές της S7 δίνεται η δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούν κι όχι επειδή έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, να εξεταστούν προφορικά στα ίδια θέματα.

Αντίστοιχη είναι και η διδασκαλία των Λατινικών στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας, με μια διαφοροποίηση στην εξέταση. Συγκεκριμένα, η τρέχουσα θεματική για τις τάξεις S6 και S7 είναι η θέση της γυναίκας στην ρωμαϊκή κοινωνία. Η εξέταση και πάλι λαμβάνει χώρα δύο φορές τον χρόνο (Ιανουάριο και Ιούνιο) και περιλαμβάνει τρία μέρη, τα οποία βαθμολογούνται ισόποσα. Στο πρώτο μέρος οι μαθητές καλούνται να μεταφράσουν δύο άγνωστα κείμενα της λατινικής, ένα λογοτεχνικό κι ένα μη λογοτεχνικό. Στο δεύτερο μέρος καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις πάνω σε κείμενα που έχουν διδαχτεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με μία ερώτηση γραμματικής, η οποία βαθμολογείται με 5 μονάδες από τις συνολικές 100. Σε αυτό το τμήμα υπάρχει και μια ερώτηση, η οποία ζητά από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις διαφορετικές μεταφράσεις του ίδιου κειμένου. Στο τρίτο μέρος, εδώ έγκειται η διαφοροποίηση από τα Αρχαία Ελληνικά, καλούνται να γράψουν ένα δοκιμιακό κείμενο με αφορμή κάποιο από τα κείμενα που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του έτους, συσχετίζοντας την αποκτηθείσα γνώση με ζητήματα τρέχοντα. Προς διευκόλυνση των μαθητών τους παρέχονται φωτογραφίες σχετικές με το προς απάντηση ερώτημα[20]. Αξίζει να σημειωθεί πως τα προτεινόμενα κείμενα προς

[20]Για τη δομή της εξέτασης στα Λατινικά, βλ. BaccalaureatusEuropaeus, Lingua Latina, Pensum 2017-2018,FeminaeRomanae, σελ. 2.

διδασκαλία, τόσο στα Αρχαία Ελληνικά, όσο και στα Λατινικά, αλλάζουν κάθε δύο χρόνια.

Στο Γενικό Λύκειο στο ελληνικό σύστημα στην Α΄ τάξη τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται 5 ώρες εβδομαδιαίως ως μάθημα γενικής παιδείας, από τις οποίες οι τρεις είναι αφιερωμένες στην ιστοριογραφία κι οι άλλες δύο στο εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας (ΦΕΚ 156 (22/01/2015), τ. Β΄σελ. 2). Στη Β΄ τάξη τα Αρχαία Ελληνικά παραμένουν μάθημα Γενικής Παιδείας, με 2 ώρες δράματος και συγκεκριμένα της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή. Προσφέρονται ακόμη, σε όσους έχουν επιλέξει το επιστημονικό πεδίο των Ανθρωπιστικών Επιστημών, τρεις ώρες Αρχαίων Ελληνικών (ρητορικός λόγος) και θεματογραφία.Στην Γ΄ τάξη, τέλος, τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται πια μόνο ως μάθημα πεδίου 5 ώρες εβδομαδιαίως (αντιπροσωπευτικά κείμενα ιστοριογραφίας και φιλοσοφίας καθώς και θεματογραφία). Στην ίδια τάξη διδάσκονται για πρώτη φορά και τα Λατινικά 3 ώρες την εβδομάδα (ΦΕΚ 940 (25/05/2015), τ. Β΄σελ. 1-2).

Για να ανταποκριθούν οι μαθητές με επιτυχία στις εξετάσεις που θα οδηγήσουν στην είσοδό τους σε κάποιο πανεπιστήμιο, καλούνται να είναι σε θέση, στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, να μεταφράσουν απόσπασμα από πρωτότυπο κείμενο που έχουν διδαχτεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, καθώς και να μεταφράσουν ένα απόσπασμα από άγνωστο κείμενο με ερωτήσεις που αφορούν στη συντακτική του δομή και σε γραμματικά φαινόμενα. Οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της εξέτασης δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιήσουν λεξικό ή γραμματική. Από τις παραπάνω ερωτήσεις αξίζει να επισημάνουμε πως όσες αφορούν στη γραμματική και το συντακτικό συγκεντρώνουν 20 μονάδες από τις συνολικά 100.

Όσον αφορά στα Λατινικά, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές διδάσκονται κείμενα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στα οποία και εξετάζονται πανελλαδικώς στο τέλος. Συγκεκριμένα τους ζητείται να μεταφράσουν κάποιο απόσπασμα, το οποίο και βαθμολογείται με 40 μονάδες από τις 100 συνολικά, ενώ οι υπόλοιπες 60 μονάδες αντιστοιχούν αποκλειστικά σε ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού[21].

Στην Κύπρο έγινε πολύ πρόσφατα μία σημαντική αναμόρφωση στο Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών, τόσο στο Γυμνάσιο, όσο και στο Λύκειο. Ας επικεντρωθούμε στο Πρόγραμμα του Λυκείου που εμπίπτει στο θέμα της εισήγησής μας. Κατ' αρχάς προβλέπεται η διδασκαλία μεταφρασμένων κειμένων, σε αντίθεση με το ελληνικό Λύκειο, όπου τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται μόνο από το πρωτότυπο. Συγκεκριμένα, εισάγεται για μία ώρα τη βδομάδα για την Α΄ Λυκείου τραγωδία (αποσπάσματα από την *Ποιητική* του Αριστοτέλη και η *Εκάβη* του Ευριπίδη), για τη Β΄ Λυκείου φιλοσοφία με συνεξέταση ελληνικών και λατινικών κειμένων (αποσπάσματα από το *Συμπόσιο* του Πλάτωνα, τα *Πολιτικά* του Αριστοτέλη και το *Derepublica* του Κικέρωνα) και για τη Γ΄ Λυκείου ρητορική (παράλληλη εξέταση των *Φιλιππικών* του Δημοσθένη με τον λόγο *InCatilinam* του Κικέρωνα).

Σύμφωνα με τους συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών:

[21]Για τη δομή των θεμάτων των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών, βλ. τα Θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων προηγούμενων ετών.

Η συνεξέταση ελληνικών και λατινικών κειμένων καταδεικνύει την οργανική σχέση του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, και συνδέει τον κλασικό ελληνικό κόσμο με τις εποχές που διαμεσολαβούν έως και τη νεότερη εποχή. Έτσι, στη Β΄ Λυκείου κείμενα του Κικέρωνα μέσα από αποσπάσματα από το 1ο και 3ο Βιβλίο του κικερώνειου Derepublica, τα οποία εκθέτουν τη θεωρία του φιλοσόφου περί πολιτευμάτων, μπορούν να μελετηθούν κατ' αντιπαραβολή με αποσπάσματα από τα Πολιτικά του Αριστοτέλους. Συνεχίζοντας τη λογική της αντιπαραβολής ελληνικής και λατινικής γραμματείας, για την Γ΄ Λυκείου προτείνεται να διδάσκονται (εφόσον εγκριθεί η εισαγωγή μιας ώρας διδασκαλίας κοινού κορμού) οι Φιλιππικοί Λόγοι του Δημοσθένους και ο Α' Κατιλινιακόςτου Κικέρωνα. Πρόκειται και στις δύο περιπτώσεις για σφοδρούς πολιτικούς λόγους, οι οποίοι εκφωνήθηκαν σε οριακές στιγμές της ελληνικής και ρωμαϊκής ιστορίας[22].

Η συνεξέταση αρχαίων ελληνικών και λατινικών κειμένων αποτελεί πολύ σημαντική συμβολή στην κατανόηση του ελληνο-ρωμαϊκού πολιτισμού και στην επισήμανση κοινών γνωρισμάτων των δύο πολιτισμών που διαμόρφωσαν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό εν γένει. Παράλληλα, διδάσκονται αρχαία ελληνικά κείμενα από το πρωτότυπο: στην Α΄ Λυκείου ανθολόγιο ιστορικών συγγραφέων (Ηρόδοτος, Θουκυδίδης, Ξενοφώντας, μεταγενέστεροι ιστορικοί από την ελληνιστική περίοδο μέχρι το Βυζάντιο) για 2 ώρες τη βδομάδα, στη Β΄ Λυκείου α. ρητορική (Λυσίας, *ΚατάΕρατοσθένους*), β. η έκφραση του προσωπικού αισθήματος στην Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία (λυρική ποίηση, ελληνιστική ποίηση, μυθιστόρημα), γ. Βυζαντινή γραμματεία και δ. Θεματογραφία (αττικοί συγγραφείς) για 4 ώρες τη βδομάδα. Τέλος, στη Γ΄ Λυκείου διδάσκονται ο *Επιτάφιος* του Θουκυδίδη και ο *ΟιδίπουςΤύραννος* του Σοφοκλή, ενώ παράλληλα οι μαθητές εξασκούνται στο άγνωστο κείμενο και στην αντίστροφη μετάφραση για 4 ώρες τη βδομάδα συνολικά. Για τα Λατινικά το Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθεί το αντίστοιχο των ελληνικών σχολείων.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών είναι προαιρετική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ είναι συστηματική στα Πανεπιστήμια. Ας δούμε ενδεικτικά την κατάσταση όπως διαμορφώνεται σήμερα σε κάποιες χώρες. Στην Ιταλία οι κλασικές γλώσσες βρίσκονται σε πολύ υψηλή θέση, αφού διδάσκονται στα κλασικά λύκεια (περίπου 800) και οι δύο γλώσσες 4 ώρες τη βδομάδα έκαστη. Κλασικά λύκεια βρίσκουμε και στη Γερμανία, όπου είναι λιγότερα, με ανάλογο ωρολόγιο πρόγραμμα. Στα υπόλοιπα σχολεία, με εξαίρεση τα ελληνικά σχολεία της ομογένειας, η διδασκαλία είναι προαιρετική και συχνά γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής γλώσσας, τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών, όσο και στα διδακτικά εγχειρίδια. Αντιθέτως, στην Πορτογαλία και στην Ολλανδία, όπου τα Λατινικά και κυρίως τα Αρχαία Ελληνικά, διδάσκονται σε λίγα σχολεία, δεν επιχειρείται η σύνδεση της αρχαίας μορφής της γλώσσας με τη μεταγενέστερη εκδοχή της, δηλαδή τη νέα ελληνική, αλλά δίνεται έμφαση στην άποψη ότι η εκμάθηση των κλασικών γλωσσών συμβάλλει σημαντικά στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και άλλων σύγχρονων γλωσσών[23]. Στη Δανία τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται προαιρετικά ως μάθημα επιλογής και όχι ως ξένη γλώσσα με ένα πρόγραμμα διάρκειας 2,5 ετών. Ωστόσο, το

[22]*Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, Λευκωσία 2010, σελ. 24.
[23]Βλ. Bulwer,2006, σσ.94, 100-101.

μάθημα «Αρχαίος Ελληνικός Πολιτισμός» διδάσκεται σε όλα τα σχολεία της χώρας. Στη Μεγάλη Βρετανία η διδασκαλία είναι προαιρετική στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (και στο δημοτικό)[24]. Κάθε σχολείο αποφασίζει αν θα εντάξει τις κλασικές γλώσσες στο πρόγραμμά του. Εκτός από τη Μ.Βρετανία και η Κροατία έχει επιχειρήσει να εισαγάγει την προαιρετική διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και στο δημοτικό σχολείο. Στην Αυστρία, την Ισπανία, τη Γαλλία και το Βέλγιο η διδασκαλία των κλασικών γλωσσών είναι προαιρετική και το πρόγραμμα σπουδών εκτείνεται μεταξύ 4 και 5 ετών για 2 έως 4 ώρες τη βδομάδα. Σε χώρες όπως η Ρωσία και η Ρουμανία οι κλασικές γλώσσες διδάσκονται πρωτίστως σε εκκλησιαστικά λύκεια.

Ας εξετάσουμε λίγο πιο αναλυτικά το πρόγραμμα του Κλασικού Λυκείου στην Ιταλία, στο οποίο είναι υποχρεωτική η διδασκαλία και των Λατινικών και των Αρχαίων Ελληνικών ως ξεχωριστά, διακριτά μαθήματα και όχι ως ένα μάθημα, όπως συμβαίνει σε άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα, με τον τίτλο "Κλασικός Πολιτισμός"[25]. Στο Λύκειο η φοίτηση είναι πενταετής (14-18 ετών) και προβλέπεται η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, που επιγράφεται ως "Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός", για 4 ώρες τη βδομάδα για τις 2 πρώτες τάξεις και 3 ώρες για τις 3 επόμενες, ενώ των Λατινικών, που επιγράφεται αντίστοιχα ως "Λατινική Γλώσσα και Πολιτισμός", για 4 ώρες την εβδομάδα για όλες τις τάξεις. Ως προς τη διδακτέα ύλη ισχύουν τα ακόλουθα: Για τα Λατινικά στις 2 πρώτες τάξεις διδάσκεται γραμματική και συντακτικό μέσα από αποσπάσματα Λατίνων συγγραφέων (Καίσαρας, Σαλλούστιος, Βιργίλιος, Κικέρωνας)[26]. Στις επόμενες τάξεις η ύλη είναι η εξής: στην 3η τάξη μελετάται η λογοτεχνία από τις απαρχές μέχρι τον Καίσαρα (συγγραφείς Βιργίλιος, Καίσαρας ή Σαλλούστιος, Κικέρωνας), στην 4η τάξη η λογοτεχνία από τον Καίσαρα μέχρι την περίοδο του Αυγούστου (συγγραφείς Λουκρήτιος, Κάτουλλος, Οράτιος, Κικέρωνας ή Λίβιος), στην 5η τάξη η λογοτεχνία από τον Τιβέριο μέχρι τον 5ο αιώνα (συγγραφείς Τάκιτος, Σενέκας, Πλαύτος ή Τερέντιος και κανόνες μέτρου στην ποίηση).

Αντίστοιχη, δηλαδή χρονολογική[27], είναι η διάταξη της ύλης και στο μάθημα των

---

[24]Η σύγχρονη τάση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών είναι η ένταξή τους στο πλαίσιο των τρεχουσών γλωσσολογικών θεωριών που διέπουν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας. Οι κλασικές γλώσσες, δηλαδή, αν και νεκρές, τείνουν να διδάσκονται με τις μεθόδους και τις τεχνικές των ξένων γλωσσών. Γενικά, ενθαρρύνεται στη διδασκαλία η εφαρμογή θεωριών που αφορούν στο πώς κατακτούμε και χρησιμοποιούμε μία δεύτερη ή τρίτη γλώσσα. Υπό αυτό το πρίσμα χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες, η παραγωγή κειμένου, η προφορική συζήτηση. Για τα ζητήματα αυτά, βλ. Morrell (2006).

[25]Για περισσότερες πληροφορίες για το πρόγραμμα του Κλασικού Λυκείου, καθώς και των υπόλοιπων τύπων Λυκείου στην Ιταλία, βλ. Bulwer (2006), 70-80.

[26]Οι μαθητές στις 2 πρώτες τάξεις αναμένεται να είναι σε θέση:
-να διαβάζουν σωστά τα κείμενα
-να ξέρουν να χρησιμοποιούν σωστά το λεξιλόγιο
-να ξέρουν να χρησιμοποιούν ένα λεξικό
-να αναγνωρίζουν συντακτικά και γραμματικά τους όρους
-να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ Λατινικών, Ελληνικών, Ιταλικών, κλπ.
-να αναγνωρίζουν λατινικά πολιτισμικά στοιχεία στα κείμενα
-να κατανοούν και να μεταφράζουν κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας
-να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες σε εργασίες σχετικές με τη Λατινική γλώσσα.

[27]Στα περισσότερα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών η διάταξη της ύλης είναι χρονολογική. Θεματική ή ειδολογική είναι μόνο σε κάποια λίγα σχολεία του Βελγίου, σε κάποιες τάξεις στην Κύπρο, όπως φάνηκε παραπάνω, και σε κάποιες τάξεις του Ευρωπαϊκού Σχολείου.

Αρχαίων Ελληνικών. Με εξαίρεση τις 2 πρώτες τάξεις, που διδάσκεται γραμματική και συντακτικό, στην 3η τάξη ορίζεται η λογοτεχνία από τις απαρχές μέχρι τον Πίνδαρο (συγγραφείς: Όμηρος και ιστοριογράφοι), στην 4η τάξη Αττική λογοτεχνία (συγγραφείς: λυρικοί ποιητές και Πλάτωνας), στην 5η τάξη ελληνιστική λογοτεχνία (μία τραγωδία και ένας ρητορικός λόγος).

Όσον αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών, οι μαθητές εξετάζονται προφορικά και γραπτά. Η προφορική εξέταση παίρνει 35 μονάδες, η γραπτή εξέταση περιλαμβάνει τρία τεστ (όπου ζητείται παραδοσιακά η μετάφραση κειμένου με τη χρήση λεξικού), 15 μονάδες έκαστο, άρα 45 μονάδες και οι υπόλοιπες 20 μονάδες αξιολογούν όλη τη δουλειά του μαθητή κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Έτσι ο μαθητής φτάνει στο "άριστα", που είναι το 100.

Συμπεράσματα

Έχει ήδη επισημανθεί η βασική διαφορά ανάμεσα στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας και το Γενικό Λύκειο, η δυνατότητα δηλαδή που προσφέρεται στον μαθητή να επιλέξει εκείνος το συνδυασμό μαθημάτων που επιθυμεί με μεγαλύτερη ευελιξία, αφού αυτό που ονομάζουμε "επιστημονικά πεδία" καλείται να το δημιουργήσει στην ουσία μόνος του. Η άλλη βασική διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όσο και των Λατινικών, με χαρακτηριστικότερη την εξέταση που οδηγεί στη λήψη του Απολυτηρίου, στην οποία δίνεται η δυνατότητα χρήσης λεξικού και γραμματικής κι επιπλέον οι μαθητές εξετάζονται υποχρεωτικά και προφορικά, ενώ, εφόσον το επιθυμούν μπορούν να εξεταστούν κατ' αποκλειστικότητα προφορικά. Επισημαίνουμε πως τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα δεν εξετάζονται στις δύο τελευταίες τάξεις στα Αρχαία Ελληνικά, ενώ στα Λατινικά υπάρχει μια μόνο ερώτηση γραμματικής που βαθμολογείται πολύ λίγο αναλογικά προς τις υπόλοιπες, οι οποίες εστιάζουν στην κατανόηση και την αξιολόγηση των πληροφοριών από τα δοθέντα κείμενα. Μια τελευταία, εξαιρετικά σημαντική διαφορά είναι η συχνότητα με την οποία αλλάζουν τα προς διδασκαλία και εξέταση κείμενα στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας, περιλαμβάνοντας, κατά τη γνώμη μας αντιπροσωπευτικότερα δείγματα της αρχαίας γραμματείας (π.χ. Παλατινή Ανθολογία).

Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όπως και των Λατινικών, για τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, είναι προαιρετική με την εξαίρεση της Κύπρου. Επιπλέον, σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της γηραιάς ηπείρου η γραμματική και το συντακτικό διδάσκονται στις πρώτες τάξεις και στις τελευταίες δεν εξετάζονται αυτόνομα, όπως στο δικό μας Γενικό Λύκειο.

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να αναρωτηθούμε τι τελικά έχουμε στο μυαλό μας όταν μιλάμε για επαφή των μαθητών με τον κλασικό πολιτισμό μέσω της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών. Αν κρίνουμε πως η πραγματική επαφή έχει συμβεί, όταν οι μαθητές είναι σε θέση να κλίνουν ρήματα στην Αρχαία Ελληνική και να αναγνωρίζουν συντακτικούς όρους, τότε το Γενικό Λύκειο ανταποκρίνεται επιτυχώς στους στόχους του μαθήματος και δεν υφίσταται λόγος για παραπάνω συζήτηση.Αν, όμως, θεωρούμε πως ένδειξη επιτυχούς επαφής με τον κλασικό πολιτισμό είναι η ικανότητα του μαθητή να πραγματευτεί ένα θέμα ευρύτερου χαρακτήρα και ενδιαφέροντος, σχετικό με τον κλασικό πολιτισμό, τότε ίσως θα μπορούσαμε να εισάγουμε και στα δικά μας σχολεία κάποιες από τις

πρακτικές των Σχολείων Ευρωπαϊκής Παιδείας και των υπολοίπων σχολείων της Ευρωπαϊκής ηπείρου. Θα μπορούσαμε, ίσως, να εισηγηθούμε τη χρήση της γραμματικής και του λεξικού την ώρα της εξέτασης. Το σημαντικό, τελικά, στην εποχή της πληροφορίας, όπως έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε την τρέχουσα, δεν είναι να παράγεις αποφοίτους που μπορούν να κάνουν απ' έξωχρήση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, αλλά να είναι σε θέση να εντοπίσουν τα φαινόμενα και να μπορέσουν στη συνέχεια, όταν κληθούν να μεταφράσουν και να κατανοήσουνένα κείμενο, να κάνουν χρήση των αντίστοιχων κανόνων. Άλλωστε, σύμφωνα και με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα Αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά είναι ένα εργαλείο για να προσεγγίσουνοι μαθητές τον κλασικό πολιτισμό, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα όσα συμβαίνουν σήμερα.

Θα μπορούσαμε ακόμη να προτείνουμε την προσέγγιση των αρχαίων κειμένων, Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών μέσα από θεματικές ενότητες, όπως, για παράδειγμα αυτή των Λατινικών στα Σχολεία Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, όπου διδάσκονται κείμενα που αφορούν στη θέση των γυναικών στον ρωμαϊκό κόσμο. Αντίστοιχη απόπειρα έχει γίνει και στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών στην Α' Λυκείου και, κατά τη γνώμη μας, είναι περισσότερο αποτελεσματική στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών καθώς και στη δημιουργία μιας σφαιρικότερης άποψης για αυτό που ονομάζουμε "κλασικό πολιτισμό" μέσα από την προσέγγιση ποικίλων ειδών γραπτού λόγου από διαφορετικές εποχές. Μια καλή, τέλος, ιδέα είναι η συνεξέταση κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής και Λατινικής λογοτεχνίας, όπως ήδη γίνεται σε κάποια Λύκεια του εξωτερικού, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη συνέχεια.

Συμπερασματικά, για τη συρρίκνωση των κλασικών σπουδών, κατά τη γνώμη μας, πέρα από τη γενικότερη στροφή προς διδακτικά αντικείμενα τα οποία θα καταστήσουν τους μαθητές ανταγωνιστικούς στη μετέπειτα πορεία τους, ίσως να ευθύνεται και η αδυναμία των Αναλυτικών Προγραμμάτων να επιτύχουν αυτό που προσδοκούν.Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,τουλάχιστον,φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών ως γλωσσών και λιγότερο ως μέσων για την καλύτερη κατανόηση της σκέψης των κλασικών χρόνων. Ίσως είναι καιρός να αναθεωρήσουμε κάποιες από τις πρακτικές μας, ώστε να προσανατολίσουμε τους μαθητές σε αυτό που τα Αναλυτικά Προγράμματα κι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουμε: την ουσιαστική επαφή με τον κλασικό πολιτισμό συνολικά ως εφόδιο στη μετέπειτα πορεία τους ως υπεύθυνων πολιτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bulwer, J. (ed) (2006). *Classics Teaching in Europe*, London.

Morrell, K.S.(2006). "Language Acquisition and Teaching Ancient Greek. Applying Recent Theories and Technology" in Gruber-Miller, J. (ed), *When Dead Tongues Speak*, Oxford: 134-157

Smith, S.(1977). *On Teaching Classics*, London.

Προγράμματα Σπουδών:

Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, Λευκωσία 2010.

*Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία»,*ΦΕΚ 156 (22/01/2015), τ. Β΄.

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Λατινικά της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ΄ τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και της Δ΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 940 (25/05/2015), τ. Β΄ .

Πρόγραμμα του μαθήματος «Διδασκαλία Γλωσσών και Πολιτισμών της Αρχαιότητας. Επιλογή: Αρχαία Ελληνικά», Σχολεία Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, Réf.: 2010-D-239- el-2, 2010.

BaccalaureatusEuropaeus, LinguaLatinaPensum 2017-18, FeminaeRomanae, ΣχολείαΕυρωπαϊκήςΕκπαίδευσης, 2017.

LatinSyllabus – S2 - S7,Σχολεία Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, Ref.: 2014-01-D-35-en-, 2014.

https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/studies-organisation

Η Γαλλική Σχολή των Καθολικών Καλογραιών στα Χανιά και η σχέση της με την τοπική κοινωνία

Δρ. Παπασπυρίδου Παρασκευή
Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου
Νοσοκομείου Παίδων «Η Αγία Σοφία»

Περίληψη

Το 1852 δύο Αδελφές του τάγματος «Άγιος Ιωσήφ της Εμφανίσεως», φθάνουν στα Χανιά, παίρνοντας μετάθεση από τη Σύρο.
Ύστερα από λίγους μήνες και κατόπιν αιτήματος της επικεφαλής τους, στέλνονται στην Κρήτη δύο ακόμη μοναχές ώστε όλες μαζί να αποτελέσουν μια πρώτη πενταμελή Αδελφότητα του τάγματος στο νησί. Η απόφασή τους να εγκατασταθούν στην Κρήτη ελήφθη κατόπιν πρόσκλησης των Καπουτσίνων μοναχών.
Οι μοναχές κατοικούν αρχικά σ' ένα ενοικιαζόμενο ακίνητο του Καμίτ Μπέη, στη συνοικία του λιμανιού. Εκτός από τα έργα φιλανθρωπίας και την περίθαλψη αρρώστων και ηλικιωμένων, οι Γαλλίδες μοναχές ασχολούνται με τη μόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση καθολικών παιδιών και παιδιών άλλων θρησκευμάτων, τα οποία τους εμπιστεύονται οι οικογένειες του νησιού.
Έτσι ξεκινά η ιστορία παροχής εκπαίδευσης του γαλλικού τάγματος στην κοινωνία της Κρήτης και η ιστορία της Γαλλικής Σχολής που άρχισε να λειτουργεί το 1895, στη Χαλέπα Χανίων.
Με βάση το ήδη συγκεντρωμένο και ταξινομημένο αρχειακό υλικό και τη σχετική διδακτορική μας διατριβή, θα επιχειρήσουμε καταρχάς τη σκιαγράφηση της Σχολής και στη συνέχεια την παρουσίαση της σχέσης της με τη τοπική κοινωνία, κατά μήκος της ιστορικής της πορείας.

Λέξεις-κλειδιά: Γλώσσα, εκπαίδευση, πολιτισμός, σχολείο-κοινωνία

1. Εισαγωγή - Η λειτουργία της Γαλλικής Σχολής στα πλαίσια του ιστορικού συγκείμενου

Η ιστορική περιήγηση στα εκάστοτε γεγονότα έχει γίνει κατόπιν επιλογής συγκεκριμένων ιστορικών περιόδων της Σχολής. Αυτές οι περίοδοι καθορίστηκαν με βάση την ιστορία της Κρήτης, αλλά και του αρχειακού υλικού το οποίο συγκεντρώθηκε και κατατάχθηκε στις ακόλουθες περιόδους: **α)** Η άφιξη των Καθολικών Καλογραιών στα Χανιά και τα χρόνια μέχρι την κήρυξη της Κρητικής Αυτονομίας (1852-1898). **β)** Η περίοδος της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913) **γ)** Η ένωση της Κρήτης με την υπόλοιπη Ελλάδα και η περίοδος έως το τέλος της γερμανικής κατοχής (1913-1945) **δ**) Η μεταπολεμική περίοδος μέχρι το κλείσιμο του Γυμνασίου (1945-1966) και **ε**) Η τελευταία περίοδος λειτουργίας της Σχολής (1966-1983**).** Στο παρόν κείμενο έγινε μια πολύ περιληπτική κι ενδεικτική αναφορά ορισμένων από τα σημαντικότερα γεγονότα των εκάστοτε περιόδων, γιατί δεν θα μπορούσε να γίνει αναλυτική και πλήρης καταγραφή όλων των γεγονότων της Σχολής, που συνδέονται με την ιστορία της και τις σχέσεις της με την τοπική κοινωνία.

2. Σκοποί και στόχοι της Σχολής

Από τη μελέτη του Κανονισμού για τη διοίκηση και τα έθιμα του Τάγματος (1910:185) και του παλαιότερου κανονισμού της Σχολής (1902), διαπιστώνουμε ότι οι Αδελφές του Αγίου Ιωσήφ, οριοθετούν το έργο τους στην περίθαλψη των αρρώστων, και σε έργα φιλανθρωπίας, ενώ παράλληλα ασχολούνταν με τη μόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως θρησκείας ή δόγματος, κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης με ιδιαίτερη μέριμνα για τα φτωχά και ορφανά παιδιά, όπου σύμφωνα με το άρθρο 2 (Κανονισμός 1902), οι Αδελφές δεν θα αρνούνταν την παρουσία τους. Αντίθετα σε συνεννόηση με τον Ηγούμενο θα τους παρέχεται τροφή, ενδύματα και μόρφωση δωρεάν. Την ίδια πληροφορία επιβεβαιώνουμε από το Χρονικό της Σχολής (Παπασπυρίδου, 2009, 178, τ. Α,΄ 2-3).

Επίσης, από τον κανονισμό της Σχολής (1902), πληροφορούμαστε ότι ο βασικός σκοπός του ιδρύματος είναι *η πνευματική, ηθική διάπλαση κι η εκπαίδευση των μικρών κοριτσιών* (Ασημομύτη-Εκκεκάκη, 2004, 288-289).

Ενδιαφέρον έχουν ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί στόχοι της Σχολής: Εκτός από την ενασχόληση των μαθητριών με τα Οικοκυρικά, η ανάγκη εκμάθησης τριών διαφορετικών γλωσσών από τις μαθήτριες, αποτελεί έναν από τους στόχους του ιδρύματος κι επισημαίνεται στο άρθρο 3 του καταστατικού (1902). Διαπιστώνουμε ακόμα μέσω αυτού του άρθρου, πόσο καλά τα τάγματα γνώριζαν τα κοινωνικά δεδομένα της πόλης: «*επειδή στη χώρα όπου βρισκόμαστε πολλές γλώσσες είναι σε χρήση, για να είμαστε ωφέλιμοι σε όλους και να προσεγγίσουμε μεγάλη μερίδα ανθρώπων, δίνουμε εντολή όπως (…) στη μελέτη του πιάνου και της γαλλικής προστεθεί η ελληνική και η ιταλική γλώσσα*». Εξάλλου επισημαίνεται, ότι οι μαθήτριες θα πρέπει να αποδεικνύουν την πρόοδό τους, στις ετήσιες εξετάσεις των διαφορετικών γλωσσών.

Όπως διαβάζουμε στον Κανονισμό για τη διοίκηση του τάγματος (1910:187), σκοπός των Αδελφών είναι να προσπαθήσουν να αναθρέψουν παιδιά ολοκληρωμένα, με καλούς τρόπους συμπεριφοράς και εφόδια την εκπαίδευση και την αρετή.

Στα μετέπειτα χρόνια, πληροφορούμαστε από ανακοίνωση του ιδρύματος (1962) ότι ο σκοπός της Σχολής παραμένει ίδιος και είναι «*η ανάπτυξη πνευματικών ικανοτήτων των μαθητριών μέσω της διδασκαλίας, του καλού παραδείγματος και της αγωγής, για τη δημιουργία ηθικών χαρακτήρων».*

Ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους του ιδρύματος, ενδιαφέροντα στοιχεία προσφέρει ακόμη η αλληλογραφία της Σχολής (Registre des correspondances), με τους αντιπροσώπους της Γαλλικής Πρεσβείας και του Προξενείου.

Μελετώντας αυτά τα έγγραφα διαπιστώνουμε, πως η διάδοση της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού, παρέμεινε ένας από τους βασικότερους σκοπούς του τάγματος, μέχρι το κλείσιμο του εκπαιδευτηρίου το 1983.

Είναι σημαντικό ν΄ αναφερθεί πως αν και οι μοναχές καλλιεργούσαν το πρότυπο της καλής συζύγου, μητέρας, κόρης και οικοδέσποινας**,** η αντίληψη αυτή δεν περιορίστηκε μόνο στην αστική τάξη, αλλά αντιθέτως απευθύνθηκε σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, σε όλες τις γυναίκες**.** Μελετώντας τα επαγγέλματα των γονέων, διαπιστώσαμε πως η Σχολή δεν απευθυνόταν αποκλειστικά στις πιο εύρωστες κοινωνικές τάξεις, αλλά και σε παιδιά μεσοαστικής προέλευσης, χωρίς να

αποκλείονται τα πιο φτωχά και τα πιο ευκατάστατα παιδιά. Στα χρόνια του ’60, οι κοινωνικές εξελίξεις επηρεάζουν το πρότυπο της Σχολής: οι μαθήτριες του εκπαιδευτηρίου τελείωναν το Ελληνικό Γυμνάσιο και κάποιες από αυτές, συνέχιζαν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο, όχι μόνο για την απόκτηση περισσότερων γνώσεων, αλλά πολύ συχνά με απώτερο σκοπό την αναζήτηση εργασίας και την εξασφάλιση οικονομικής αυτοτέλειας.

Πριν αναχωρήσει το τάγμα των Αδελφών από το νησί το 1983, μετά το κλείσιμο όλων των τμημάτων της Σχολής, διαβάζουμε μία τελευταία σκέψη τους (Παπασπυρίδου, 2009, 142, Χρονικό τομ. Β,΄ 167): Θεωρούν ότι η παρουσία τους στα Χανιά δικαιώθηκε, αφού οι γονείς κατανόησαν πως ο κύριος σκοπός της Σχολής δεν ήταν το κέρδος, αλλά η ουσιαστική προσφορά εκπαίδευσης και ευρύτερης παιδείας, στις μαθήτριες του ιδρύματος.

3. Γέννηση και εξέλιξη της Σχολής

3.1 Ο ερχομός των Καθολικών Καλογραιών στα Χανιά, η ίδρυση της Γαλλικής Σχολής και τα χρόνια μέχρι τη κήρυξη της Κρητικής Αυτονομίας (1852-1898)

Το έτος 1852, δύο Αδελφές του τάγματος «Άγιος Ιωσήφ της Εμφανίσεως» φθάνουν στα Χανιά, παίρνοντας μετάθεση από τη Σύρο, υπό την Ηγουμένη Elisa Semi (Χαρίτος, 2001, 54 · Ασημομύτη-Εκκεκάκη, 2004, 27). Όπως διαπιστώσαμε από τις ιστορικές πηγές όπου αναφέρεται το γεγονός, τα ονόματα των υπολοίπων μοναχών δεν γίνονται γνωστά. Ο ερχομός τους όμως στο νησί είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο (Vialar,1901,583, 597 · Χαρίτος, 2001:54 · Ασημομύτη- Εκκεκάκη, 2004: 27 · Hoesl, 1982: 150). Ύστερα από λίγους μήνες και κατόπιν αιτήματος της επικεφαλής τους, στέλνονται στην Κρήτη δύο ακόμα μοναχές, έτσι ώστε όλες μαζί να αποτελέσουν μια πρώτη πενταμελή Αδελφότητα του τάγματος στο νησί. Η άφιξη του τάγματος συμπίπτει με την περίοδο των Τανζιμάτ (1839-1876), δηλαδή των νομοθετικών μεταρρυθμίσεων του 19^{ου} αιώνα, που συνετέλεσαν στον «εκδυτικισμό» του οθωμανικού κράτους (Αναγνωστοπούλου, 1997, 19, 45). Κάτω από αυτό το καθεστώς ευνοήθηκε η ίδρυση σχολείων των καθολικών ιεραποστολών. Παράλληλα, η Κρήτη διανύει τη δεύτερη περίοδο της τουρκικής κυριαρχίας (1841-1878), ενώ διοικητής του νησιού είναι ο Σαλήχ Πασάς. Κατά τη διάρκεια της εξουσίας του (1851-1854), επιτρέπει να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν ελληνικά σχολεία στην Κρήτη (Τσίβης, 1993), που στο διάστημα της επανάστασης (1800-1829) παρέμεναν κλειστά. Όμως το ζήτημα της εκπαίδευσης των κοριτσιών δεν έχει αντιμετωπιστεί. Παρθεναγωγεία δεν υπάρχουν, η τουρκική είναι η επίσημη γλώσσα επικοινωνίας και μόνο οι ευκατάστατοι Κρήτες στέλνουν τις κόρες τους για εκπαίδευση στην Αθήνα και τη Σύρο (Παπαδογιαννάκης, Χουρδάκης & Ρεράκης, 1998).

Κάτω από αυτές τις κοινωνικές συνθήκες, έρχονται στο νησί, οι Αδελφές του Αγίου Ιωσήφ. Η απόφασή τους να εγκατασταθούν στην Κρήτη, συνδέεται με τους Ιταλούς Καπουτσίνους. Εκείνη την περίοδο, το τάγμα των Καπουτσίνων και ειδικότερα ο εφημέριος Σεραφίνος από τη Σικελία, αναπτύσσουν μια έντονη εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα στην πόλη των Χανίων, εξασφαλίζοντας παράλληλα μια μεγάλη οικονομική ενίσχυση από τους εμπόρους και φίλους της καθολικής κοινότητας (Ρούσσος-Μηλιδώνης, 1996). Έτσι, όταν το 1851 ο εφημέριος Σεραφίνος, επικοινωνεί με την ιδρύτρια Αιμιλία ντε Βιαλάρ (1797-1856), έχει ήδη δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση του τάγματος «Άγιος Ιωσήφ της Εμφανίσεως» στα

Χανιά. Συγχρόνως έχει πληροφορηθεί, την επιτυχή δράση των Αδελφών στη Σύρο, όπου είχαν ήδη εγκατασταθεί από το 1846 (Χαρίτος, 2001).

Σύντομα το μικρό τους οίκημα κρίνεται ανεπαρκές για τη στέγασή τους. Παράλληλα οι μαθητές τους αυξάνονται. Οι Αδελφές αναγκάζονται να ενοικιάσουν ένα μεγαλύτερο κτίριο, στην ίδια περιοχή (1856), το οποίο επίσης είναι ακατάλληλο, και για το λόγο αυτό οι Καπουτσίνοι τους παραχωρούν ένα πιο ευρύχωρο οίκημα κοντά στις δικές τους εγκαταστάσεις με καταβολή 500 γαλλικών φράγκων, η οποία σταματά το 1862, με τη μεσολάβηση του Πρόξενου Derché.

Από το 1875 μέχρι το 1880, το σχολείο και το Ορφανοτροφείο ακμάζουν. Τα παιδιά αυξάνονται και οι Αδελφές αναγκάζονται να τροποποιήσουν τους χώρους όπου προσέφεραν ιατρικές βοήθειες για να τους προσαρτήσουν στο σχολείο. Την ίδια εποχή (8 Μαΐου 1881), ψηφίζεται στην Κρητική Βουλή ο «νόμος περί παιδείας». Ο νόμος αυτός όριζε τη βασική παιδεία υποχρεωτική και για τα δύο φύλα και ίσχυσε μέχρι το 1898 (Δετοράκης, 1990: 412). Στο μεταξύ, οι μαθήτριες των Αδελφών, αυξάνονται συνεχώς. Το 1892 ξεπερνάνε τις 150 και την επόμενη χρονιά φτάνουν τις 200. Η μεγάλη αύξηση των παιδιών, η παλαιότητα του κτιρίου κι η οικονομική επιβάρυνση του ενοικίου θα οδηγήσει την Ηγουμένη Anna-Joseph Pocard στην αγορά νέου οικήματος στη Χαλέπα, το Νοέμβριο του 1895 (Παπασπυρίδου 2009: 37, Βιβλίο Εξερχόμενων Εγγράφων 1927-1938, 9).

Ωστόσο σημαντικό ρόλο στη μετακόμιση της Σχολής (1896) έπαιξε και η στάση των γονέων. Οι ευκατάστατες οικογένειες που κατοικούσαν στη Χαλέπα κι έστελναν τα παιδιά τους στη Γαλλική Σχολή Χανίων, αντιμετώπιζαν προβλήματα κατά τη μετακίνησή τους, με τους ακατάλληλους δρόμους το χειμώνα και την αφόρητη ζέστη το καλοκαίρι. Για τους λόγους αυτούς οι γονείς επιθυμούσαν την άμεση μετεγκατάσταση της Σχολής στη Χαλέπα (Παπασπυρίδου, 2009, 36, Χρονικό, τόμος Α,΄ 5).

3.2 Η περίοδος της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913)

Στις 9 Δεκεμβρίου 1898 ο Πρίγκιπας Γεώργιος, αποβιβάζεται στη Σούδα, ως Ύπατος Αρμοστής Κρήτης, εγκαινιάζοντας ταυτόχρονα την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας. Λόγω του υψηλού επιπέδου διδασκαλίας των γαλλικών και της άριστης επίδοσης των μαθητριών, η Σχολή εισέπραττε μια μεγάλη κοινωνική καταξίωση. Μέσα σ΄αυτό το πλαίσιο την επισκέφθηκε κι ο Πρίγκιπας Γεώργιος μεταξύ άλλων προσωπικοτήτων:

Στις 3 Οκτωβρίου του 1899, (…), το Γαλλικό Οικοτροφείο είχε την τιμή να δεχτεί την επίσκεψη της Βασίλισσας Όλγας, του Πρίγκιπα Γεωργίου και της Πριγκίπισσας Μαρίας (…). Μια νεαρή Ελληνίδα μαθήτρια απηύθυνε ένα καλωσόρισμα στη Βασίλισσα και στη συνοδεία της. Το σύντομο κείμενο της μαθήτριας διαβάστηκε τόσο τέλεια στα γαλλικά, που η Βασίλισσα είπε στην Ηγουμένη:

«Αυτό το παιδί θα πρέπει να είναι Γαλλίδα. Τόσο ωραία προφέρει». Κι όταν η Ηγουμένη απάντησε αρνητικά, η Βασίλισσα επαίνεσε το παιδί, στα ελληνικά. (Παπασπυρίδου, 2009, 47, Χρονικό, τόμος Α,΄ 26).

Στις 25 Ιουλίου 1900, αναφέρεται στο Χρονικό μία ακόμη εκδήλωση όπου συμμετείχε ο Πρίγκιπας ως προεδρεύων: πρόκειται για την τελετή απονομής βραβείων, στους αριστούχους μαθητές της Σχολής, η οποία διοργανώνεται στη

Χαλέπα. Παρευρίσκονται, ο γενικός Πρόξενος, αξιωματικοί, επίσημοι φορείς και πολλοί γονείς και φίλοι της Σχολής. Για τη διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου ο καπετάνιος Robard και μέλη του πληρώματος, δούλεψαν οκτώ μέρες. Ο καπετάνιος δάνεισε στις Αδελφές τέντες από το πλοίο του και τοποθέτησε στην αυλή σημαίες, ελληνικές και γαλλικές. Η γιορτή αυτή άφησε εποχή. Σε σκηνή που στήθηκε μπροστά στη Σχολή, παρουσιάστηκαν από τις μαθήτριες σύντομες γαλλικές κωμωδίες και μουσικά κομμάτια, με τη συνοδεία πιάνου. Η εκδήλωση σχολιάστηκε από τις εφημερίδες της εποχής ιδιαίτερα επαινετικά (Παπασπυρίδου, 2009, 47, Χρονικό, τόμος Α,΄ 54).

Την άνοιξη του 1911 γίνεται αναφορά στο Χρονικό σε ένα ακόμα ασυνήθιστο γεγονός: Ο κυβερνήτης του πλοίου «Edgar Quinet» με το όνομα Charlier, είχε εντυπωσιαστεί τόσο από την πρόοδο των μαθητριών και την υποδοχή που του επεφύλαξαν, ώστε αποφάσισε να καλέσει όλη τη Σχολή να επισκεφθεί το πλοίο του. Επιπλέον, επειδή υπήρχε το πρόβλημα της μεταφοράς, ο πλοίαρχος στέλνει δεκαπέντε άμαξες να παραλάβουν δασκάλες και μαθήτριες από την Χαλέπα. Οι άμαξες καταλήγουν στο λιμάνι της Σούδας. Όλο το προσωπικό του σχολείου και οι μαθήτριες μεταφέρονται στο πλοίο με βάρκες. Αφού τελειώνει η ξενάγηση, τους περιμένει μια μικρή έκπληξη: η προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας, εξαιρετικού ενδιαφέροντος. Λίγο μετά το γεύμα επιστρέφουν στη Σχολή, διατηρώντας για πάντα μέσα τους μια ωραία ανάμνηση (Παπασπυρίδου, 2009, 51, Χρονικό, τόμος Α,΄ 70-72). Όπως αναφέρει και η Ασημομύτη-Εκκεκάκη (2004: 63) «*όλες αυτές οι δραστηριότητες εκείνου του απογεύματος, αποτελούσαν με τα δεδομένα της εποχής, κάτι το πραγματικά πρωτοποριακό για ένα σχολείο».*

3.3 Η Ένωση της Κρήτης με την υπόλοιπη Ελλάδα και η περίοδος μέχρι το τέλος της γερμανικής κατοχής (1913-1945)

Η Ένωση της μεγαλονήσου με την υπόλοιπη Ελλάδα σηματοδοτεί και το τέλος της ιδιαίτερης ιστορίας της.

Το σχολικό έτος **1913**, οι Αδελφές παρατηρούν με ιδιαίτερη ικανοποίηση την αύξηση των μαθητών τους. Και στα γαλλικά, οι επιτυχίες συνεχίζονται: τέσσερις μαθήτριες διαγωνίζονται για το ανώτερο δίπλωμα γαλλικών (brevet) και περνούν και οι τέσσερις τις εξετάσεις με επιτυχία. Ο ίδιος ο Πρόξενος ονόματι Gaussin, τις επαινεί και τις συγχαίρει, κατά τη διάρκεια της τελευταίας σχολικής γιορτής. Η στάση του θα συμβάλει κατά πολύ στην μεγάλη αύξηση των μαθητών τις επόμενες χρονιές. (1914: 94 μαθητές 1915: 159 μαθητές).

Το **1916** είναι μια ακόμη δύσκολη χρονιά. Όλος ο κόσμος αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις μοναχές Ωστόσο, μέσα στις δυσκολίες, πληροφορούμαστε μια ευχάριστη τροπή για τα εκπαιδευτικά ζητήματα της Σχολής: Κατόπιν μεσολάβησης του ίδιου του Πρόξενου προς το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας, η Σχολή αποκτά μια μόνιμη επιτροπή εξετάσεων για τη χορήγηση γαλλικών τίτλων. Πρόκειται για τη χορήγηση του βασικού πτυχίου (certificat d'études) και του ανώτερου πτυχίου σπουδών στα γαλλικά (brevet).

Το brevet pour l'enseignement primaire είχε θεσμοθετηθεί στη Γαλλία, (Ασημομύτη-Εκκεκάκη, 2004, 66) από το 1812, αντιστοιχούσε με τα δεδομένα εκείνης της εποχής στο δίπλωμα του Ελληνικού Διδασκαλείου κι έδινε την δυνατότητα στις κατόχους τους να διδάξουν γαλλικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η περιγραφή μιας εκδρομής στο Ρέθυμνο καταγράφεται αναλυτικά για πρώτη φορά στο Χρονικό το **1927** (Παπασπυρίδου, 2009, 64, τόμος Α,΄ 106-110). Η εκδρομή οργανώνεται τον Ιούνιο με τη λήξη του σχολικού έτους και συμμετέχουν μόνο οι Αδελφές και οι εσώκλειστες μαθήτριες. Έτσι, πραγματοποιείται και μια επιθυμία παλιών μαθητριών της Σχολής που είχαν επανειλημμένα καλέσει τις Αδελφές στην πόλη τους. Άλλωστε υπήρχαν και κάποιες παλαίμαχες μοναχές της Σχολής, οι οποίες δεν είχαν ακόμα επισκεφθεί το Ρέθυμνο, αν και βρίσκονταν 30 χρόνια στα Χανιά.

Τον Δεκέμβριο του **1930**, ένα νέο ζήτημα προκύπτει: η ελληνική κυβέρνηση προειδοποιεί το ίδρυμα των Αδελφών ότι θα έκλεινε οριστικά, εάν η διευθύνουσα της Σχολής, δεν έστελνε έγκαιρα το αντίγραφο, από την άδεια λειτουργίας του. Όπως πληροφορούμαστε από την εφημερίδα της κυβερνήσεως με ημερομηνία 2 Ιανουαρίου **1931**, έχει ψηφιστεί και δημοσιεύεται την περίοδο εκείνη ο νόμος **4862 (ΦΕΚ 2 Α΄, 07-01-1931)** «περί ξένων σχολείων». Σύμφωνα με το νόμο αυτό, απαγορεύεται η λειτουργία ξένου σχολείου χωρίς τη σχετική άδεια, από το Υπουργείο Παιδείας. Η Ηγουμένη απευθύνει επιστολή προς τον Υπουργό Δημόσιας Εκπαίδευσης, με σκοπό τη χορήγηση άδειας λειτουργίας της Σχολής. Η άδεια εκδίδεται. Το ζήτημα τακτοποιείται (Παπασπυρίδου, 2009, 67, Χρονικό, τόμος Α,΄ 136).

Τα δραματικά γεγονότα του **1940,** περιγράφονται εκτενώς και με παραστατικό τρόπο από τη συγγραφέα, ενώ είναι έντονα τα αισθήματα της θλίψης και του αποτροπιασμού των Αδελφών για την ιταλική εισβολή (Παπασπυρίδου, 2009, 71, Χρονικό, τόμος Α,΄ 149-152).

Τον Μάιο του **1943** οι Αδελφές κινδυνεύουν να εκδιωχθούν από τη Χαλέπα. Οι Γερμανοί έχουν ήδη επιτάξει κάποια από τα δωμάτια της Σχολής, που λίγο καιρό πριν είχαν αφήσει στη διάθεση των μοναχών. Ωστόσο μια Κυριακή πρωί, Γερμανοί αξιωματικοί ζητούν την εκκένωση του κτιρίου. Οι Αδελφές βρίσκονται σε απόγνωση, επικοινωνούν με τον στρατηγό Bräuer και παραμένουν στη Χαλέπα κατόπιν εντολής του (Παπασπυρίδου, 2009, 75, Χρονικό, τόμος Α,΄ 162-165).

3.4 Η μεταπολεμική περίοδος της Σχολής έως το κλείσιμο του Γυμνασίου (1945-1966)

Ένα μήνα μετά τη συνθηκολόγηση, στις 19 Ιουνίου 1945, οι Γερμανοί στρατιώτες εγκαταλείπουν το σπίτι της Χαλέπας και τα Χανιά. Για λίγο, οι Αδελφές ελπίζουν ότι θα επιστρέψουν στους δικούς τους ρυθμούς. Ωστόσο, οι προσδοκίες τους διαψεύδονται. Οι Άγγλοι εγκαθίστανται στο κτίριο της Χαλέπας. Δεν το εγκαταλείπουν παρά την **1η** Μαΐου **1946.** Με την αποχώρησή τους, οι ζημιές και οι καταστροφές του κτιρίου είναι ανυπολόγιστες. Οι μοναχές ξεκινούν τις επισκευές. Η Ηγουμένη απευθύνει αίτημα άμεσης επιχορήγησης στη γαλλική κυβέρνηση και τους τοπικούς φορείς των Χανίων. Συναντάει άρνηση από παντού (Παπασπυρίδου, 2009, 78, Χρονικό, τόμος Α,΄ 169).

Εκτός από την επαναλειτουργία του Οικοτροφείου (1946), την επόμενη χρονιά (1947), ιδρύονται στη Χαλέπα οι τρεις πρώτες τάξεις του Ελληνικού Γυμνασίου. Από το 1949 έως το 1964, η Σχολή διανύει τη καλύτερη εποχή της: διοργανώνονται πλήθος από θεατρικές παραστάσεις κοινωνικές εκδηλώσεις, δραστηριότητες και εκδρομές. Ο τύπος μιλάει εγκωμιαστικά για τις γιορτές αυτές που στη δεκαετία 1950-1960 θα αποτελέσουν παράδοση, στην κοινωνία της Κρήτης. Είναι η χρυσή εποχή της Σχολής! Το 1950 η σχολική χρονιά ξαναρχίζει. Όμως είναι μια διαφορετική χρονιά. Στη Χαλέπα

ξεκινά η λειτουργία ενός πλήρους Οκτατάξιου Ελληνικού Ιδιωτικού Γυμνασίου Θηλέων κι έτσι το όνειρο γίνεται πραγματικότητα.

Ωστόσο λίγα χρόνια αργότερα, (1964) συναντάμε στο Χρονικό σε μεγάλη έκταση και για πρώτη φορά, τους προβληματισμούς της Ηγουμένης, σε εξομολογητικούς τόνους, σχετικά με το έργο, την αποστολή και τα εμπόδια των Αδελφών στη Χαλέπα. Ένα εύλογο ερώτημα είναι, αν οι παρακάτω προβληματισμοί οφείλονται σε στοιχείο ιδιοσυγκρασίας της συντάκτριας, ή αποτελούν σκέψεις ως προς τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η Σχολή, παράλληλα με εκείνες της ελληνικής εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα.

Γράφει η Ηγουμένη χαρακτηριστικά: *Μεγάλος αριθμός των μαθητριών μας στερείται την αφθονία και την ευτυχία. Το έργο μας δε βρίσκεται στον κόσμο των πλουσίων. Πλάι μας ζει ένας κόσμος φτωχών, αξιοσέβαστοι εργάτες, καταπονημένοι από τη φροντίδα του επιούσιου (…). Πρέπει να μοιραζόμαστε και να ανακουφίζουμε τον πόνο των ταπεινών* (Παπασπυρίδου, 2009, 119-120, Χρονικό, τόμος Β,΄ 82-83). Στις εγγραφές το Σεπτέμβριο του 1964-65, οι Αδελφές προσπαθούν να διευκολύνουν τους γονείς με εκπτώσεις. *Οι περισσότεροι από αυτούς είναι αγρότες* και αγωνιούν για την επιβίωση, μέσα στις δυσκολίες της ένδειας (Παπασπυρίδου, 2009, 120, Χρονικό, τόμος Β΄, 93). Είναι, επίσης, σημαντικό ν΄ αναφερθεί πως, το 1965 δύο ορθόδοξοι ιερείς, επιλέγουν αυτή τη Σχολή για τη φοίτηση των παιδιών τους και μιλούν με πολύ εγκωμιαστικά σχόλια για το έργο των Αδελφών.

Τον Δεκέμβριο του 1965, επισημαίνεται για άλλη μια φορά στο Χρονικό η δυσχερής οικονομική κατάσταση του εκπαιδευτηρίου. Στο τέλος αυτού του έτους παύει να λειτουργεί το Γαλλικό Γυμνάσιο της Σχολής. Το οριστικό κλείσιμο της Σχολής πλησιάζει.

3.5 Η τελευταία περίοδος λειτουργίας της Σχολής στα Χανιά (1966-1983) Συμπεράσματα

Το Σεπτέμβριο του 1966 η Επαρχιακή Ηγουμένη αποφασίζει το κλείσιμο του Ελληνικού Γυμνασίου. Δημιουργούνται αντιδράσεις, αλλά είναι δύσκολο να αλλάξει η απόφαση αυτή, αφού το σχολείο δεν μπορεί να καλύψει τα έξοδά του. Έτσι η Σχολή συνεχίζει την πορεία της ως Φροντιστήριο Γαλλικών, χωρίς τη δευτεροβάθμια βαθμίδα της, ενώ εγκαινιάζεται η τελευταία περίοδος λειτουργίας της (1966-1983). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι Αδελφές αγωνίζονται πολύ για την επιβίωσή τους, αναλαμβάνοντας ακόμα και μεταφράσεις κειμένων. Όμως η οικονομική κατάσταση δυσκολεύει όλο και περισσότερο, χωρίς να διαφαίνεται φως. Από τον Οκτώβριο (1966), αρχίζει η επαναλειτουργία του Οικοτροφείου, το οποίο θα κλείσει το 1974. Επίσης ξεκινά η λειτουργία Γαλλικού Νηπιαγωγείου (1972-1978).

Για πρώτη φορά γίνεται νύξη στο Χρονικό το χειμώνα του 1981, για τις μεγάλες παγωμένες αίθουσες της Χαλέπας και την ανεπαρκή θέρμανση με τις σόμπες. Ο τελευταίος χρόνος λειτουργίας του Ιδρύματος, είναι ιδιαίτερα δύσκολος για τις Αδελφές, όπως πληροφορούμαστε από το Χρονικό. Στοιχεία για τους εγγεγραμμένους μαθητές δεν υπάρχουν. Η αντίστροφη μέτρηση για τη Σχολή έχει αρχίσει. Στις 5 Μαρτίου του 1983, η Επαρχιακή Ηγουμένη ανακοινώνει στις Αδελφές την πώληση του σπιτιού τους στην Πολυτεχνική Σχολή και στις 13 Οκτωβρίου 1983, υπογράφεται το συμβόλαιο πώλησης της Σχολής.

Το θλιβερό νέο γίνεται γρήγορα γνωστό στην τοπική κοινωνία και προκαλεί αντιδράσεις. Σίγουρα έγιναν προσπάθειες και διατυπώθηκαν γραπτές διαμαρτυρίες, σε υπηρεσίες και αρμόδια όργανα. Δεν υπήρξε όμως κανένα αποτέλεσμα. Μετά από μια εκπαιδευτική και φιλανθρωπική προσφορά 131 ετών στην Κρήτη, η Γαλλική Σχολή κλείνει οριστικά το Δεκέμβριο του 1983.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, πολλοί λόγοι οδήγησαν στο κλείσιμο της Σχολής και συνδέονται με τον ανταγωνισμό που προκάλεσαν άλλα αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά ιδρύματα, τη δυσχερή οικονομική κατάσταση του εκπαιδευτηρίου, την προχωρημένη ηλικία των Αδελφών, τα προβλήματα της υγείας τους και την δυσκολία των Υπευθύνων να ανανεώσουν το διδακτικό προσωπικό της Χαλέπας.

Άραγε, αν αυτά τα προβλήματα είχαν τότε επιλυθεί, θα κατάφερνε η Σχολή να παρατείνει τη λειτουργία της στα Χανιά, συνεχίζοντας το έργο της μέχρι τις μέρες μας, ως δίγλωσσο ελληνογαλλικό ίδρυμα, ή θα δυσκολευόταν να ακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές της νέας εποχής;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναγνωστοπούλου, Σ. (1997). ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ 19ος αι-1919, ΟΙ ΕΛΛΗΝΟΡΘΟΔΟΞΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ Από το Μιλλέτ των Ρωμιών στο Ελληνικό Έθνος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ασημομύτη-Εκκεκάκη, Μ. (2004). Η Γαλλική Σχολή Καλογραιών στη Χαλέπα Χανίων, (1852-1983). Ρέθυμνο.

Δετοράκης, Θ. (1990). Ιστορία της Κρήτης. Ηράκλειο: Τυποκρέτα Γ. Καζανάκης.

Hoesl, P. (1982). Με ολάνοιχτα πανιά, Η Αγία Αιμιλία Ντε Βιαλάρ Ιδρύτρια του τάγματος των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως. Γιαννακοπούλου, Σ. μετάφραση από το γαλλικό πρωτότυπο A PLEINES VOILES με την έγκριση του Εκδοτικού Οίκου EDITIONS DU CHALET Αθήνα: Γραφείο Καλού Τύπου.

Παπαδογιαννάκης, Ν. Χουρδάκης, Α. Ρεράκης, Η. (1998). Η δημόσια χριστιανική εκπαίδευση στην Κρήτη το 19ο αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα. Ιστορική επισκόπηση, κεφαλαιώδης καταγραφή σχολικού αρχειακού υλικού και ανθολόγηση σχολικών εγχειριδίων. Κρητολογικά Γράμματα, τεύχος 14, 314-470.

Παπασπυρίδου, Π. (2009). Η Γαλλική Σχολή των Καθολικών Καλογραιών στα Χανιά (1895-1983). Παιδαγωγική και ιστορική προσέγγιση (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Ρούσσος-Μηλιδώνης, Ν. Μ. (1996).Φραγκισκανοί Καπουκίνοι 400 χρόνια προσφοράς στους Έλληνες 1585-1995. Αθήνα: Ιερά Κοινότητα Καπουκίνων Ελλάδος.

Τσίβης, Γ. (1993). Χανιά (1252-1940). Αθήνα: Γνώση.

Χαρίτος, Χ. (2001). Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Directoire et Coutumier de la Congrégation des Soeurs de St. Joseph dites de l'Apparition (1910) χ.τ. (Κανονισμός για τη διοίκηση και τα έθιμα του Τάγματος των Αδελφών του Αγίου Ιωσήφ της Εμφανίσεως 1852-1940).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αξιοποίηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στη διδασκαλία των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού – Διερεύνηση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων

Περικλειδάκης Α. Γιώργος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι από τα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία της ανάλυσης περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, βιβλίου μαθητή και τετραδίου εργασιών, της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου:
Να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς την αξιοποίηση στοιχείων τέχνης και πολιτισμού στις μαθηματικές δραστηριότητες και στα μαθηματικά προβλήματα που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια των Μαθηματικών της ΣΤ΄ δημοτικού.
Να γίνει συζήτηση και προτάσεις για τη συστηματική αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία των Μαθηματικών.
Θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων Μαθηματικών της ΣΤ΄ δημοτικού σχολείου ως προς την αξιοποίηση της Τέχνης και στοιχείων πολιτισμού στις εκφωνήσεις και στις διαδικασίες επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων, των εφαρμογών και των δραστηριοτήτων και να γίνουν προτάσεις για αλλαγές - βελτιώσεις των βιβλίων και ο σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: τέχνη, πολιτισμός, Μαθηματικά, σχολικά εγχειρίδια ΣΤ΄ δημοτικού

1. Εισαγωγή –Προβληματική

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων (Βιβλίου Μαθητή και Τετραδίου Εργασιών) της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, ως προς την αξιοποίηση της Τέχνης και στοιχείων πολιτισμού στις εκφωνήσεις και στις διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων, των εφαρμογών και των δραστηριοτήτων.

Να αναλυθούν και να συζητηθούν δεδομένα που αφορούν στοιχεία τέχνης και πολιτισμού στις δραστηριότητες και εφαρμογές των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών. Τα κριτήρια που αποτέλεσαν τη βάση της ανάλυσης περιεχομένου, ήταν τα θέματα των εκφωνήσεων των δραστηριοτήτων και προβλημάτων και οι απαιτήσεις των διαδικασιών επίλυσης τους.

Επίσης, να γίνουν προτάσεις για τη σύνδεση της διδασκαλίας των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με την Τέχνη και τον Πολιτισμό με τη χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού, την αξιοποίηση των ΤΠΕ και διεπιστημονικών και διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων.

2. Η αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία των Μαθηματικών

Σε έρευνα της Forseth (1980) η Τέχνη χρησιμοποιήθηκε αποτελεσματικά για να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε παιδιά και να προσφέρει ευχάριστες εμπειρίες στην εκμάθηση των Μαθηματικών.

Οι Burton, Horowitz και Abeles (1999), ο Willett (1992) και η Werner (2001), κατέληξαν σε ευρήματα που δείχνουν πως η διδασκαλία μέσω της Τέχνης έχει θετικές επιδράσεις στη δημιουργική και ευέλικτη σκέψη, στη σκέψη πάνω σε προβλήματα και στην παραγωγή ιδεών από διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Οι Λαλαζήση και Αργύρη (2013) έδειξαν ότι η αξιοποίηση της Τέχνης βοήθησε τα παιδιά να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο μάθημα της Γεωμετρίας.

Στο Σχέδιο εργασίας MathimARTika οι μαθητές της Ε΄ τάξης προσέγγισαν αποτελεσματικά θέματα των Μαθηματικών και της Τέχνης που διδάσκονται σε μεγαλύτερη τάξη λόγω των δυσκολιών τους (π.χ. πολυπλοκότητα των Φράκταλς, Λόγοι & Αναλογίες που διδάσκονται στην Στ΄ τάξη) (Τσακίρη & Λεμονίδης, 2015). Η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε, επίσης, πως τα παιδιά μετά το σχέδιο εργασίας διαφοροποίησαν τις απόψεις τους για την αξία των Μαθηματικών σε εξωσχολικές καταστάσεις, όπως στην Τέχνη.

Ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές μπορεί να εμπλακούν αποδοτικά στη μάθηση των Μαθηματικών όταν τα προβλήματα διατυπώνονται στο πλαίσιο φανταστικών ιστοριών. Οι φανταστικές ιστορίες δημιουργούν κίνητρα μάθησης και βοηθούν στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Οι ιστορίες αποτελούν σημαντική πηγή φαντασίας. Όσο πιο απόμακρο και διαφορετικό είναι κάτι από την καθημερινή εμπειρία και το περιβάλλον των μαθητών, τόσο περισσότερο θα δεσμεύσει τη φαντασία τους. Το στοιχείο της έκπληξης, του μυστηρίου, της περιπέτειας ή του παράλογου σε ένα κείμενο μαθηματικής λογοτεχνίας κάνει τα Μαθηματικά πιο ελκυστικά (Κολέζα, 2009).

3. Η συμβολή της Τέχνης στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά

Η στάση απέναντι στα Μαθηματικά μπορεί να οριστεί από το πόσο ένα άτομο συμπαθεί ή αντιπαθεί τα Μαθηματικά και πόσο σημαντικά ή ασήμαντα αντιλαμβάνεται τα Μαθηματικά στη ζωή του (Ma & Kishor, 1997; Hannula, 2002; O' Donnell, 2011). Η Τέχνη δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον στους μαθητές μικραίνοντας το χάσμα μεταξύ Μαθηματικών και παιδιών και κάνοντας τα Μαθηματικά πιο προσιτά (Aslaksen, 2002, σ. 83).

Η αξιοποίηση δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής δημιουργεί κίνητρα μάθησης και αναπτύσσει θετικά συναισθήματα απέναντι στα Μαθηματικά, αλλά και προς άλλα μαθήματα (Νέα Συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών, 2011, σ. 10).

Οι Λαλαζήση και Αργύρη (2013) έδειξαν ότι η αξιοποίηση της Τέχνης βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις για τα Μαθηματικά και τη χρησιμότητά τους και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στο μάθημα της Γεωμετρίας.

Οι Τσακίρη & Λεμονίδης (2015) σε έρευνά τους εφάρμοσαν το σχέδιο εργασίας 'MathimARTika' για τα Μαθηματικά και την τέχνη σε μαθητές της Ε' τάξης δημοτικού. Το MathimARTika αποτέλεσε μια διδακτική πρόταση σύνδεσης των Μαθηματικών και της Τέχνης. Το σχέδιο εργασίας ήταν διαθεματικό και συνδύαζε τα μαθήματα των Μαθηματικών, της Αισθητικής Αγωγής, των ΤΠΕ και στοιχεία από την Ιστορία της Τέχνης. Το Σχέδιο Εργασίας φάνηκε να επηρέασε τη στάση όλων σχεδόν των μαθητών προς τα Μαθηματικά, τόσο εκείνων που έδειχναν συμπάθεια όσο και εκείνων που δεν είχαν καλή σχέση με αυτά πριν το MathimARTika.

Η μαθηματική λογοτεχνία συντελεί στο να διαμορφώσουν οι μαθητές θετικές στάσεις και συναισθήματα απέναντι σε ένα αντικείμενο που συνήθως προκαλεί φόβο (Κολέζα, 2009).

4. Προτάσεις για σύνδεση Τέχνης και Μαθηματικών – αξιοποίηση Ιστορίας της Τέχνης και της Τεχνολογίας

Οι Τσακίρη & Λεμονίδης (2015) αξιοποίησαν με πολύ θετικά αποτελέσματα στην έρευνά, τους παρακάτω τομείς Τέχνης:

Την Ισλαμική Τέχνη με το Βεδικό Τετράγωνο. Το Βεδικό Τετράγωνο είναι μια παραλλαγή ενός τυπικού πίνακα της προπαίδειας 9x9. Σε κάθε τετράγωνό του τοποθετείται το μονοψήφιο άθροισμα του γινομένου της αντίστοιχης γραμμής και στήλης. Οι ιδιότητες του Βεδικού τετραγώνου διαμόρφωσαν τη βάση πολύπλοκων μοτίβων και σχεδίων που χρησιμοποιούνται στην παραδοσιακή Ισλαμική τέχνη.

Τα αγγεία της Γεωμετρικής εποχής προσφέρουν πλούσιο υλικό για τις χαράξεις. Στα αγγεία υπάρχει ποικιλία γραμμών και σχημάτων, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την αναγνώριση, σύγκριση και ανάλυση μοτίβων που επαναλαμβάνονται με κάποια κανονικότητα.

Τα Τάγκραμ της Κινέζικης Τέχνης και Οριγκάμι-Κιριγκάμι της Ιαπωνικής Τέχνης. Τα Τάγκραμ βρίσκουν εφαρμογή στη Γεωμετρία. Εξασκούν τους μαθητές στην ανάλυση και τη σύνθεση σχημάτων από άλλα μικρότερα σχήματα. Βοηθούν στην κατανόηση γεωμετρικών εννοιών όπως τα εμβαδά, η ισότητα, η ομοιότητα, η συμμετρία. Οι δραστηριότητες δίπλωσης και κοπής των Οριγκάμι και Κιριγκάμι αναδεικνύουν αρκετές γεωμετρικές έννοιες, χρήσιμες κυρίως για την εμπειρική μελέτη της συμμετρίας.

Την Αναγεννησιακή Τέχνη με το Χρυσό Λόγο. Ο χρυσός λόγος (Φ) θεωρείται ότι δίνει τις αρμονικές ανθρώπινες αναλογίες. Ορίζεται ως ο λόγος θετικών αριθμών που έχει αριθμητική τιμή ίση περίπου με 1,618. Τα σχήματα που εμπεριέχουν στη γεωμετρία τους την αναλογία του Φ θεωρούνται τα πιο αρμονικά και ευχάριστα από αισθητικής άποψης και μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη.

Τη Σύγχρονη και Μοντέρνα Τέχνη. Υπάρχουν πολλά, σημαντικά έργα με στοιχεία Μαθηματικών, όπως: γεωμετρικά σχήματα, στερεά σώματα, άξονες συμμετρίας, μετασχηματισμοί (σμικρύνσεις-μεγεθύνσεις-περιστροφές). Στην κατηγορία αυτή είναι τα πλακόστρωτα και η Οπτική Τέχνη, μορφή αφηρημένης γεωμετρικής τέχνης με σκοπό την πρόκληση του θεατή μέσω φαινομένων οπτικής απάτης και ψευδαισθήσεων που αφορούν στην προοπτική, στα σχήματα και στα επίπεδα.

Την Τέχνη με τη Δυναμική Γεωμετρία και την Τέχνη Φράκταλ. Τα λογισμικά Δυναμικής Γεωμετρίας διαθέτουν μενού γεωμετρικών μετασχηματισμών. Έτσι, προσφέρουν τη δυνατότητα καλλιτεχνικών μαθηματικών δημιουργιών, όπως τα Φράκταλς.

5. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της ΣΤ΄ του δημοτικού σχολείου ως προς την αξιοποίηση στοιχείων τέχνης και πολιτισμού στις μαθηματικές δραστηριότητες και στα μαθηματικά προβλήματα που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια. Τα κριτήρια που αποτέλεσαν τη βάση της ανάλυσης περιεχομένου, δηλαδή οι μονάδες καταγραφής, ήταν τα θέματα των εκφωνήσεων των δραστηριοτήτων και προβλημάτων και οι απαιτήσεις των διαδικασιών επίλυσης (Βάμβουκας, 2010).

6. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται ανά είδος (δραστηριότητες, εφαρμογές και δραστηριότητες – εφαρμογές Νέων Τεχνολογιών). Οι δραστηριότητες και Εφαρμογές των Μαθηματικών που είναι σχετικές με την Τέχνη και τον Πολιτισμό είναι ισοκατανεμημένες στο Βιβλίο του Μαθητή, δηλαδή περίπου ίδιος αριθμός ανά κατηγορία. Αντίθετα, στα τέσσερα Τετράδια Εργασιών τα *Προβλήματα* που οι διατυπώσεις τους αφορούν σε θέματα που έχουν αντληθεί από την Τέχνη και τον Πολιτισμό είναι περίπου διπλάσιες από τις αντίστοιχες *Δραστηριότητες με Ανακάλυψη*.

6.1 Δραστηριότητες και Εφαρμογές Μαθηματικών σχετικές με Τέχνη και Πολιτισμό Σχολικού εγχειριδίου Μαθηματικών ΣΤ΄ τάξης

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, από την ανάλυση των εκφωνήσεων (διατυπώσεων) των μαθηματικών δραστηριοτήτων, εφαρμογών, προβλημάτων και δραστηριοτήτων με ανακάλυψη του Βιβλίου του Μαθητή των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης (Κασσώτη, Κλιάπης & Οικονόμου, χχα), προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Στο Βιβλίο του Μαθητή υπάρχουν 12 μαθηματικές Δραστηριότητες και 13 Εφαρμογές οι διατυπώσεις των οποίων αφορούν σε θέματα που έχουν αντληθεί από την Τέχνη και τον Πολιτισμό. Καταγράφηκαν, επίσης, 3 μαθηματικές δραστηριότητες και 4 εφαρμογές οι διατυπώσεις των οποίων αφορούν σε θέματα που έχουν αντληθεί από τις Νέες Τεχνολογίες.

Πίνακας 1: Δραστηριότητες και Εφαρμογές σχετικές με Τέχνη στο Βιβλίο Μαθητή

Δραστηριότητες	Εφαρμογές	Νέες Τεχνολογίες		Σύνολο
		Δραστηριότητες	Εφαρμογές	
12	13	3	4	**32**

Οι διατυπώσεις των προβλημάτων και προβληματικών καταστάσεων των *Δραστηριοτήτων* σχετίζονται με τα ακόλουθα θέματα: Θέατρο, Μουσική, Φιλοσοφία, Αρχαιολογία και Έργα παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Οι διατυπώσεις των προβλημάτων και προβληματικών καταστάσεων των *Εφαρμογών* σχετίζονται με τα ακόλουθα θέματα: Κινηματογράφο, Θέατρο, Μουσική, Χορό, Ολυμπιακούς Αγώνες, Λαϊκό Πολιτισμό, Αρχιτεκτονική, Ανθρώπους των Γραμμάτων (Ποιητές) και Αρχαία Κινεζική Τέχνη.

6.2 Δραστηριότητες και Εφαρμογές Μαθηματικών, των Τετραδίων Εργασιών Μαθηματικών ΣΤ΄ τάξης με εκφωνήσεις σχετικές με Τέχνη και Πολιτισμό

Από την ανάλυση των εκφωνήσεων (διατυπώσεων) των μαθηματικών δραστηριοτήτων, εφαρμογών, προβλημάτων και δραστηριοτήτων με ανακάλυψη των Τετραδίων Εργασιών (Τ.Ε.) Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Στα τέσσερα Τετράδια Εργασιών (Κασσώτη, Κλιάπης & Οικονόμου, χχβ) υπάρχουν συνολικά 20 Προβλήματα και 12 Δραστηριότητες με Ανακάλυψη οι διατυπώσεις των οποίων αφορούν σε θέματα που έχουν αντληθεί από την Τέχνη και τον Πολιτισμό. Επίσης, καταγράφηκαν 9 Προβλήματα και 2 Δραστηριότητες με Ανακάλυψη οι διατυπώσεις των οποίων αφορούν σε θέματα που έχουν αντληθεί από τις Νέες Τεχνολογίες.

Πίνακας 2: Δραστηριότητες και Εφαρμογές, των Τετραδίων Εργασιών Μαθηματικών με εκφωνήσεις σχετικές με Τέχνη και πολιτισμό

Τετράδια εργασιών	Προβλήματα	Δραστηριότητες	Νέες Τεχνολογίες		Σύνολο
			Προβλήματα	Δραστηριότητες	
α΄ τεύχος	7	6	4	-	17
β΄ τεύχος	2	2	3	1	8
γ΄ τεύχος	6	2	2	1	11
δ΄ τεύχος	5	2	-	-	7
Σύνολο	20	12	9	2	**43**

Οι διατυπώσεις *των Προβλημάτων* στα Τ.Ε. σχετίζονται με τα ακόλουθα θέματα: Παιδική Λογοτεχνία, Παιδικό Θέατρο, Εικαστικά, Χορωδίες, Θεατρική Αγωγή, Χορό, Κινηματογράφο, Βιβλία, Βιβλιοθήκες, Μουσική, Μνημεία Παγκόσμιας κληρονομιάς και Εικαστικές Κατασκευές.

Οι διατυπώσεις των προβλημάτων και προβληματικών καταστάσεων *των Δραστηριοτήτων με Ανακάλυψη* των Τ.Ε. σχετίζονται με τα ακόλουθα θέματα:

Μνημεία Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Ιστορικά θέματα και πρόσωπα, Συγγραφείς, Εικαστικές δημιουργίες και Λαϊκό Πολιτισμό άλλων λαών.

7. Συμπεράσματα - προτάσεις

Ο συνολικός αριθμός των πενήντα (57) μαθηματικών Δραστηριοτήτων, Προβλημάτων και Εφαρμογών του Βιβλίου του Μαθητή και των Τετραδίων Εργασιών Μαθηματικών της ΣΤ΄ Τάξης που τα θέματα των εκφωνήσεων τους έχουν αντληθεί από την Τέχνη και τον Πολιτισμό κρίνεται ως ικανοποιητικός.

Στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της ΣΤ΄ τάξης (Β.Μ. και Τ.Ε.) η αξιοποίηση στοιχείων της Τέχνης και του Πολιτισμού εξαντλείται σε πολύ μεγάλο βαθμό στις εκφωνήσεις των Προβλημάτων και των Δραστηριοτήτων. Η αξιοποίηση της Τέχνης απουσιάζει από τις διαδικασίες επίλυσης των μαθηματικών Προβλημάτων, των Εφαρμογών και των Δραστηριοτήτων. Από τα σχολικά εγχειρίδια απουσιάζουν η δημιουργική αξιοποίηση της Τέχνης κατά την επίλυση των Προβλημάτων και προβληματικών καταστάσεων, όπως και προτάσεις εφαρμογής διεπιστημονικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων διδακτικών προσεγγίσεων με στόχο τη διασύνδεση των Μαθηματικών με την Τέχνη, την ιστορία της Τέχνης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Από αρκετές έρευνες έχει προκύψει ότι οι δραστηριότητες της Τέχνης που σχετίζονται με την εκμάθηση των Μαθηματικών δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα μάθησης, καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας κάνουν το μαθησιακό έργο πιο εύκολο και ενδιαφέρον, μειώνουν τον φόβο και το άγχος για τα Μαθηματικά και προσφέρουν χαρά και ευχαρίστηση αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών (Forseth, 1980 · Werner, 2001 · Λαλαζήση & Αργύρη, 2013 · Τσακίρη & Λεμονίδης, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζοντας προσεκτικά και υλοποιώντας δραστηριότητες Μαθηματικών και Τέχνης μπορεί να φέρουν σε επαφή τους μαθητές με μαθηματικές έννοιες ανώτερης τάξης και να επέλθει ουσιαστική κατανόηση τους (Τσακίρη & Λεμονίδης, 2015). Είναι απαραίτητο σε μελλοντική αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών της ΣΤ΄ δημοτικού να αξιοποιηθούν με πιο δημιουργικό τρόπο, στις διαδικασίες επίλυσης, περισσότερα στοιχεία Τέχνης και Πολιτισμού, αλλά και προτάσεις για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

Τα ελλείμματα των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών, ως προς την αξιοποίηση της Τέχνης και του Πολιτισμού στη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να αντισταθμιστούν από τους εκπαιδευτικούς με κατάλληλες διδακτικές επιλογές και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί Εικαστικών, θεατρικής Αγωγής, Πληροφορικής). Προτείνεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ (π.χ. Λογισμικά δυναμικής Γεωμετρίας ή άλλα λογισμικά, όπως το RNA) και η εφαρμογή διεπιστημονικών και διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων για τη διασύνδεση της Τέχνης και των Μαθηματικών.

Απαραίτητη κρίνεται και η εκπόνηση διδακτικού υλικού και οδηγιών σε κεντρικό επίπεδο (ΙΕΠ) για τη συστηματική αξιοποίηση της Τέχνης και της Λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη των Μαθηματικών. Επίσης, καθοριστική μπορεί να είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ποιοτική αυτή αλλαγή και για το σκοπό αυτό απαιτείται ο σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφώσεων για την ευαισθητοποίησή τους στη

συστηματική αξιοποίηση της Τέχνης και της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning In and Through the Arts. Curriculum Implications. In Edward B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts in Learning*. New York: Center for Arts Education Research, Columbia University.

Forseth, S. (1980). Art Activities, Attitudes and Achievement in Elementary Mathematics. *Studies in Art Education, 21* (2), 22-27.

Hannula, S. (2002). Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics, 49*(1), 25-46.

Ma, X. & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta- analysis. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(1), 26-47.

O' Donnell, A. (2011). Using Geometer΄s Sketchpad to Improve Student Attitude in the Mathematics Classroom. Department of Mathematics and Computer Science College of Arts and Sciences, North Dakota.

Werner, L. (2001). Changing Student Attitudes Toward Math: Using Dance to Teach Math. Center for Applied Research & Educational Improvement, College of Education and Human Development University of Minnesota.

Willett, V. (1992). The Efficacy of using the Visual Arts to teach Math and Reading concepts. Presented in 73rd Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσώτη, Ο., Κλιάπης, Π. & Οικονόμου, Θ. (χχα). *Μαθηματικά Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κασσώτη, Ο., Κλιάπης, Π. & Οικονόμου, Θ. (χχβ). *Μαθηματικά Στ΄ Δημοτικού – Τετράδιο Εργασιών*, τ. α΄, β΄, γ΄, δ΄. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και Πράξη στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.

Λαλαζήση, Χ., & Αργύρη, Π. (2013, Μάρτιος). Η διδακτική μεθοδολογία μιας ερευνητικής εργασίας ως παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων και βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών για το μάθημα της Γεωμετρίας. Στο 5ο Συνέδριο Διδακτικής των Μαθηματικών. Φλώρινα.

Νέα Συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών (2011). Επιστημονικό Πεδίο: Μαθηματικά – Δημοτικό. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 25 – 08 – 2018 από το δικτυακό τόπο http://www.ebooks.edu.gr/new/ps.php

Τσακίρη, Μ. & Λεμονίδης, Χ. (2015). Εφαρμογή ενός Σχεδίου εργασίας ΄MathimARTika΄ για τα Μαθηματικά και την Τέχνη σε μαθητές της Ε΄ τάξης

δημοτικού, στα Πρακτικά επιστημονικής Ημερίδας με Τίτλο: "Τέχνη Και Εκπαίδευση".

Αξιοποιώντας τη Θεραπεία Τέχνης στην Εκπαίδευση: προσεγγίσεις Εικαστικής Θεραπείας και Χοροθεραπείας

Πλάτσκου Στέλλα

Μπατάκη Ειρήνη

Περίληψη

Η βιωματική προσέγγιση της τέχνης μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους στην εκπαίδευση, καθώς ανακινεί σκέψεις και συναισθήματα και ενεργοποιεί λειτουργίες απαραίτητες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών όπως η ενεργή ακρόαση, η ενσυναίσθηση, το άμεσο και ειλικρινές «σχετίζεσθαι». Στην παρούσα εισήγηση επιλέχθηκαν παραδείγματα από τον χώρο της Εικαστικής Θεραπείας και της Χοροθεραπείας, τα οποία αναδεικνύουν τρόπους με τους οποίους τέτοιες προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός προσωπικής και συλλογικής ανάπτυξης και καλλιέργειας της προσωπικότητας των μαθητών. Η θεωρητική και βιωματική γνώση των προσεγγίσεων αυτών από τους εκπαιδευτικούς δύναται να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική πρακτική, η οποία φαίνεται πως ακόμη πριμοδοτεί την ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών (μνήμη, προσοχή, αντίληψη, σκέψη, λόγο, γραφή) συχνά εις βάρος της σωματικής και ψυχοσυναισθηματικής επίγνωσης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Θεραπεία Τέχνης, Εικαστική Θεραπεία, Χοροθεραπεία

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999) ως «Θεραπεία Μέσω της Τέχνης» ή «Θεραπεία Τέχνης» ορίζεται μια «ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική που περιλαμβάνει την αξιοποίηση κάθε είδους τέχνης (ζωγραφικής, χορού, μουσικής, γλυπτικής, πλαστικής, δράματος κτλ.) προκειμένου να βοηθηθεί το άτομο στην αυτοπραγμάτωση και προσαρμογή του» (256). Ως προς τη διαγνωστική της λειτουργία η Θεραπεία Τέχνης μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες που «διευκολύνουν την αποκάλυψη χαρακτηριστικών και προβλημάτων του ατόμου, συγκρούσεων, υποσυνείδητων κινήτρων» ή έχουν στόχο την «έκφραση και εξωτερίκευση συναισθημάτων» και τη «διευκόλυνση της επικοινωνίας», ενώ ως προς τη θεραπευτική επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, «η κάθαρση, η έκφραση συναισθημάτων που αλλιώς είναι αδύνατο να εκφραστούν» και «η λύση συγκρούσεων» (256-257).

Οι θεραπείες αυτές αναπτύχθηκαν πάρα πολύ τις τελευταίες δεκαετίες: όπως μας εξηγεί ο McLeod (2005, 39) «πρόσφατα το ψυχόδραμα και η θεραπεία μέσω τέχνης καθιερώθηκαν ως ειδικές συμβουλευτικές προσεγγίσεις, με τα δικά τους ξεχωριστά θεωρητικά μοντέλα, τμήματα κατάρτισης και επαγγελματικά περιοδικά». Αντίστοιχη πρόοδος έχει σημειωθεί στη Μουσικοθεραπεία, ενώ η Δραματοθεραπεία και η Χοροθεραπεία φαίνεται πως ακολουθούν επιτυχώς.

Η παρούσα εισήγηση υποστηρίζει τη χρήση επιλεγμένων προσεγγίσεων της Εικαστικής Θεραπείας και της Χοροθεραπείας στην εκπαίδευση, με τρόπους που αξιοποιούν μεθόδους και τεχνικές που οι συγκεκριμένες Θεραπείες Τέχνης

χρησιμοποιούν, προκειμένου να επιτευχθούν παιδαγωγικοί και συμβουλευτικοί στόχοι, άρρηκτα συνδεδεμένοι με την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

2. Εικαστική Θεραπεία

Η Εικαστική Θεραπεία εφαρμόζεται ατομικά ή ομαδικά από επαγγελματίες της ψυχικής υγείας (ψυχολόγους - ψυχαναλυτές - ψυχοθεραπευτές) με εικαστική παιδεία ή από εικαστικούς καλλιτέχνες που έχουν ειδικευθεί στην εφαρμογή της. Θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι ο αγγλικός όρος, που αναφέρεται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες οριοθετημένες στον χώρο των εικαστικών, καλύπτει τόσο την έννοια της *δημιουργίας εικαστικών έργων για θεραπευτικούς σκοπούς* (**art as therapy**), την αξιοποίηση δηλαδή των εγγενών θεραπευτικών ιδιοτήτων που έχει για τον καλλιτέχνη η διαδικασία της δημιουργίας του έργου του, όσο και τη χρήση των εικαστικών ως *τεχνικής κατά την ψυχοθεραπεία από αναλυτικούς ψυχοθεραπευτές*(**artintherapy**) ή και *κύριας μεθόδου ψυχοθεραπείας* (**ArtPsychotherapy/Εικαστική Ψυχοθεραπεία**).

Η Εικαστική Θεραπεία έχει σημειώσει ιδιαίτερη ανάπτυξη στις αγγλόφωνες χώρες. Όπως μας πληροφορεί η Waller (2001, 23) στη Μεγάλη Βρετανία εφαρμόστηκε με επιτυχία μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αρχικά σε χώρους νοσοκομείων, όπου υπήρχε μεγάλη ανάγκη «κάθαρσης» στους συμμετέχοντες στον πόλεμο, λόγω των συνεπειών του στην ψυχική τους υγεία. Μέχρι τη δεκαετία του ΄80 οι Εικαστικοί Θεραπευτές είχαν πετύχει την επαγγελματική τους αναγνώριση, την ενσωμάτωση τους στο Εθνικό Σύστημα Υγείας και τη δημιουργία Πανεπιστημιακών τμημάτων βασικής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στο επάγγελμα τους (Waller, 1995).

Στη χώρα μας έχει σημειωθεί μεγάλη ανάπτυξη κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ παρέχεται η δυνατότητα σπουδών εξειδίκευσης ή και βασικής επαγγελματικής κατάρτισης, δια ζώσης και εξ αποστάσεως, από ιδιωτικά εκπαιδευτικάκέντρα έως και Πανεπιστήμια.

2.1. Προσεγγίσεις Εικαστικής Θεραπείας

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν διατυπωθεί από Εικαστικούς Θεραπευτές διαφορετικών κατευθύνσεων ποικίλες απόψεις για τη χρήση και χρησιμότητα της. Ο βαθμός κατευθυντικότητας των θεραπευτών και η αποδοχή ή μη της χρήσης της ερμηνείας των παραγόμενων έργων είναι σημαντικές παράμετροι στη διαμόρφωση της θεραπευτικής προσέγγισης της εικαστικής θεραπείας. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικές προσεγγίσεις ώστε στη συνέχεια, με γνώμονα την αξιοποίησή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να προταθούν συγκεκριμένες εφαρμογές.

2.1.1. Ζωγραφίζοντας τον υγιή εαυτό.

Η αντίληψη της δυνατότητας αυτοθεραπείας με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών παρουσιάζεται από τη L. Capaccione (1990). Η όλη προσέγγιση συνίσταται στην ενεργοποίηση του εσωτερικού καλλιτέχνη-θεραπευτή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία θετικών εικόνων, που εκφράζουν την υπερνίκηση των δυσκολιών και τον επιθυμητό τρόπο ζωής του ατόμου. Σε διάλογο με τον εσωτερικό του θεραπευτή, ο θεραπευόμενος πλάθει την καινούργια του ζωή συμβολίζοντάς την με τις εικαστικές του δημιουργίες.

2.1.2. Ο παθητικός θεραπευτής.

Η άποψη της «παθητικότητας» εκφράζεται από τον Adamson (1984), έναν από τους πρωτεργάτες της Εικαστικής Θεραπείας στη Βρετανία. Αυτός, βασιζόμενος στην πεποίθηση ότι πρέπει να επέλθει «το πλήρωμα του χρόνου» για την τέχνη όσο και για τη θεραπεία, συστήνει απεριόριστη υπομονή, καθότι μπορεί να περάσουν μήνες ή ακόμα και χρόνια αναμονής για την έλευση της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας κάποιου. Έτσι, ο θεραπευτής δεν θα πρέπει να προτείνει καν στον θεραπευόμενο να ζωγραφίσει, καθώς η ιδέα θα πρέπει να είναι αποκλειστικά δική του. Όταν αυτό συμβεί, ο θεραπευτής δεν επιχειρεί να δώσει κάποια ερμηνεία στο έργο, πιστεύοντας πως η μοναδική ερμηνεία θα πρέπει να προέλθει από τον ίδιο τον παραγωγό του. Αντίθετα, οφείλει να ξεπεράσει τον πειρασμό της ερμηνείας, που συχνά οδηγεί στην προβολή των δικών του συναισθημάτων και στο καθρέφτισμα της δικής του ψυχολογικής κατάστασης (σελ. 7).

2.1.3. Το άτομο σε θεραπευτικό διάλογο με τα έργα του.

Σε μονοπάτια θεραπευτικής ανίχνευσης και αρνούμενος ως περιοριστική τη διχοτόμηση μεταξύ art as therapy και artintherapy, ο McNiff (1994) επικαλείται τις εσωτερικές, ενστικτώδεις, αρχέτυπες ψυχικές δυνάμεις αυτοΐασης μέσω της τέχνης, που λειτουργούν ψυχοθεραπευτικά καθώς η ψυχή «ανοίγεται στον εαυτό της» και ενστερνίζεται τη θεώρηση των εικαστικών έργων ως οδηγών - «ψυχοπομπών» (14-19). Απορρίπτει και αυτός κάθε ερμηνεία ή τάση για έλεγχο των θεραπευόμενων από τον θεραπευτή, πιστεύοντας πως κάτι τέτοιο κάθε άλλο παρά δραστηριοποιεί τα ψυχικά αποθέματα που απαιτείται να ενεργοποιηθούν στη θεραπεία (26). Η θεραπευτική αλλαγή προέρχεται από τον αναστοχασμό για τα έργα, τον εσωτερικό διάλογο που προκαλείται από αυτά και με αυτά: *τα έργα* θεραπεύουν.

Σε ομαδική θεραπεία ο ένας μπορεί να παίξει τον ρόλο του 'διευκολυντή' του άλλου στον θεραπευτικό διάλογο με τα έργα του με κατάλληλες ερωτήσεις που προσκαλούν στη χρήση και άλλων μορφών έκφρασης όπως μουσική, κίνηση, απαγγελία. Έτσι, η διαδικασία της απόδοσης ερμηνείας από τον θεραπευόμενο είναι ταυτόσημη με τον συνεχή «εναρμονισμό» του με το περιβάλλον (56).

2.1.4. Η ζωγραφική ως μέσο επικοινωνίας με το ασυνείδητο.

Ο G.Furth (1988), ακολουθώντας τη φροϋδική θεωρία για τη λειτουργία του ασυνείδητου, θεωρεί τη χρήση της ζωγραφικής ως μέσο ανάσυρσης γεγονότων από το ασυνείδητο και τονίζει τη σπουδαιότητα της ερμηνείας των σχεδίων από τον θεραπευτή. Το ίδιο σημαντικά για τον σκοπό αυτό θεωρούνται τα αυθόρμητα όσο και τα «κατά παραγγελία» έργα (25). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η εικαστική έκφραση, που είναι αποκαλυπτική και εξυπηρετεί διαγνωστικούς και θεραπευτικούς σκοπούς, μπορεί να φανεί χρήσιμη και ως *πρόγνωση* ακόμη και για επερχόμενη ασθένεια και άρα, μέσω της θεραπευτικής διαδικασίας, πιθανή αποφυγή της (124).

2.1.5. Το «παιχνίδι» με τα εικαστικά.

Η αποσύνθεση του εγώ μέσω της καλλιτεχνικής διαδικασίας και η αναδόμηση του μέσω της επεξεργασίας των καλλιτεχνικών μορφών επεξηγείται από την Dalley (1995, 29). Ακολουθώντας τις θέσεις των Freud, Jung και Winnicott, η θεραπεύτρια υποστηρίζει επίσης ότι «όπως το παιχνίδι, έτσι και η αυθόρμητη ζωγραφική αποτελεί το κέντρο του θεραπευτικού έργου και, όπως ο ελεύθερος συνειρμός, έτσι και το ασυνείδητο υλικό μπορεί να γίνει συνειδητό μέσω αυτής της διαδικασίας. Η τέχνη

κάνει τους ενήλικους ικανούς να παίξουν» και άρα να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν τον εαυτό τους (45-46).

Τις θεωρίες των Kleinκαι Winnicott χρησιμοποιεί στην προσέγγιση της και η F. Weir (1995) αναφερόμενη στα προβλήματα του εγώ σε σχέση με τη συμβολική έκφραση και στην εμφάνιση των εσωτερικών «αντικειμένων» στη δημιουργική διαδικασία.

2.1.6. Θεραπεύοντας τη σχάση μεταξύ σώματος, νου και πνεύματος.

Ακολουθώντας ιδέες και τεχνικές του Jung και της Θεραπείας Gestalt η NowellHall (1995) χρησιμοποιεί την Εικαστική Θεραπεία ως εναλλακτικό είδος θεραπείας που συμπληρώνει την κεντρική, ομαδική αναλυτική θεραπεία, με στόχο τη θεραπεία της σχάσης μεταξύ σώματος, νου και πνεύματος, η οποία εμφανίζεται σε διαταραχές της προσωπικότητας. Η θεραπεύτρια συμπεραίνει ότι τα οφέλη για τους θεραπευόμενους είναι πολλαπλά, καθώς η ανάπτυξη τους προχωρά προς το ξεδίπλωμα της «ενεργητικής φαντασίας» μέσα από τη δραστηριοποίηση της χρήσης της γλώσσας των συμβόλων (262).

2.1.7. Ομαδική Διαντιδραστική Θεραπεία.

Η διαφορά αυτής της διαπροσωπικής προσέγγισης από την ψυχαναλυτική είναι ότι δεν απαιτείται από τον θεραπευόμενο να αναψηλαφήσει το παρελθόν του καθώς, όπως εξηγεί η Waller (2001), στην ομαδική θεραπεία διαπροσωπικής κατεύθυνσης «ο διαντιδραστικός θεραπευτής τονίζει την αμοιβαία αντιστοιχούσα δράση ή επίδραση ανάμεσα στα μέλη και υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση είναι ο κύριος παράγοντας για αλλαγή» (52).

2.2. Εφαρμογές Εικαστικής Θεραπείας στην εκπαίδευση

Από τις παραπάνω προσεγγίσεις γίνονται φανερές κάποιες πιθανές κατευθύνσεις που θα μπορούσε να λάβει η υιοθέτηση της χρήσης των εικαστικών από εκπαιδευτικούς με στόχους «θεραπευτικούς» για τους μαθητές τους υπό την έννοια της κατανόησης του εαυτού και της συναισθηματικής ανάπτυξης σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε διαπροσωπικό επίπεδο, της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης κλπ. Προτεινόμενες επιλογές σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, παρατίθενται παρακάτω:

- ο εκπαιδευτικός ως «παθητικός θεραπευτής», ο οποίος παρέχει τον χώρο και τον χρόνο σε εν δυνάμει θεραπευτική εικαστική δραστηριότητα και, χωρίς να σχολιάζει, παρατηρεί και ακούει τους μαθητές του συλλέγοντας χρήσιμες πληροφορίες για την προσωπικότητά τους και τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν ή απασχολούν, τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει περαιτέρω σε εξατομικευμένη ή διαφοροποιημένη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αφήνει τα εικαστικά έργα να δράσουν θεραπευτικά, μέσα από τον «εσωτερικό διάλογο» με τον δημιουργό μαθητή, σε προσωπικό πάντα επίπεδο.
- ο εκπαιδευτικός, μέσω ενθάρρυνσης και προτροπής, καθοδηγεί τον μαθητή στην εικαστική δημιουργία θετικών εικόνων του εαυτού του, συμβάλλοντας έτσι στην ενεργοποίηση του διαλόγου με τον «εσωτερικό

θεραπευτή» ή τις αρχέτυπες ψυχικές δυνάμεις του, στον δρόμο για την επίλυση προβλημάτων και το ξεπέρασμα πιθανών δυσκολιών του.

- Εκμεταλλευόμενος τη θεραπευτική δυναμική της ομάδας, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να συντονίσει κατάλληλα μια συζήτηση όπου ο κάθε μαθητής θα μπορούσε να μιλήσει για το έργο του, σε ένα άνοιγμα προς τους συμμαθητές του, σε διαδικασία «εναρμονισμού» στην ομάδα. Η αλληλεπίδραση θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και με χρήση άλλων μορφών τέχνης, όπως ποίησης εμπνευσμένης από τα έργα, χρήση μουσικής και κίνησης κλπ.

3. Χοροθεραπεία

Η Χοροθεραπεία αποτελεί μια θεραπευτική πρακτική η οποία χρησιμοποιεί ως βασικά της στοιχεία την κίνηση και τον χορό για ψυχοθεραπευτικούς σκοπούς, με στόχο την ισόρροπη εξέλιξη του ατόμου σε σωματικό, συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Κατά τη διάρκεια μιας χοροθεραπευτικής διαδικασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά είδη χορού ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και τις γνώσεις των θεραπευτών. Η Χοροθεραπεία ως μέθοδος δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση της ομάδας ως πηγή αλλαγής, και χρησιμοποιεί συστήματα ανάλυσης της κίνησης για να αποκαταστήσει την ψυχοφυσική ισορροπία των θεραπευόμενων.

Οι ρίζες της Χοροθεραπείας χάνονται στα βάθη του χρόνου, καθώς συνδέονται στενά με τη λατρευτική, θεραπευτική, κοινωνική διάσταση του χορού. Μέσω ομαδικών τελετουργιών ο άνθρωπος επιδίωκε να θεραπεύσει ασθένειες, να γιορτάσει τον ερχομό της άνοιξης, να ξορκίσει τα κακά πνεύματα κ.α (Λάζου και Τσέκου, 2016). Ως μέρος μιας τελετουργίας συναντάμε τη χοροθεραπεία και στην Αρχαία Ελλάδα τόσο στην Αρχαία Τραγωδία όσο και στα Ασκληπιεία.

Η έννοια του χορού ως θεραπευτικού μέσου θα επανεμφανιστεί στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και με κυριότερες προσωπικότητες την Marian Chace και την Mary Wigman θα διαρθρωθεί ως μέθοδος θεραπείας στην αρχή στις ΗΠΑ και από εκεί σε άλλες χώρες. Επιπλέον, ένας από τους κυριότερος εκφραστές της *εκπαίδευσης στην κίνηση* (**movementeducation**) θεωρείται ο RudolfLaban, για τον οποίο το σώμα είναι εργαλείο έκφρασης, και η εκφραστική κίνηση κοινωνός ιδεών μέσα από τον χορό ή άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Ο Laban ανέλυσε την κίνηση στα συστατικά της στοιχεία τα οποία περιλαμβάνουν τη σωματική επίγνωση, την επίγνωση του χώρου, του χρόνου, του βάρους και της ροής. Η συνεισφορά του αποτέλεσε τη βάση ποικίλων μετέπειτα θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων στο θέμα του χορού και της εκφραστικής κίνησης στην εκπαίδευση (Laban,1975).

3.1. Σύγχρονες χοροθεραπευτικές προσεγγίσεις

Η χοροθεραπεία τροφοδοτείται από, αλλά και τροφοδοτεί μέσω μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης πολλούς επιστημονικούς κλάδους όπως τη γλωσσολογία, την κβαντική επιστήμη και την ανθρωπολογία, και φυσικά τον σύγχρονο χορό, με αποτέλεσμα την εμφάνιση πλήθους προσεγγίσεων στους κόλπους της. Παρακάτω έχουμε επιλέξει την παρουσίαση τριών βασικών προσεγγίσεων, τις οποίες θεωρούμε ικανές να επηρεάσουν θετικά τον χώρο της εκπαίδευσης.

3.1.1. Η θεραπεία μέσω του χορού και της κίνησης (Dance Movement Therapy, DMT-ΧΚΘ)

Η θεραπευτική διαδικασία με την ΧΚΘ, έτσι όπως αναπτύχθηκε με βάση την αμερικανική προσέγγιση, επιδιώκει την εναρμόνιση του σώματος με τον νου μέσα από τη δημιουργικότητα, τη θεραπευτική σχέση, την επεξεργασία του ασυνείδητου και την επίγνωση του σώματος και της κίνησης του θεραπευόμενου. Περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια, τα οποία δεν νοούνται γραμμικά αλλά μπορούν να επαναληφθούν πολλές φορές κατά τη διάρκεια αυτής:

α. **προετοιμασία (preparation):** δημιουργία ενός ασφαλού ς περιβάλλοντος χώρου, φωτεινού και λιτού, ώστε να διαμορφωθεί σταδιακά μια σχέση εμπιστοσύνης στα μέλη της ομάδας.

β. **επώαση (incubation**): Στόχος είναι η δημιουργία ενός εσωτερικού περιβάλλοντος στον κάθε θεραπευόμενο, στη διαμόρφωση του οποίου συμβάλλουν η ανάδυση και δουλειά με τη χρήση εικόνων, η χαλαρή ατμόσφαιρα, συμβολικές κινήσεις και κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας που θα χρησιμοποιήσει ο θεραπευτής.

γ. **φώτιση (illumination) - καταιγισμός ιδεών**: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη λεκτική έκφραση της σωματικής και ψυχικής εμπειρίας μέσω του διαλόγου μεταξύ θεραπευόμενου και θεραπευτή, με στόχο την αποκάλυψη και επίλυση υποσυνείδητων κινήτρων που αναδύθηκαν σε προηγούμενο στάδιο, τον προβληματισμό και την αυτογνωσία του συμμετέχοντα.

δ.**αξιολόγηση (evaluation)**: Στο τελευταίο στάδιο δίδεται έμφαση γύρω από τις ιδέες και τη σημασία της διαδικασίας για τον συμμετέχοντα, ο οποίος προετοιμάζεται για την ολοκλήρωση της θεραπείας (Λάζου και Τσέκου, 2016).

3.1.2. Η Χοροθεραπεία με την Πρωτόγονη Έκφραση

Η Πρωτόγονη Έκφραση είναι ένα αναγνωρισμένο χοροθεραπευτικό μοντέλο, το οποίο διέδωσε από το 1980 η Francis Schott-Billmann, η οποία διερεύνησε διεξοδικά και ανέδειξε μηχανισμούς των θεραπευτικών τελετουργιών των παραδοσιακών πολιτισμών, προσπαθώντας να επανασυνδέσει τους ανθρώπους του δυτικού πολιτισμού με τις ρίζες του χορού. Κατά συνέπεια, ο όρος «πρωτόγονη» δηλώνει το πρωταρχικό και θεμελιώδες στην ανθρώπινη έκφραση, ενώ η «έκφραση» ως έννοια δηλώνει το ξεδίπλωμα εσωτερικών πρωτόγονων συναισθημάτων μέσω της κίνησης, τα οποία δείχνουν την αρμονική σχέση σώματος - νου (Λάζου και Τσέκου, 2016). Η μέθοδος αυτή, που παρουσιάζει μια μορφή χορού ρυθμικού, χαρούμενου ρυθμού, η οποία εκτελείται μέσω απλών, επαναληπτικών, δυαδικών, συμμετρικών ή αντίθετων κινήσεων, περιλαμβάνει τη χρήση της φωνής από τους συμμετέχοντες καθώς και τη συνοδεία τυμπάνου.

Η θεραπευτική ενέργεια των χορευτικών τελετουργιών και της Πρωτόγονης Έκφρασης συνίσταται συνοπτικά:

α. Στην εκφόρτιση των ενορμήσεων, που υλοποιείται μέσω της χορευτικής έκφρασης, μέσω μιας θετικής αποκωδικοποιήσης και συμβολοποίησης, η οποία επιτρέπει την κάθαρση τους. Παίζοντας για παράδειγμα τον κυνηγό, την πριγκίπισσα, τον πάνθηρα ή τον μάγο, ικανοποιούνται ενορμήσεις με έναν τρόπο που είναι ταυτόχρονα συμβολικός, επιτρεπτός και καλλιτεχνικός.

β. Στη δημιουργία ενός χώρου δημιουργικής ελευθερίας που επιτρέπει στον καθένα να εκφράσει την ατομικότητα του, αλλά και μια συλλογική και αρχετυπική ιστορία με την οποία συνδέεται (Schott-Billmann, 1997).

3.1.3. Η Αυθεντική Κίνηση στη Χοροθεραπεία

Πρόκειται για ένα μοντέλο κίνησης στη χοροθεραπευτική πρακτική με αναφορές στη ψυχολογία του βάθους του C.G. Jung, και συγγένεια με αρχαίες θεραπευτικές και διαλογιστικές πρακτικές. Αναπτύχθηκε από τη χορεύτρια και ψυχοθεραπεύτρια MaryWhitehouse με στόχο μια βαθύτερη κατανόηση της ψυχικής πραγματικότητας μέσα από την αυθόρμητη και φυσική κίνηση και έκφραση του σώματος.

Στην προσέγγιση της Αυθεντικής Κίνησης περιλαμβάνεται η παρουσία του «κινούμενου», του προσώπου δηλαδή που κινείται συνήθως με μάτια κλειστά ακούγοντας τις εσωτερικές του ενορμήσεις, και του «μάρτυρα», ο οποίος συνοδεύει χωρίς κριτική με την παρουσία του τη διαδικασία κίνησης και έκφρασης του «κινούμενου». Μετά την κίνηση, υπάρχει λεκτική ανατροφοδότηση μεταξύ κινούμενου και μάρτυρα, όπου ο καθένας περιγράφει την εμπειρία του, τις εικόνες και το τι προσέλαβε με τις αισθήσεις του. Κατ’ αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η ανάδυση και η διερεύνηση προσωπικού και συλλογικού ασυνείδητου και συμβολικού υλικού, με ιδιαίτερο νόημα για τον κινούμενο και για την ενδυνάμωση της συνειδητότητας του.

3.2. Εφαρμογές των χοροθεραπευτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση.

Βάσει των παραπάνω προσεγγίσεων, ο χορός μπορεί να οριστεί ως μια ερμηνεία των ιδεών, συναισθημάτων και αισθητηριακών εντυπώσεων των μαθητών, έτσι όπως αυτές εκφράζονται συμβολικά σε μορφές κίνησης μέσα από τη μοναδική χρήση του σώματος τους (Dimondstein, 1974).

Η αξιοποίηση των χοροθεραπευτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση μπορεί να λάβει χώρα μέσω πολιτιστικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς, καθώς και συμβουλευτικών δράσεων για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η εφαρμογή τους στην εκπαίδευση επιτρέπει τόσο στους μαθητές όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να κατακτήσουν τους ακόλουθους στόχους:

α. να αξιοποιήσουν το δυναμικό και τις δυνατότητές τους προκειμένου να υποστηριχθεί η συναισθηματική, σωματική, γνωστική και κοινωνική εξέλιξή τους.

β. να αναδείξουν την αξία της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης μέσα από τον χορό και την κίνηση, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να μην περιορίζεται στην επίτευξη γνωστικών στόχων.

γ. να αποκτήσουν επίγνωση για τον ρόλο του χορού και της κίνησης του σώματος ως καθρέπτη του ψυχοσυναισθηματικού τους κόσμου.

δ. να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση τους, την αυτενέργεια και την απόλαυση που προκαλεί η προσωπική δημιουργία στο πλαίσιο μιας συλλογικής προσπάθειας που εμπλέκει το σώμα και την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων.

Οι παραπάνω στόχοι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία τόσο για τους κιναισθητικούς μαθησιακούς τύπους όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, των οποίων

οι δυνατότητες και οι ανάγκες συχνά παραβλέπονται από τις αποκλειστικά λεκτικές μορφές διδασκαλίας. Έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, μαθητές που εμφανίζουν υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή, να εμπλέκονται ενεργά και να αποκτούν αναγνώριση από τους συμμαθητές τους σε ρόλο χορογράφου κατά τη διάρκεια μιας χορευτικής σύνθεσης από ομάδα μαθητών.

Επιπρόσθετα, εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του χορού στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, και τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα δημιουργικού χορού οκτώ εβδομάδων (LoboandWinsler, 2006).

Συμπεράσματα

Υποστηρίζεται ότι οι θεραπευτικές πρακτικές μέσω τεχνικών όπως αυτές που εφαρμόζονται στην Εικαστική Θεραπεία και στη Χοροθεραπεία, αλλά και στη Μουσικοθεραπεία και στη Δραματοθεραπεία, δίνουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς, επιστήμονες και επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης να αναζητήσουν νέες, διαφορετικές, παιδαγωγικές, καλλιτεχνικές και ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, και να τις εφαρμόσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης μάθησης, εκπαίδευσης και συμβουλευτικής.

Θα πρέπει, όμως, να γίνει ξεκάθαρο ότι σε καμία περίπτωση δεν προτείνεται να μπει ο εκπαιδευτικός σε ρόλο ψυχολόγου ή ψυχοθεραπευτή, ούτε βέβαια ότι μπορεί να υποκαταστήσει τέτοια διαδικασία όταν αυτή απαιτείται. Ο διακριτός του ρόλος συνίσταται στο να χρησιμοποιήσει τις εγγενείς δυνατότητες της εικαστικής δημιουργίας ή της κίνησης και του χορού στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας με στόχο την κεφαλαιώδους σημασίας συναισθηματική, ψυχική καικοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών του, προκαλώντας έτσι ένα είδος μάθησης που συντελείται μέσω της καλλιτεχνικής τους έκφρασης και διάδρασης με τα παραγόμενα έργα αλλά και με τους άλλους (συν)δημιουργούς της ομάδας τους.

Βιβλιογραφικέςαναφορές

Adamson, E. (1984). *ArtasHealing.* London: Coventure.

Capaccione, L. (1990). *ThePicture of Health. Healing your Life with Art.*Carson, CA: HayHouse.

Case, C. (1995). «Η αναζήτηση του νοήματος: Η απώλεια και η μετάβαση στη θεραπεία παιδιών μέσω εικαστικής έκφρασης» στο T. Dalleyetal. (1995).

Γραφάκου, Ε. και Λαμπίτση, Β. (2011). «Η αξιοποίηση των Εικαστικών Τεχνών στην Εκπαίδευση», στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011),

Dalley, T. (1995). «Η εικαστική έκφραση ως θεραπεία: Νέες προοπτικές» στο T. Dalleyetal. (1995).

Dalley, T. etal. (1995). *Θεραπεία Μέσω Τέχνης: Η Εικαστική Προσέγγιση*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Dimondstein, G. (1974) Exploring the arts with children, New York: McMillan Publishing.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: ΕκδόσειςΓρηγόρη.

Furth, G. (1988). *The Secret World of Drawings. Healing through Art.*Boston: Sigo Press.

Laban, R. (1975). Modern educational dance, (3rded) Boston Play, Inc

Lobo, Y., & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. USA: BlackwoodPublishing.

Λάζου Α. και Τσέκου Χ, 2016. *Σχολές χοροθεραπείας με ολοκληρωμένο πρόγραμμα*.Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος εξ αποστάσεως Επαγγελματικής Επιμόρφωσης και Κατάρτισης «Χοροθεραπεία: Θεωρία και Πράξη», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγήστη Συμβουλευτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

McNiff, S. (1994). *Art as Medicine. Creating a Therapy of the Imagination.* London: Piatkus.

NowellHall, P. (1995). «Θεραπεία μέσω της τέχνης: Ένας τρόπος θεραπείας της σχάσης» στο T. Dalleyetal. (1995).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό.* Τόμος Γ, «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Schott-Billmann, Fr. (1997). Χοροθεραπεία με την Πρωτόγονη Έκφραση. Αθήνα: Τρόπος Ζωής.

Waller, D. (2001). *ΟμαδικήΔιαντιδραστική ArtTherapy. Η χρησιμότητα της στην εκπαίδευση και στη θεραπεία.* Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Waller, D. (1995). «Η ‘εφηβεία’ της θεραπείας μέσω των εικαστικών: Μια μεταφορική θεώρηση ενός επαγγέλματος σε εξέλιξη» στο T. Dalleyetal. (1995).

Weir, F. (1995). «Ο ρόλος της συμβολικής έκφρασης και η σχέση της με τη θεραπεία μέσω της τέχνης: Η προσέγγιση της Melanie Klein»στο T. Dalleyetal. (1995).

"Προτάσεις Πολιτισμού και Παιδείας από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο : όταν η Εκπαίδευση Ενηλίκων συναντά την Εκπαίδευση Ανηλίκων, στο πλαίσιο των Κοινοτήτων Μάθησης και Συνεργασίας και των Διασχολικών Δικτύων επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητας της Σχολικής Συμβούλου"

Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα,
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
της Π.Δ.Ε. Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη αφενός του σύγχρονου ελληνικού σχολείου ως χώρου καλλιέργειας Πολιτισμού και Παιδείας, καθώς και διαμόρφωσης αντίστοιχων προτάσεων, εξαιρετικά χρήσιμων για τη σημερινή κοινωνία και αφετέρου της αλληλοτροφοδοτικής σχέσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ανηλίκων. Παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από τις Κοινότητες Μάθησης και Συνεργασίας και τα Διασχολικά Συνεργατικά Δίκτυα επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητας της συγγραφέως. Οι συγκεκριμένες δημιουργίες, με το συντονισμό της Σχολικής Συμβούλου, αξιοποιήθηκαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε Βιωματικά Εργαστήρια, για εμπέδωση και αναστοχασμό, για περαιτέρω έμπνευση των εκπαιδευτικών, ανατροφοδοτώντας τη διδακτική πράξη και την παραγωγή νέων προτάσεων Πολιτισμού και Παιδείας. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία αλληλοτροφοδότησης, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο κατάξιώνεται, γιατί, παρά τις δυσκολίες της εποχής, μπορεί, με τα κατάλληλα πνευματικά ερεθίσματα και λειτουργώντας, πραγματικά, ως κοινότητα μάθησης και συνεργασίας προσώπων, να αποτελεί σημείο αναφοράς για όλους. Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η αξιοποίηση ή η προετοιμασία ανάλογων προτάσεων συμβάλλει στην ανάδειξη της αλληλοτροφοδοτικής σχέσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ανηλίκων. Παράλληλα, υποστηρίζει την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αυτοβελτίωση όλης της σχολικής κοινότητας, μια και υποδεικνύει τρόπους πολύ-επίπεδης και συστη-ματικής καλλιέργειας του Πολιτισμού και αναγωγής του σε τρόπο ζωής στη διδακτική πράξη και στην εν γένει σχολική ζωή.

Λέξεις, Φράσεις-κλειδιά : σχολείο, προτάσεις Πολιτισμού, Παιδείας, κοινότητα, μάθηση, συνεργασία, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση Ανηλίκων

1. Εισαγωγή- Προβληματική

Αφετηρία του προβληματισμού μας στάθηκε αφενός η στερεότυπη αντίληψη ότι οι προτάσεις Πολιτισμού και Παιδείας αναμένονται, συνήθως, από το αρμόδιο Υπουργείο ή την κοινωνία προς το σχολείο, το οποίο καλείται να τις υλοποιήσει, να τις εφαρμόσει και αφετέρου η πεποίθηση μας ότι, όσο δύσκολη κι αν είναι η κοινωνικο-οικονομική συγκυρία, πυλώνες Αγωγής και Παιδείας, όπως το σχολείο, θα πρέπει να παραμένουν φάροι φωτεινοί, να αποτελούν σημείο πολιτισμικής αναφοράς, ηθικής ανύψωσης και ανάτασης της κοινωνίας μας, οδηγώντας την σε ευρύτερη ευημερία

και πρόοδο. Το σχολείο, αν πραγματικά λειτουργεί ως δυναμική κοινότητα μάθησης και συνεργασίας, παρά τις ποικίλες δυσκολίες, μπορεί, μέσα από τέτοιες προτάσεις Πολιτισμού και Παιδείας, να αντισταθεί σε νοσηρές καταστάσεις και συμπεριφορές, όπως στη βία, στο ψέμα, στην αδικία, στην αναξιοκρατία, στην εν γένει παρακμή, προβάλλοντας υγιή πρότυπα ζωής και ελπίδας για το μέλλον. Βασικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια ουσιαστικής Παιδείας και Πολιτισμού, τόσο σε επίπεδο διαφόρων καλλιτεχνικών δημιουργιών, όσο και σε επίπεδο τρόπου ζωής και συμπεριφοράς, σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής, αποτελούν :

- Το καλό σχολικό κλίμα και οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μέσα στο σχολείο
- Η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας μάθησης και συνεργασίας προσώπων
- Το υψηλό όραμα, με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, το οποίο θα συνδέει τον Πολιτισμό και την Παιδεία με τις ανάγκες της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, θα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αξίας του Πολιτισμού και της Παιδείας για τη ζωή και θα αποδίδει αξία στο πνεύμα. Σύμφωνα με τον Κ. Τσιρόπουλο (Τσιρόπουλος, 1983), με τον όρο ΄΄***πνεύμα***΄΄ *εννοούμε όλες εκείνες τις δυνάμεις που πλάθουν πολιτισμό, που αθανατίζουν μια εποχή, που κάνουν τον άνθρωπο ομοτράπεζο της αθανασίας* όπως *την Τέχνη, τον ελεύθερο, υπεύθυνο στοχασμό…΄΄* .
- Ανανέωση ενδιαφερόντων, πνευματικών ερεθισμάτων και έμπνευση, μέσα από συνεχή υποστήριξη, επιμόρφωση, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση. Και εδώ ο ρόλος του/της Σχολικού/-ής Συμβούλου είναι καθοριστικός στην παροχή σωστής καθοδήγησης, ενθάρρυνσης, υψηλών πνευματικών ερεθισμάτων, εμψύχωσης και ανανέωσης των πνευματικών ενδιαφερόντων.
- Καλή διάθεση των μελών
- Σαφήνεια στόχων και μέσων επίτευξής τους
- Πρακτικές αποτίμησης των αποτελεσμάτων, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, της ανατροφοδότησης και της αυτοβελτίωσης.

2. Κυρίως Μέρος : Όροι-θεωρίες και μέθοδοι

2.1. Πολιτισμός και Παιδεία σε Κοινότητες Μάθησης και Συνεργασίας Προσώπων

Αν συμβουλευτούμε τα διάφορα διάφορα λεξικά, στο λήμμα ΄΄*Πολιτισμός*΄΄ θα συναντήσουμε ποικίλες σημασιολογικές αποχρώσεις, οι οποίες συνθέτουν την κεντρική έννοια. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις εξής (Χρηστικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών, 2014) :

Πολιτισμός:

α) *το σύνολο των ηθικών, πνευματικών, υλικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων μιας κοινωνίας ή ενός συνόλου κοινωνιών,*

β) *ο πνευματικός πολιτισμός, που αφορά ειδικότερα στη γλώσσα, στην επιστήμη, στη φιλοσοφία, στην Παιδεία, στις ιδέες, στα ήθη και έθιμα, στους κώδικες και τους θεσμούς, στην πνευματική κληρονομιά,*

γ) *ο βαθμός πολιτισμικής ανάπτυξης,*

δ) *ο σύγχρονος τρόπος ζωής (π.χ. τεχνολογικά αγαθά, ανέσεις),*

ε) *ο τρόπος ζωής και συμπεριφοράς, που είναι αποτέλεσμα μόρφωσης και Παιδείας (ψυχική ευγένεια, εκλεπτυσμένοι τρόποι)΄΄* κ.ά.

και αντίστοιχα ως *΄΄Παιδεία΄΄* ορίζεται *η ηθική, πνευματική και ψυχική αγωγή, μόρφωση΄΄*. Συμπληρώνοντας, θα λέγαμε, πως Παιδεία είναι η ευρύτερη καλλιέργεια του ανθρώπου, η οποία δεν προκύπτει αναγκαστικά και μόνο από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά, κυρίως, από την ατομική προσπάθεια και το μόχθο, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τις βιωματικές εμπειρίες κ.ά.

Αδιαμφισβήτητα, τα θέματα Πολιτισμού και Παιδείας στο σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με αυτό που ονομάζουμε *΄΄κλίμα σχολείου΄΄* ή *΄΄σχολικό κλίμα΄΄*. Πολλές φορές, αναφερόμαστε στο σχολικό κλίμα, αλλά δε συνειδητοποιούμε ότι όλοι, είτε ως γονείς, είτε ως μαθητές/-τριες, είτε ως εκπαιδευτικοί, το συνδιαμορφώνουμε. Η συνδιαμόρφωση και η παγίωση θετικού κλίματος μέσα σε μια σχολική μονάδα αυξάνει, σαφώς, την αποδοτικότητα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία τους και συνυφαίνεται με τη θετική διάθεσή τους για εργασία και δημιουργία. Αυτή και μόνο η ευρυθμία εκφράζει και υποστηρίζει σε πολλαπλά επίπεδα την έννοια του Πολιτισμού. Αντανακλάται, δε, με θετικό τρόπο και στην ευρύτερη κοινωνία (Ραμουτσάκη, 2013). Γι’ αυτό και η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του καλού κλίματος στο σχολείο από πλευράς όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για τη λήψη αποφάσεων, πρωτοβουλιών και στοχευμένων δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται επιτακτική και απαραίτητη. Το σχολικό κλίμα δεν είναι στατικό και δεδομένο. Διαμορφώνεται σταδιακά, υπόκειται σε εξέλιξη, γι’ αυτό και η διαδικασία συνδιαμόρφωσής του συνιστά μια δυναμική διαδικασία (Ραμουτσάκη, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί μιας τέτοιας κοινότητας θεωρούν την ίδια τη μάθηση ως πρόκληση, ως ευκαιρία δημιουργίας, η οποία δεν βασίζεται σε μια απλή αντιγραφή μοντέλων, αλλά σε βιωμένες εμπειρίες, κοινά συλλογικά οράματα και ενδιαφέροντα, τα οποία εκπληρώνονται με αμοιβαία δέσμευση, προθυμία, ικανότητα, συν-ευθύνη και κοινές προσδοκίες (Ντούλια- Ραμουτσάκη, 2017).

Αυτό το όραμα πρέπει να έχει στο κέντρο του τον Πολιτισμό και την Παιδεία, εστιάζοντας όχι μόνο στο επιτελούμενο έργο, αλλά και στις σχέσεις των προσώπων. Γιατί, σε μια διαδικασία μάθησης και αγωγής, θα πρέπει να μας ενδιαφέρει κυρίως η σχέση των προσώπων και η παιδαγωγική μας παρουσία έχει νόημα, όταν μας δένει ως ανθρώπους, αφού μας καθιστά ισότιμους συνομιλητές και συνεργάτες. Βασική αρχή σε αυτή την επικοινωνία είναι ότι δεν επιβάλλουμε πράγματα, αλλά παρέχουμε ευκαιρίες και επιλογές στον άλλο, μέσα από κοινές εμπειρίες, για να αλλάξει (Ραμουτσάκη, 2017). Αυτή είναι μιαν άλλη αυθεντική πρόταση Πολιτισμού για την ανθρώπινη επικοινωνία, μέσα σε μία κοινότητα.

Αν μεταφέρομε στο μικρό-κοσμο του σχολείου την πολύ εύστοχη άποψη του Κ. Τσιρόπουλου (Τσιρόπουλος, 1983), πως *΄΄Πολιτισμός πλάθεται μονάχα, όταν όλες οι δυνάμεις του κόσμου ισορροπήσουν και συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους΄΄*, θα διαπιστώσουμε, πραγματικά, πως ο πολιτισμός δεν προάγεται με ένταση, με φασαρίες, με ανισορροπία και δυσαρμονία, αλλά μέσα σε ένα ισορροπημένο

περιβάλλον, όπου τα μέλη του συνεργάζονται αρμονικά, νοιάζονται το ένα το άλλο, όπου εκτός από τους στόχους, την οργάνωση και το επιτελούμενο έργο, υπάρχουν αρχές και αξίες, όπως αλληλοσεβασμός, αλληλεγγύη, ήθος και αξιοπρέπεια, ασφάλεια, εμπιστοσύνη και εν γένει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.

Υπό αυτή τη θεώρηση, εάν το σχολείο θέλει να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης προσώπων, επαναπροσδιορίζει τον προσανατολισμό του, ανανεώνεται και λειτουργεί, πραγματικά, συλλογικά και πιο ανθρώπινα, αναστοχάζεται, συνεργάζεται, δημιουργεί, διδάσκει και διδάσκεται, συνδέεται με την τοπική κοινωνία και τα άλλα σχολεία, παραμένει ανοιχτό, αλλά, ταυτόχρονα, με ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς (Ραμουτσάκη, 2017). Η ποιότητα της συμπεριφοράς των ανθρώπων του σηματοδοτεί και την υπόσταση τους ως προσώπων. Τα άτομο μετατρέπεται σε πρόσωπο, όταν προφανώς, νοιάζεται για τον άλλο, το συνάνθρωπο, υποτάσσοντας το ατομικό στο κοινό καλό, υπό το πρίσμα μιας κοινωνικής αποστολής (Ραμουτσάκη, 2015, 2017). Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο εκφράζοντας τον Πολιτισμό όχι μόνο μέσα από το εκπαιδευτικό έργο, αλλά και μέσα από την αξία και την ποιότητα που αποδίδει στις ανθρώπινες σχέσεις, στον καθημερινό τρόπο ζωής και συμπεριφοράς των μελών του, καταξιώνεται και αποτελεί σημείο αναφοράς για την κοινωνία.

Επιπροσθέτως, αυτή η κοινότητα επιδιώκει να ανανεώνει τα πνευματικά της ενδιαφέροντα, καθώς, όπως επισημαίνει και ο Κ. Τσιρόπουλος, είναι *΄΄….Αναγκαίο ν' αποκτήσει ο άνθρωπος τη βασική βιοτική του αξιοπρέπεια : να μην πεινά* (εννοεί πνευματικά), *να μη γυμνητεύει, γιατί πολιτισμός δεν πλάθεται από τους πεινασμένους* (Τσιρόπουλος, 1983). Η πολύ εύστοχη αυτή παρατήρηση μας οδηγεί κατευθείαν στις διαστάσεις της μάθησης, τις οποίες προσδιορίζει ο σύγχρονος θεωρητικός της μάθησης Illeris, ως εξής::

- το περιεχόμενο της μάθησης,
- τα κίνητρα της μάθησης και
- η αλληλεπίδραση ατόμου- περιβάλλοντος.

2.2. Μεθοδολογία- Ανάλυση δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη εισήγηση αξιοποιήθηκε η βιωματική εμπειρία και η συνεργασία με τα σχολεία επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητας της συγγραφέως, στο πλαίσιο των αντίστοιχων Κοινοτήτων μάθησης και συνεργασίας και των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας, τα στοιχεία από τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα εργασίας, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με εκπαιδευτικούς και μαθητές, τα οποία δόθηκαν για διάφορες βιωματικές και αναστοχαστικές ασκήσεις. Η ανίχνευση των δεδομένων έγινε επαγωγικά, σε συνδυασμό με μεθόδους και τεχνικές συνεργατικής, ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης, πάνω στις οποίες βασίζονται και οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ανηλίκων.

3. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων Πολιτισμού και Παιδείας από το σύγχρονο ελληνικό Σχολείο :

Στο πλαίσιο των αντίστοιχων Κοινοτήτων Μάθησης και Συνεργασίας και των Διασχολικών Δικτύων Συνεργασίας επιστημονικής και παιδαγωγικής αρμοδιότητας της συγγραφέως, έχουν αναπτυχθεί, μέχρι σήμερα, πολύ αξιόλογες προτάσεις Πολιτισμού και Παιδείας από τις οποίες θα παρουσιάσομε δύο αντιπροσωπευτικά

παραδείγματα. Οι προτάσεις αυτές φέρνουν κοντά την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Εκπαιδευτικών) και την Εκπαίδευση Ανηλίκων (Μαθητών/Μαθητριών), καθώς η μία ανατροφοδοτεί την άλλη και αναδεικνύει την αναγκαιότητα συστηματικότερης σύνδεσής τους. Οι πολιτισμικές αυτές παρεμβάσεις αποτυπώνουν, με τον καλύτερο τρόπο, τις ποικίλες σημασιολογικές αποχρώσεις της έννοιας του Πολιτισμού, αφού, όπως τονίσαμε, ΄΄*Πολιτισμός*΄΄ δεν είναι μόνο το σύνολο των επιτευγμάτων, αλλά και ο τρόπος ζωής, συμπεριφοράς και έκφρασης.

3. 1. Πρώτο παράδειγμα : Η αξιοποίηση μιας μαθητικής δημιουργίας ως έργου Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και η αναπλαισίωσή της στη σχολική πραγματικότητα

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε Βιωματικό Εργαστήριο, με θέμα: ΄΄*Καλλιεργώντας κώδικες αξιών στο σχολείο –Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη, με συνδυασμό τεχνικών παρατήρησης έργων Τέχνης*΄΄, παρουσιάστηκε από τη συγγραφέα το προϊόν της συνεργασίας της με τους μαθητές/-τριές της, πριν από μερικά χρόνια. Τα παιδιά, με την παρακίνησή της συμμετείχαν στο Διεθνή διαγωνισμό με θέμα ΄΄Αλληλεγγύη, σύνθημα νεολαίας΄΄, στον οποίο έπρεπε να συντάξουν ένα κείμενο για την αλληλεγγύη και μια αντίστοιχη καλλιτεχνική δημιουργία. Εξηγήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς ο τρόπος δουλειάς και το πώς αξιοποιήθηκε η δυναμική κάθε ομάδας. Το αποτέλεσμα της συλλογικής αυτής προσπάθειας ήταν η κατάκτηση του Α΄ Πανελληνίου Βραβείου και πολλών άλλων επαίνων.

Στην Α΄ Φάση της επιμόρφωσης, αξιοποιήσαμε τη συγκεκριμένη μαθητική καλλιτεχνική δημιουργία, ένα μη αναμενόμενο έργο Τέχνης, όχι και τόσο γνωστό. Πρόκειται, όμως, για έργο υψηλής αισθητικής και σύλληψης. Αυτό και μόνο το γεγονός, σε συνδυασμό με το εξαιρετικό μήνυμά του, το καθιστά κορυφαίο έργο Τέχνης, αναδεικνύοντας το μεγάλο ταλέντο των παιδιών στη Ζωγραφική. Οι εκπαιδευτικοί, σε ομάδες εργασίας, παρα-τήρησαν, σε προσομοιωμένο περιβάλλον σχολικού τμήματος, το έργο Τέχνης, με συνδυασμό τεχνικών και μεθόδων παρατήρησης έργων Τέχνης (Τεχνική Artful Thinking και τεχνική Πέρκινς πολλαπλής νοημοσύνης - Harvard για εμβάθυνση), με ειδικά σχεδιασμένα φύλλα εργασίας),:

α) για την ανάδειξη της αισθητικής του έργου (με στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης, της φιλοκαλίας και της κριτικής σκέψης των εκάστοτε εκπαιδευομένων),

β) για την ανάδειξη του περιεχομένου του, του μηνύματός του (με στόχο την εύρεση του λόγου της δημιουργίας αυτού του έργου και, συνεκδοχικά, την ευρύτερη καλλιέργεια του ανθρώπου, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση γύρω από την έννοια της αλληλεγγύης κ.ά) και

γ) για την εμπέδωση της μεθόδου ΄΄Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω αισθητικής εμπειρίας΄΄ (Freire, 2011, Κόκκος et al, 2011, Mezirow et al, 2007), συζητώντας για το πώς μπορούν, μέσω αυτής της διαδικασίας να αλλάξουν τυχόν στερεότυπες και μονολιθικές αντιλήψεις, οι οποίες εμποδίζουν την κοινωνική συνείδηση και συμπεριφορά (Κόκκος et al,,2011). Δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και συνδέθηκε το κεντρικό κριτικό ερώτημα (-*Μπορούμε, πραγματικά, να καλλιεργήσουμε, να εμπνεύσουμε αξίες στο σχολείο και με ποιο τρόπο;*) με το συγκεκριμένο έργο Τέχνης. Επιπροσθέτως, αξιοποιήθηκαν σκίτσα και άλλα ομόθεμα έργα Τέχνης, καθώς και οι αντίστοιχες τεχνικές παρατήρησης και αξιοποίησής τους

στην αίθουσα διδασκαλίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν τα επίπεδα προσέγγισης και παρατήρησης έργων Τέχνης, κατά τη διδακτική πράξη, αξιοποιώντας συνδυασμό τεχνικών, με κριτικό και δημιουργικό τρόπο.

Κατά την Β΄ Φάση και με αφορμή το κείμενο των μαθητών για την Αλληλεγγύη, συζητήθηκε το πώς μπορούμε να μεταλαμπαδεύσουμε, να εμπνεύσουμε ή να διδάξουμε αξίες στους/στις μαθητές-τριές μας, εντός και εκτός τάξης:

- με το παράδειγμά μας ή μέσω του παραδείγματος άλλων ανθρώπων,
- με πρότυπα παιδείας και λόγου,
- μέσω του διαλόγου,
- μέσω τεχνικών συνεργατικής, ενεργητικής βιωματικής μάθησης,
- μέσω κοινών βιωματικών δραστηριοτήτων και εμπειριών,
- μέσω έργων Τέχνης.

Η συνάντηση έκλεισε με μια συζήτηση Εργασίας και κριτικά ερωτήματα, που διατυπώθηκαν με βάση το συνοδευτικό κείμενο των μαθητών με την Αλληλεγγύη. Με τη συγκεκριμένη διαδικασία μια μαθητική δημιουργία (καλλιτεχνική σύνθεση και κείμενο), που υλοποιήθηκε σε μία κοινότητα μάθησης και συνεργασίας προσώπων, βοήθησε μιαν άλλη κοινότητα μάθησης Ενηλίκων, εκείνη των Εκπαιδευτικών, να αναστοχαστεί πάνω στη διδακτική πράξη, να εμπνευστεί και να δημιουργήσει μια νέα πρόταση Πολιτισμού, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

3.2. Η αναπλαισίωση της συγκεκριμένης εμπειρίας σε νέο περιβάλλον μάθησης και ο μετασχηματισμός της σε νέα πρόταση Πολιτισμού

Η όλη προσπάθεια, βάσει του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης που ακολούθησε, με ερωτηματολόγια και φύλλα εργασίας, στη συζήτηση εργασίας που πραγματοποιήθηκε τότε, αλλά και σε επόμενες επιμορφωτικές συναντήσεις, οδήγησε τη συνεργατική αυτή κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών, στον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, ως εξής :

1) με ενίσχυση του περιεχομένου και των κινήτρων μάθησης: πλαισίωση και άλλων διδακτικών Ενοτήτων με έργα Τέχνης, σε διάφορα φιλολογικά μαθήματα και

2) με ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ατόμου- περιβάλλοντος:

α) Οι εκπαιδευτικοί, παρακίνησαν τους/τις μαθητές/τριες στη σχολική τους κοινότητα να αναλάβουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες, ενεργοποιήθηκαν από αντίστοιχες δράσεις, αξιοποίησης ομόθεμων έργων Τέχνης μέσα στην τάξη, σε συνδυασμό με κείμενα και οδηγήθηκαν στη δημιουργία Δικτύων Αλληλεγγύης (Ραμουτσάκη, 2016) τα οποία σχετίζονται με την παροχή βοήθειας και στήριξης ανάμεσα σε συμμαθητές π.χ. αξιοποιώντας την παλιά, αλλά αποτελεσματική αλληλοδιδακτική μέθοδο, μετά το πέρας των μαθημάτων, κάποιοι προχωρημένοι μαθητές βοηθούν συμμαθητές τους στα μαθήματα, σε χώρο και χρόνο που εκείνοι επιλέγουν, ώστε να διαχυθεί η έννοια της εθελοντικής προσφοράς και της αλληλεγγύης στη μαθητική κοινότητα, εμπράκτως, με την υποστήριξη και των εκπαιδευτικών. Αυτά τα Δίκτυα αποτελούν μια

εξαιρετική πρόταση Πολιτισμού από το σύγχρονο ελληνικό σχολείο προς το κοινωνικό σύνολο.

β) Διερευνήθηκε, επίσης, το πόσο θα μπορούσε η συστηματική ενασχόληση με την Τέχνη και, ειδικότερα η αξιοποίηση έργων Τέχνης στο σχολείο, να συμβάλει στην καταπολέμηση αρνητικών φαινομένων, όπως της βίας, της παραβατικότητας και της εν γένει άσχημης συμπεριφοράς, εντός και εκτός σχολείου. Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν αποτελούν προτάσεις Πολιτισμού και Παιδείας, καθώς εισάγουν συστηματικά τη διδασκαλία της Τέχνης στη σχολική πραγματικότητα, για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών προβλημάτων.

3.3. Δεύτερο παράδειγμα: Από την Εκπαίδευση Ενηλίκων στη διατύπωση πρότασης Πολιτισμού και Παιδείας από το σύγχρονο ελληνικό Σχολείο για τον επανασχεδιασμό του αστικού τοπίου γύρω από το σχολείο

Στο ίδιο πλαίσιο της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, της υποστήριξης και ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας, αλλά και της συνειδητής προώθησης της φιλοκαλίας στο σχολείο, παρουσιάζεται και η παρακάτω πρόταση, ξεκινώντας από την πεποίθηση ότι μία από τις εκφάνσεις του Πολιτισμού είναι και ο σεβασμός όχι μόνο στα πρόσωπα, αλλά και στο χώρο που μας περιβάλλει,. Η συγκεκριμένη πρόταση αναδεικνύει πώς μπορεί ο χώρος, εντός και εκτός του σχολείου, μπορεί να γίνει πιο όμορφος, λειτουργικός, φιλικός και ευχάριστος για όλους, με πρωτοβουλίες της ίδιας της σχολικής κοινότητας. Συνίσταται δε σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα δημοκρατικού αστικού επανασχεδιασμού, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές επανασχεδιάζουν το αστικό τοπίο γύρω από το σχολείο τους*, με τίτλο, "Ο δρόμος είχε τη δική του ιστορία, είπανε όμως πως την έγραψαν παιδιά...",* και πραγματοποιήθηκε από το 1^{ο} Γενικό Λύκειο Χανίων.

Μία από τις εκφάνσεις της συμμετοχικής δημοκρατίας συνίσταται στην συμμετοχή των πολιτών στο σχεδιασμό του αστικού τους περιβάλλοντος και ονομάζεται ονομάζεται *συμμετοχικός αστικός σχεδιασμός* (collaborative urban planning) (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2011, Patsy Healy, 1997, Flashnews, 2011). Πρόκειται για μια δημοκρατική διαδικασία, η οποία τοποθετεί σε ισότιμη βάση την επιστημονική γνώση και κάθε σύστημα κατανόησης της πραγματικότητας όπως τις ηθικές αξίες και τις πολιτισμικές παραδόσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία του αστικού περιβάλλοντος.

Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε από την ανάγκη βελτίωσης του χώρου μέσα και

έξω από το σχολείο, μέσα από μια δημοκρατική διαδικασία, αλλά και από την ευρύτερη ανάγκη μετάδοσης στη μαθητική κοινότητα μιας θετικής στάσης απέναντι στο αστικό περιβάλλον (Κυριακάκη, Ξανθουδάκης, Ραμουτσάκη, 2015).

Η περίπτωση του 1ου Γενικού Λυκείου Χανίων αποτελεί την πρώτη προσπάθεια αυτού του τύπου, σε πανελλήνιο επίπεδο, και πραγματοποιήθηκε με την εθελοντική συνεισφορά ειδικών επιστημόνων με ειδίκευση στην αρχιτεκτονική, στον πολεοδομικό σχεδιασμό, στον συμμετοχικό σχεδιασμό και στην αρχιτεκτονική τοπίου, με πλήθος βιωματικών δράσεων και Εργαστηρίων Συμμετοχικού Σχεδιασμού. Κατά την πρώτη δράση, με τίτλο «*Ο δρόμος μας αλλιώς*» όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας έφεραν στο χώρο κατοικίδια, καρέκλες, τραπεζάκια, παιχνίδια, βιβλία, αναψυκτικά και εδέσματα, σαν να ήταν ένα Κυριακάτικο πρωινό στην εξοχή, στον

κήπο ή στην αυλή του σπιτιού. Το πεδίο άλλαξε όψη με την εφήμερη τοποθέτηση των σκηνικών της θεατρικής ομάδας και διαφόρων αντικειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε μια ατμόσφαιρα παιχνιδιού σε έναν χώρο, τον οποίο οι μαθητές διασχίζουν κάθε μέρα, συχνά, γεμάτοι από το άγχος και τους προβληματισμούς της καθημερινότητας. Εκείνη την ημέρα όμως, ο δρόμος ήταν όλος δικός τους για παιχνίδι, διασκέδαση και χαρά. Η εκδήλωση πλαισιώθηκε και από δύο ασκήσεις αρχιτεκτονικού σχεδιασμού. Η πρώτη σκοπό είχε για να διερευνηθεί η χρήση των γύρω δρόμων και η σχέση των μαθητών με αυτούς. Η δεύτερη διήμερη δράση είχε τίτλο «Όλα είναι δρόμος» και αποτέλεσε ένα μικρό φεστιβάλ με ζωντανή μουσική, θερινό σινεμά, θεατρικό παιχνίδι και χορό. Το τελικό σχέδιο πρότεινε, μεταξύ άλλων χρωματισμό της ασφάλτου, φυτεύσεις, τοποθέτηση καθιστικών, πάρκινγκ ποδηλάτων και άλλα στοιχεία αστικού εξοπλισμού, καθώς και κάποιες εικαστικές παρεμβάσεις στα όρια του δρόμου (Κυριακάκη, Ξανθουδάκης, Ραμουτσάκη, 2015).

Στόχος είναι η δημιουργία ενός δημόσιου χώρου, όπου θα πρωταγωνιστούν οι πεζοί και οι ποδηλάτες, θα μπορεί να φιλοξενήσει διαφορετικές εκδηλώσεις και να οδηγήσει στην αισθητική και περιβαλλοντική αναβάθμιση της περιοχής. Ο χώρος θα εξελίσσεται και θα εμπλουτίζεται κάθε χρόνο από τους/τις μαθητές/-τριες, μέσα από μια δημοκρατική διαδικασία.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το σύγχρονο σχολείο, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών, οφείλει να είναι πιο ανθρώπινο, ποιοτικό και δημιουργικό ΄ ένα σχολείο, που θα ενώνει και θα προάγει τη γνώση, συνδυασμένη με την αρετή. Ένα τέτοιο σχολείο αξιών, συν-ευθύνης, συν-απόφασης, εξωστρέφειας και συλλογικών διαδικασιών, με όραμα για τον άνθρωπο και την κοινωνία, οφείλει να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και συνεργασίας προσώπων και όχι, απλώς, ατόμων. Κι αυτή είναι η πρώτη και πιο βασική πρόταση Πολιτισμού και Παιδείας που μπορεί να υποστηρίξει, διαχρονικά, ένα σχολείο.

Στις επιμέρους προτάσεις που αναπτύχθηκαν, διαπιστώσαμε πως ο Πολιτισμός και η Παιδεία μπορούν, με σημείο αναφοράς το σχολείο, να υποστηριχθούν σε πολλαπλά επίπεδα, στη βάση της αλληλοτροφοδοτικής σχέσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Εκπαιδευτικών) και Ανηλίκων (Μαθητών/Μαθητριών). Στην πρώτη πρόταση Πολιτισμού και Παιδείας είδαμε πως μια μαθητική δημιουργία, η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ανηλίκων (Μαθητών/Μαθητριών), τροφοδοτεί την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Εκπαιδευτικών) και λειτουργεί ως ερέθισμα και κίνητρο, το οποίο προετοιμάζει και, τελικά, οδηγεί σε νέες πολιτισμικές προτάσεις και παρεμβάσεις, υπό το πρίσμα της συστηματικής προώθησης των αξιών και των στάσεων ζωής στη σχολική κοινότητα. Η δεύτερη πρόταση προετοιμάζεται και πάλι στην Κοινότητα μάθησης και συνεργασίας των Εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, και υλοποιείται σε μια ευρύτερη Κοινότητα μάθησης και συνεργασίας Ανηλίκων και Ενηλίκων, συνιστώντας την πρώτη, μέχρι σήμερα, γνωστή προσπάθεια στον ελλαδικό χώρο για την συμμετοχή μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον δημοκρατικό αστικό σχεδιασμό και επανασχεδιασμό τοπίου. Και οι δύο προτάσεις αναπτύσσονται στην προοπτική ενός δημοκρατικού σχολείου, που επενδύει στην ευρύτερη καλλιέργεια της προσωπικότητας του ανθρώπου, στην προετοιμασία των κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά ευαίσθητων πολιτών, που οφείλει

να εστιάζει στο θετικό και όχι στο αρνητικό, να προλαμβάνει ή και να θεραπεύει τη βία, την παραβατικότητα και την εν γένει άσχημη συμπεριφορά.

Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται, με τον καλύτερο τρόπο, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και, έτσι, το ΄΄*φιλοκαλούμεν μετ' ευτελείας*΄΄ από *τον Περικλεους Επιτάφιο* του Θουκυδίδη, δεν παραμένει μια απλή φράση, που χαρακτήριζε μια συγκεκριμένη εποχή στην αρχαία Αθήνα, αλλά συνδέεται με τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα και αναπλαισιώνεται, με βάση τις σημερινές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων, σε ένα άλλο χώρο και χρόνο. Υλοποιείται, δε, από άλλα πρόσωπα, με ανάλογο, όμως, σεβασμό και αίσθηση συν-ευθύνης. Οι συγκεκριμένες δράσεις βοήθησαν τη μαθητική κοινότητα να μάθει να λαμβάνει μέρος στη λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, που επηρεάζουν την ίδια τη σχολική κοινότητα, αλλά και την τοπική ή ευρύτερη κοινωνία.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω δεδομένα, θα μπορούσαμε, επίσης, να καταλήξουμε και στα εξής πρόσθετα συμπεράσματα για την Εκπαίδευση Ανηλίκων (εδώ, Μαθητών) και Ενηλίκων (εδώ, Εκπαιδευτικών). Οι δύο ομάδες, αν και έχουν, φαινομενικά, αρκετές διαφορές, οι οποίες προκύπτουν, κυρίως, από τη ηλικιακή και, κατ' επέκταση, την ψυχικο-πνευματική και σωματική τους κατάσταση, τις μαθησιακές- επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, τους στόχους τους κ.ά, συγκλίνουν σε αρκετά σημεία, τα οποία είναι χρήσιμο να επισημανθούν :

α) Και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό, που παρά το διαφορετικό ηλικιακό επίπεδο, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, τις διαφορετικές ανάγκες, τους στόχους κ.λ.π., είναι αποδέκτες, **που αποπνέουν σεβασμό από το γεγονός και μόνο ότι είναι άνθρωποι**.

β) Έχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις, πιστεύω, ιδέες, συναισθήματα αλλά και επιμορφωτικές- εκπαιδευτικές ανάγκες, τις οποίες οφείλει να λάβει υπόψη του ο εκάστοτε δάσκαλος- επιμορφωτής. Επίσης, η ύπαρξη πιθανών παγιωμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων ή η τυχόν απροθυμία τους μπροστά στο καινούριο και μη οικείο μπορεί να παρεμποδίσει τη μάθηση ή και την επικοινωνία και αυτή είναι μια άλλη παράμετρος, η οποία δε θα πρέπει να αγνοηθεί.

γ) Και οι δύο ομάδες επιδιώκουν, ανάμεσα στα άλλα, :

1) ουσιαστικό περιεχόμενο μάθησης, το οποίο θα έχει νόημα γι' αυτούς,

2) τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη,

3) την ποικιλία και όχι τη μονομέρεια στη διατύπωση των στόχων (διατύπωση στόχων και στα τρία επίπεδα (σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο στάσεων και αξιών και σε επίπεδο δεξιοτήτων- ικανοτήτων),

4) τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης,

5) την προώθηση διαπροσωπικής μάθησης και ανάπτυξης, με βάση και τις αναπτυξιακές ανάγκες ενηλίκων- ανηλίκων,

6) την ενθάρρυνση των αναστοχαστικών διαδικασιών και της ανατροφοδότησης

7) την προώθηση της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης, της κριτικής ματιάς και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης (Παπαναούμ, 2014),

την αρτιότητα της οργάνωσης ενός μαθήματος-μιας παρουσίασης,

την ενθάρρυνση, την υποστήριξη κάθε προσπάθειας, την εμψύχωση,

την παιδαγωγική, ανθρώπινη οπτική και ενσυναίσθηση,

την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία,

την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, αλλά και κάθε μέλους της.

Η ανάγκη για συστηματική σύνδεση και καλλιέργεια ουσιαστικών και ποιοτικών σχέσεων στις Κοινότητες μάθησης και συνεργασίας, με επίκεντρο τον *Πολιτισμό και την Παιδεία,* είτε αφορούν μαθητές είτε εκπαιδευτικούς είτε και τις δύο ομάδες μαζί, είναι επιτακτική, για τη σημερινή εποχή. Αυτή η πρόταση είναι και η συμβολή της συγκεκριμένης εργασίας, γιατί *μέσα από μια τέτοια διαδικασία αλληλοτροφοδότησης, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο καταξιώνεται, καθώς, ο Πολιτισμός και η Παιδεία, παρά τις δυσκολίες της εποχής, καλλιεργούνται συστηματικά, συλλογικά και αποτελούν συνειδητό τρόπο ζωής, ο οποίος εκφράζεται τόσο στη διδακτική πράξη, όσο και στην ευρύτερη σχολική και κοινωνική ζωή, μεταδίδοντας* μηνύματα αλληλεγγύης και ανθρωπιάς στην ευρύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ArchDaily. (2012). Superkilen, Πηγή http://www.archdaily.com/286223/superkilen-topotek-1-big-architects-superflex/, ανακτήθηκε στις 10.02.2015.

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2011). «Η συμμετοχική δημοκρατία σε πέντε σημεία», Διαδικτυακή πηγή: http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/eesc-2011-10-el.pdf, 10.02.2015.

Maroš ŠEFČOVIČ, (2012). 'From words to action: making "More Europe" a reality', Διαδικτυακή πηγή: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-726_en.pdf, 10.02.2015.

Patsy Healy (1997). Collaborative Planning – Shaping places in fragmented societies, Διαδικτυακή πηγή: http://books.google.gr/books?id=psW_hMb3AH8C .

Flashnews (2011). Εθελοντική διαμόρφωση πάρκου στην Αμπεριά από την P-public, Διαδικτυακή πηγή: http://flashnews.gr/post/16496/e8elontiki-diamorfosi-parkou-stin-amperia-apo-tin-p-public, 10.02.2015.

Freire, P. & Shor, I. (2011). Απελευθερωτική Αγωγή. Αθήνα: Μεταίχμιο. Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Δεκέμβριος 2013- Απρίλιος 2014) Βλ. Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία : Α. Κόκκος και Συνεργάτες, (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Illeris, K.(2006). The three dimensions of learning: Conference: ΄΄New developments in understanding learning΄΄ at the Danish University of Education, 30/3/2006. URLhttp://www.dpu.dk/site.aspx;p=8249.

Κόκκος Α. και Συνεργάτες, (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο - Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Δεκέμβριος 2013- Απρίλιος 2014) Βλ. και Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία: Κόκκος Α. και Συνεργάτες, (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριακάκη, Γ., Ξανθουδάκης, Ν., Ραμουτσάκη, Ι.(2015). Καινοτόμο πρόγραμμα αστικού επανασχεδιασμού : οι μαθητές επανασχεδιάζουν το αστικό τοπίο γύρω από το σχολείο τους. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΣΣ.

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντούλια Αθ. - Ραμουτσάκη Ι.(2017) ''Το σχολείο ως συνεργατική κοινότητα μάθησης για τους/τις εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης: Ενδεικτικά παραδείγματα από την επιμόρφωσή τους, στο πλαίσιο του Διασχολικού Δικτύου Συνεργασίας, Σύνδεσης των δύο βαθμίδων Εκπαίδευσης, ομαλής μετάβασης και συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΠΕΣΣ, Γιάννενα.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επιμ. Παπαναούμ Ζ. - Λιακοπούλου Μ. Αθήνα: Access-Γραφικές Τέχνες Α.Ε.

Ραμουτσάκη, Ι. (2013), Το σχολικό κλίμα και οι παράγοντες συνδιαμόρφωσής του, Αθήνα: ΕΚΚΔΑ.

Ραμουτσάκη, Ι.(2016). Μετασχηματίζουσα μάθηση με επίκεντρο τον Άνθρωπο, στο σημερινό ελληνικό σχολείο : Μετατρέποντας το τμήμα από αθροιστικό σύνολο ατόμων σε κοινότητα μάθησης προσώπων'', Ηράκλειο: Πρακτικά Συνεδρίου Π.Δ.Ε.Κρήτης.

Ραμουτσάκη Ι. (2017). Κριτική Παιδαγωγική και Παιδαγωγική Ρητορική στο σύγχρονο σχολείο: η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων με στόχο την αλλαγή- Σημειώσεις Βιωματικού Εργαστηρίου. Ημερίδα για τους/τις Διευθυντές/-τριες σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης, Χανιά 2017.

Τσιρόπουλος Κ., (1983). Ο πολιτισμός μας και τα πρωτεία του πνεύματος: Θεμέλιο, Μπαχαράκης, Θεσσαλονίκη, σσ. 207-208.

Χρηστικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών. (2014). Ακαδημία Αθηνών, επιμ. Χρ. Χαραλαμπάκης, Αθήνα.

«Μοντέλα για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών. Ανάλυση περιστατικού διάκρισης σε Δημοτικό Σχολείο»

Σασλής-Θεοτοκάτος Γιώργος, Δάσκαλος, M.Ed., ΕΑΠ

Πατέρας Χρήστος, Δάσκαλος, Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Π.Ε. Παν/μιο Κρήτης

Περίληψη

Τα τελευταία τρία χρόνια η έκρυθμη κατάσταση σε χώρες της Μέσης Ανατολής έφερε έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων στην Ελλάδα που προστέθηκε στον ήδη υπάρχοντα πληθυσμό μεταναστών από διάφορες χώρες που είχαν εγκατασταθεί τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια στη χώρα. Φαινόμενα διακρίσεων, ρατσισμού και εθνικισμού είναι όλο και πιο συχνά στη κοινωνία γενικότερα και στα σχολεία ειδικότερα. Η περιγραφή ενός περιστατικού διάκρισης εναντίον προσφύγων σε σχολείο της Θεσσαλονίκης αναδεικνύει πως οδηγήθηκαν οι εμπλεκόμενοι στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μέσα από την κατηγοριοποίηση και επεδίωξαν την ενίσχυση της κοινωνικής τους ταυτότητας. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας χρησιμοποιήθηκε για να εξηγηθεί το φαινόμενο της διάκρισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: μοντέλα εκπαίδευσης αλλοδαπών, περιστατικό διάκρισης, προκατάληψη/στερεότυπο

Εισαγωγή

Η μεγάλη εισροή μεταναστών και προσφύγων τις τελευταίες δεκαετίες βρήκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο ως προς την ομαλή ένταξη τους στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε, σύμφωνα με έρευνες εθνοκεντρικό και αφομοιωτικό (Dragonas, Fragoudaki & Inglessi, 1996, όπ. ανάφ. στο Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013) και οι Έλληνες μαθητές διατηρούν αρνητικές απόψεις για τους μετανάστες συμμαθητές τους (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Η ύπαρξη διακρίσεων από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση είναι γεγονός και η εξάλειψη τους είναι αναγκαία προκειμένου να εκπληρωθεί ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης που είναι η προετοιμασία των μελλοντικών ενηλίκων για μια αρμονική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που συνεχώς αλλάζει (Sarafidou et al, 2013).

Η εκπαίδευσή τους, αλλά και η κοινωνική ένταξή τους γενικότερα, εγείρει διάφορα ζητήματα, όπως η καταστολή δημιουργίας ανισοτήτων, η ξενοφοβία, η προκατάληψη απέναντι στους μετανάστες και η εσωστρέφεια την οποία μπορεί να εκδηλώσουν οι ίδιοι. Προκειμένου οι παραπάνω καταστάσεις να αντιμετωπιστούν ή και αν είναι δυνατόν να εξαλειφθούν, κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία εφαρμόζει διάφορες πολιτικές για την άμβλυνσή τους. Κρίσιμο ρόλο στα παραπάνω ζητήματα διαδραματίζει ο ρόλος του σχολείου που μπορεί να αποτρέψει, αλλά και να δώσει έμφαση σε θέματα που αφορούν το ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών.

Πιο αναλυτικά, ο Jeevanantham (1998) τονίζει ότι «η γνώση και οι δεξιότητες που προωθούνται από τα σχολεία αποτελούν προέκταση των πρακτικών με τις οποίες τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας έχουν κοινωνικοποιηθεί. Τα τελευταία βιώνουν τη

σχολική ζωή ως κανονική , γιατί αντιπροσωπεύει μια μορφή ζωής στην οποία έχουν εμπειρίες·μεγαλώνουν σε έναν κόσμο που είναι σταθερός γι' αυτά, γιατί αποτελεί συνέχεια του κόσμου στον οποίο μυήθηκαν, εξασκήθηκαν και θεωρούσαν ως δεδομένο. Σε ένα τέτοιο γνώριμο περιβάλλον τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας έχουν περισσότερες πιθανότητεςεπιτυχίας ή διατήρησης των προνομιακών τους θέσεων».

Τα παιδιά των αλλοδαπών όμως αντιμετωπίζουν μια ιδιαίτερα δύσκολη πραγματικότητα. Το πολιτισμικό τους κεφαλαίο δε φαίνεται να αναγνωρίζεται. Δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό και έτσι οι εμπειρίες τους από τα σχολεία των χωρών υποδοχής είναι εντελώς διαφορετικές, γιατί αντανακλούν έναν τρόπο ζωής με τον όποιο δεν είναι εξοικειωμένα. Εισάγονται και μεγαλώνουν σε έναν κόσμο που είναι αντιφατικός, γιατί έρχεται σε αντίθεση με τη δική τους κουλτούρα. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον που τα φοβίζει , αλλά και τα αποστασιοποιεί δημιουργώντας αντιδραστικές συμπεριφορές, τα παιδιά αυτά «αποτυγχάνουν» διαιωνίζοντας έτσι την κατάσταση που τα καταπιέζει. Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η συνεπακόλουθη οικονομική δυσχέρεια αποκτούν τη σημασία της υλικής επιβεβαίωσης μιας συστηματικά κατασκευασμένης συνείδησης, η οποία απλά δικαιολογεί, για τα παιδιά των αδύνατων κοινωνικών ομάδων, την «κατώτερη» θέση τους (Jeevanantham,1998).

Η αποδυνάμωση των αιτιών που οδηγούν σε διακρίσεις προϋποθέτει τη σωστή ερμηνεία και κατανόηση από τις εκπαιδευτικές αρχές. Στόχος της εργασίας είναι η σε βάθος μελέτη ενός περιστατικού διάκρισης στο σχολικό περιβάλλον ώστε να τεκμηριωθούν θεωρητικά τα αίτια που οδήγησαν σε αυτό.

1. Θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας

Σύμφωνα με τους Tajfel & Turner (1979), η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από εκείνες τις όψεις της αυτοεικόνας ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρεί το άτομο ότι ανήκει.

Η θεωρία στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές:

- Τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα η οποία συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους.
- Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται σε συγκρίσεις που γίνονται ανάμεσα στην ομάδα που ανήκει κάποιος και σε άλλες ομάδες. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης καθορίζει αν η ταυτότητα είναι θετική ή όχι. Η εύνοια των μελών της ομάδας κάποιου είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η εξύψωση της κοινωνικής ταυτότητας κάποιου.
- Τα μέλη μιας ομάδας που βιώνουν αρνητική ταυτότητα θα επιδιώξουν είτε να φύγουν από την ομάδα κι αν αυτό δεν είναι εφικτό να επιδιώξουν αλλιώς τη θετική διάκριση.

2. Μοντέλα και προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών

Είναι γνωστό πως το σχολείο αποτελεί το βασικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Για τον λόγο αυτό, κατά την προσπάθεια ένταξης των μεταναστών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές

των κρατών υποδοχής θεσπίστηκαν μέτρα που αφορούσαν την προσπάθεια παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια αυτών των προσπαθειών γίνεται λόγος για διάφορα μοντέλα και στρατηγικές που αφορούν την ενσωμάτωση των μεταναστών. Οι προσπάθειες αυτές άλλοτε αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως πολιτικές και άλλοτε ως μοντέλα ή στρατηγικές. Ωστόσο, οι όροι αυτοί ενδέχεται να έχουν και διαφορετικό περιεχόμενο (Νικολάου, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ο Πετρουλάκης (1992) σημειώνει ότι «*το μοντέλο είναι ένα είδος σχεδιαγράμματος που περιγράφει με συμβολικό και αναλογικό τρόπο ιδέες και θεωρίες*». Δηλαδή, ένα μοντέλο μπορεί να αφορά σε ενέργειες ή σχέδια που αφορούν την εκπαίδευση ή ακόμα και την οικονομία, την πολιτική ή τον πολιτισμό. Ακόμα, ο Ματσαγγούρας (1998) περιγράφει το μοντέλο ως «*μια γενικότερη παιδαγωγική διδακτική πρόταση που βασιζόμενη σε προτάσεις της θεωρητικής παιδαγωγικής, της ψυχολογίας ή της διδακτικής έρευνας, (α) θέτει εκπαιδευτικές προτεραιότητες, (β) επιλέγει διαδικασίες και (γ) ορίζει ρόλους για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή*».

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πέντε μοντέλα διαχείρισης της συνύπαρξης πολιτισμών στην εκπαίδευση: (α) το αφομοιωτικό, (β) της ενσωμάτωσης, (γ) το πολυπολιτισμικό, (δ) το αντιρατσιστικό και (ε) το διαπολιτισμικό.

2.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Ο όρος «αφομοίωση» περιλαμβάνει εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά εξαφανίζονται σταδιακά και η θέση τους αντικαθίσταται από νέα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος . Αυτή η διαδικασία, στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών , έχει ως τελικό στάδιο την πλήρη αντικατάσταση αξιών, κανόνων, προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς (Γεωργογιάννης, 1999).

Η αρχή του μοντέλου της αφομοίωσης βρίσκει τις ρίζες της στον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα, όπου η μετανάστευση είχε λάβει τεράστιες διαστάσεις. Εκείνη την περίοδο οι κυβερνήσεις είχαν να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα που προέκυπταν από τη συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Έτσι, το πρώτο μοντέλο που εφαρμόστηκε είχε ως στόχο την πλήρη αφομοίωση των μεταναστών. Προσπάθησαν, δηλαδή, μέσω (α) της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και (β) της εκπαίδευσης που αναπαράγει τα πολιτισμικά στοιχεία, τις αξίες και τους κανόνες της χώρας υποδοχής, να αφομοιώσουν τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών (Figueroa, 1995).

Ωστόσο, η πρακτική αυτή του επιπολιτισμού παρουσίασε σημαντικές αδυναμίες. Οι μετανάστες και τα παιδιά τους παρουσίαζαν δυσκολία στο να ενστερνιστούν και να αφομοιώσουν τα νέα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, καθώς η κοινωνικοποίησή τους συνέβαινε ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα. Το πρώτο περιβάλλον αποτελούσε η οικογένεια και οι κοινότητες – ομάδες στις οποίες διαβίωναν οι αλλοδαποί. Σε αυτό το περιβάλλον τα πολιτισμικά τους στοιχεία διατηρούνταν στο πλαίσιο των ομοεθνών τους. Το δεύτερο περιβάλλον αποτελούσε το περιβάλλον της χώρας στην οποία διέμεναν. Σε αυτή την περίπτωση η εσωτερίκευση των αξιών τους επιβάλλονταν σταδιακά από τις κυβερνήσεις, καθώς η

αποδοχή τους από το νέο περιβάλλον είχε ως αφετηρία τη μίμηση της πολιτισμικής συμπεριφοράς της χώρας υποδοχής (Singh, 1993).

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε τη δεκαετία του 1960. Σήμερα, το μοντέλο αυτό θεωρείται ξεπερασμένο. Ωστόσο, βρίσκει ακόμα υποστηρικτές που θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η αφομοίωση των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών για την ομαλή ένταξή τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Κεντρικό ρόλο στην άποψη αυτή έχουν οι αντιλήψεις για την έννοια του έθνους. Έτσι, οι εθνοκεντρικές αντιλήψεις τείνουν να θεωρούν την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων επικίνδυνη σε μια κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999).

2.2 Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποτελεί μια διαφορετική οπτική για την ένταξη των μεταναστών και διαφέρει από το μοντέλο της αφομοίωσης που έχει ως στόχο τον επιπολιτισμό και τη συμμόρφωση σύμφωνα με την κυρίαρχη κουλτούρα.

Με τον όρο «ενσωμάτωση» νοείται εκείνη η διαδικασία κατά την οποία τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων προσαρμόζονται ή μεταβάλλονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργούν αρμονικά με το κυρίως «σώμα» πεποιθήσεων, αντιλήψεων και αξιών της χώρας υποδοχής . Άρα, ο σκοπός αυτού του μοντέλου επικεντρώνεται στην εναρμόνιση όλων των πολιτισμικών ομάδων και στην αποφυγή συγκρούσεων (Μάρκου, 1996).

Βασική αρχή αυτής της οπτικής αποτελεί η άποψη ότι οι αλλοδαποί έχουν τη δική τους κουλτούρα και για αυτό είναι δύσκολο να αφομοιωθούν απόλυτα όλα τα χαρακτηριστικά τους. Άλλωστε, η συνύπαρξη των λαών αποτελεί μια διαρκή αλληλεπίδραση και επομένως η αφομοίωση είναι μια αντιανθρωπιστική και ουτοπική αντίληψη (Γεωργογιάννης, 1999).

Έτσι, ο στόχος της ενσωμάτωσης είναι η διατήρηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών που (α) δεν συγκρούονται ευθέως με τα ανάλογα της χώρας υποδοχής και (β) επιτυγχάνουν να εισαγάγουν την ευεργετική καινοτομία για τη χώρα υποδοχής. Στην πρώτη περίπτωση οι αξίες, οι συμπεριφορές και οι παραδόσεις των μεταναστών διατηρούνται αμετάβλητα στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Όμως, όταν προκύψει δίλημμα μιας επιλογής που έρχεται σε αντίθεση με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, τότε για να μην προκληθεί σύγκρουση τα άτομα υιοθετούν τη συμπεριφορά της χώρας υποδοχής (Singh, 1993).

Στη δεύτερη περίπτωση, οι μετανάστες μπορούν να εισάγουν ορισμένα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία στην χώρα υποδοχής, όταν αυτά είναι προς το όφελός της. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται η καινοτομία αλλά και αναγνωρίζεται η αξία του πολιτισμού των αλλοδαπών, αποτρέποντας ρατσιστικές συμπεριφορές και πιθανή απόρριψή τους (Singh, 1993).

Όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μεταναστών και τις ανάγκες έκφρασής της. Για αυτό φροντίζει να παρέχει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των μεταναστών, διατηρώντας τόσο τη δική τους κουλτούρα ενώ φροντίζει παράλληλα και την εκπαίδευσή τους με πρόσθετη διδασκαλία. Το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η

γρηγορότερη και ομαλότερη προσαρμογή τους στο κοινωνικό σύνολο (Allan & Hill, 1995).

2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί την εναλλακτική πρόταση στις προηγούμενες οπτικές. Τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης έχουν ως βασικό προαπαιτούμενο τη διατήρηση του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, αντιμετωπίζουν την ισότιμη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών ως απειλή για τη σταθερότητα και την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας

Αφετηρία της συγκρότησης του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ο πλουραλισμός και η αναγκαιότητα της συμμετοχής όλων των πολιτισμών στη διαδικασία μεταβολής μιας κοινωνίας. Γίνεται πλέον αποδεκτό ότι με τα προηγούμενα μοντέλα όχι μόνο δεν επιλύονται τα προβλήματα των μεταναστών και δεν επιτυγχάνεται να ενταχθούν δημιουργικά στην κοινωνία υποδοχής, αλλά και η κοινωνία δεν ενσωματώνει την καινοτομία και τα ευεργετικά στοιχεία των άλλων πολιτισμών, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται με χαμηλότερους ρυθμούς (Μάρκου, 1996).

Έτσι, το πολυπολιτισμικό μοντέλο όχι μόνο δεν παρεμποδίζει, αλλά ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων των εθνικών ομάδων. Το κράτος δεν έχει την αποστολή της διατήρησης και επιβολής του κυρίαρχου εθνικού πολιτισμού, αλλά είναι ουδέτερο και αποτελεί τον εγγυητή της κοινωνικής δικαιοσύνης, διατηρώντας ίσες αποστάσεις προς όλες τις εθνικές ομάδες (Μάρκου, 1996).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης , η πολυπολιτισμική προσέγγιση εστιάζει στην αναγκαιότητα εισαγωγής της στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διδασκαλίας τόσο του εθνικού πολιτισμού του μετανάστη όσο και των άλλων πολιτισμών. Είναι απαραίτητο να διδαχθούν και τα παιδιά των κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων τον πολιτισμό των μεταναστών , έτσι ώστε να κατανοήσ ουν καλύτερα τις ιδιαιτερότητές τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα αποφευχθούν τα φαινόμενα ρατσισμού (Cushner, 1998).

Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται διάσταση απόψεων ως προς τη μορφή που θα λαμβάνει η εκπαίδευση. Ορισμένες οπτικές υποστηρίζουν ότι σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο το πρόγραμμα θα πρέπει να δίδει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία των διαφορετικών εθνοτήτων, με ισότιμους όρους. Άλλοι υποστηρικτές σημειώνουν ότι με αυτή την πρακτική ενισχύεται η πόλωση ανάμεσα στις εθνικές ομάδες, με συνέπεια να οδηγούνται σε επικίνδυνους ανταγωνισμούς (Μάρκου, 1996).

2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Ο ρατσισμός έχει πολύμορφες διαστάσεις και είναι ενσωματωμένος σε ποικίλους θεσμούς, άτυπους και ε πίσημους, που λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς το αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από τον αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων από την ισότιμη συμμετοχή, προς όφελος των κυρίαρχων ομάδων. Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, ο όρος ρατσισμός χρησιμοποιείται ευρύτερα για να περιγράψει όλων των τύπων τις διακρίσεις που βασίζονται στη φυλή , στο φύλο, στην κοινωνική προέλευση , στο θρήσκευμα, στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά , στο οικονομικό επίπεδο (Τσιάκαλος, 2000).

Η παραπάνω παραδοχή στάθηκε αφορμή για την ανάπτυξη του αντιρατσιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση , που αναπτύχθηκε ως αντίθεση στο πολυπολιτισμικό και το αφομοιωτικό μοντέλο . Το αντιρατσιστικό μοντέλο δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη οπτική που εστιάζει στα προ βλήματα ένταξης των μεταναστών , αλλά αφορά σε ολόκληρο το σύστημα αξιών, οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δομών που παρεμποδίζουν την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων και την ισότιμη ένταξή τους στην κοινωνία (Gillborn,1995).

Έτσι, οι βασικοί στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου διαμορφώνονται ως εξής (Μάρκου, 1996) (α) *ισότητα*: τόσο στη διαδικασία της εκπαίδευσης όσο και στην προσπάθεια μετασχηματισμού των ευρύτερων κοινωνικών δομών, που αναπαράγουν τις ρατσιστικές διακρίσεις. Αν δεν μεταβληθούν οι κοινωνικές δομές που παράγουν το ρατσισμό, η αντιρατσιστική εκπαίδευση θα καταστεί ανεπαρκής , (β) *δικαιοσύνη*: το κράτος οφείλει να είναι ο εγγυητής των ίσων αποστάσεων απέναντι σε όλες τις εθνοτικές/μειονοτικές ομάδες και (γ) *χειραφέτηση/απελευθέρωση*: δηλαδή, η προσπάθεια απελευθέρωσης όλων από τα ρατσιστικά στερεότυπα που διαιωνίζουν την ανισότητα.

2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στο βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα της πολιτισμικής έκφρασης, στην ελευθερία έκφρασης , στην ανεξιθρησκία και στο δικαίωμα του ανθρώπου να αυτοκαθορίζεται . Η διδασκαλία του πολιτισμού των μεταναστών στη χώρα υποδοχής έχει ακριβώς τη βάση της στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών, αλλά και στην αλτρουιστική θέση ότι δεν υπάρχει κατώτερος και ανώτερος πολιτισμός, παρά μόνο διαφορετικοί πολιτισμοί (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1997).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στην παραπάνω θεωρητική και ιδεολογική βάση, σημειώνοντας παράλληλα πως δεν είναι αναγκαία μόνο η ισότιμη αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και η ύπαρξη εκείνων των διαύλων επικοινωνίας, ώστε να είναι εφικτό να συνυπάρξουν αρμονικά και δημιουργικά διαφορετικοί πολιτισμοί. Συνεπώς, η διαπολιτισμική προσέγγιση κατανοείται ως αρχή και στόχος ταυτόχρονα (Γκόβαρης, 2001).

Πιο συγκεκριμένα , ο Δαμανάκης (1998) υπογραμμίζει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο βασίζεται στις παρακάτω θεωρητικές αρχές:

(α) *στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών*: Η αρχή αυτή υιοθετεί τη στάση της αξιολογικής ουδετερότητας, σε ό,τι αφορά την ιεράρχηση των διαφόρων πολιτισμών, σύμφωνα με την οποία όλοι οι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους και δέχεται την ισότιμη αντιμετώπισή τους,

(β) *στην αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου* : Μέχρι τη δεκαετία του 1980, η εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών, θεωρούσε ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των μεταναστών ήταν ελλειμματικό και γι' αυτό τα διάφορα μέτρα που υιοθετούσαν ήταν κατά βάση αντισταθμιστικά και αφορούσαν κυρίως τα παιδιά των μεταναστών και όχι τους μαθητές που προέρχονταν από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Στη δεκαετία του 1980, το μορφωτικό κεφ άλαιο των αλλοδαπών έπαψε να θεωρείται ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό και τα μέλη της πλειονότητας θα έπρεπε να κάνουν αποδεκτή αυτή τη διαφορετικότητα,

(γ) *στην αρχή των ίσων ευκαιριών*: Η αναγνώριση από το σχολείο του κοινωνικοπολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας τους.

Επιπλέον, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Council of Europe 1986: 36) τονίζει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό λίθο για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών. Αναλυτικότερα, (α) αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα , (β) σημείο αναφοράς είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις κοινωνίες υποδοχής, (γ) διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, (δ) αποτελεί τη βάση για την αμοιβαία επίδραση διαφορετικών πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, (ε) δημιουργεί την υποδομή για την ανάπτυξη νέου τύπου πολυπολιτισμικότητας στις χώρες υποδοχή, (στ) μετασχηματίζει την εθνοκεντρική βάση της εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής, (ζ) δημιουργεί μια νέα οπτική στον τρόπο που βιώνεται η εκπαίδευση και ο πολιτισμός, (η) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριώ ν στη ζωή και μια νέα προσαρμογή στην έννοια της οικονομικής και κοινωνικής ένταξης.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στη διαπίστωση της σημασίας και της αναγκαιότητας τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις μέρες μας, αλλά και στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί για τη διάστασή της σε όλους τους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

3. Παρουσίαση ενός περιστατικού διάκρισης στο σχολικό περιβάλλον

Σε ένα τμήμα της έκτης τάξης Δημοτικού Σχολείου μιας υποβαθμισμένης περιοχής του κέντρου της Θεσσαλονίκης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ξεκίνησαν να παρακολουθούν μαθήματα δύο αγόρια, πρόσφυγες, συριακής καταγωγής καθώς στο σχολείο λειτούργησε σύμφωνα με εντολή του Υπουργείου Παιδείας ΔΥΕΠ. Οι μαθητές στο συγκεκριμένο τμήμα είναι κυρίως παιδιά Ελλήνων της εργατικής τάξης καθώς και πέντε παιδιά αλβανικής καταγωγής που γεννήθηκαν και μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Οι παρέες των παιδιών έχουν διαμορφωθεί ήδη από τις προηγούμενες χρονιές και σε γενικές γραμμές οι Έλληνες κάνουν μεταξύ τους παρέα όπως και οι Αλβανοί αντίστοιχα. Οι σχέσεις των δύο ομάδων είναι τυπικές με περιστασιακές προστριβές μεταξύ τους.

Μόλις οι μαθητές έμαθαν την εθνικότητα των νέων συμμαθητών τους υπήρξε αντίδραση από την ομάδα των μαθητών αλβανικής καταγωγής. Απομακρύνθηκαν από τα θρανία κοντά τους και άρχισαν να τους φωνάζουν τρομοκράτες. Ο εκπαιδευτικός που ήταν παρών τους ζήτησε να ηρεμήσουν.

4. Βαθύτερη ανάλυση των αιτιών της διάκρισης

Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής και οι γονείς των Ελλήνων και Αλβανών μαθητών αντέδρασαν στην έλευση των μαθητών από τη Συρία προβαίνοντας στη χρήση στερεοτύπων. Τα στερεότυπα είναι προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης – σκέψης (διανοητικές εικόνες – ιδέες), που παρεμβάλλονται στην πραγματικότητα και την αντίληψη που πάμε να σχηματίσουμε γι` αυτή την πραγματικότητα, προκαλώντας απλοποιήσεις και γενικεύσεις που τη διαστρεβλώνουν. Κατ’ αυτόν τον τρόπο απέδωσαν την ιδιότητα του τρομοκράτη και του ‘βρωμιάρη’ στους Σύρους μαθητές (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001). Στηριζόμενοι στο στερεότυπο, οι

πρόσφυγες είναι τρομοκράτες ή είναι βρώμικοι οδηγήθηκαν στην προκατάληψη. Προκατάληψη είναι η αρνητική, δυσμενής προδιάθεση και στάση απέναντι σε πρόσωπα ή σε ομάδες, η οποία εκπηγάζει από στερεότυπες πεποιθήσεις και όχι από την εξακρίβωση των πραγματικών χαρακτηριστικών και διαμορφώνεται εκ των προτέρων από εξωτερικό επηρεασμό και χωρίς ενδελεχή εξέταση των πραγμάτων (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001).

Οι συμμαθητές απομακρύνονται από κοντά τους καθώς φοβούνται για την ασφάλεια τους και οι γονείς ζητούν την απομάκρυνση τους από το σχολείο γιατί αποτελούν απειλή για την υγεία των παιδιών.

Στα στερεότυπα αυτά οι Αλβανοί μαθητές οδηγήθηκαν από τη διεργασία της κατηγοριοποίησης με βάση την εθνικότητα. Καθώς η εθνικότητα ήδη χρησιμοποιήθηκε στις σχέσεις με τους Έλληνες συμμαθητές τους προκειμένου να καταταγούν σε ομάδες και να ορίσουν την ταυτότητα τους με βάση αυτή, οι Αλβανοί μαθητές θεωρούν ότι η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση έχει μεγάλη σημασία γι' αυτούς. Αντίστοιχα η κατηγοριοποίηση που προβαίνουν οι γονείς τονίζει τις διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Έλληνες και πρόσφυγες όπου οι Έλληνες ζουν σε σπίτια και είναι καθαροί και οι πρόσφυγες ζουν σε κέντρα φιλοξενίας (hotspot) με κακές συνθήκες υγιεινής. Τονίζουν έτσι τις ομοιότητες μέσα στη δική τους ομάδα καθώς και τις διαφορές από την άλλη ομάδα. Οι Αλβανοί μαθητές και οι Έλληνες γονείς χρησιμοποιούν στερεότυπα, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της «κοινωνικής ταυτότητας», κάθε άτομο που ζει στα πλαίσια ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου τείνει να τοποθετεί τον εαυτό του σε ένα πλήθος κοινωνικών κατηγοριών-ομάδων. Το γεγονός αυτό έχει ως άμεση συνέπεια τον -σε μεγάλο βαθμό- προσδιορισμό της εικόνας του εαυτού μέσα από την ιδιότητα του μέλους αυτών των ομάδων. Οι προαναφερθείσες ομάδες νιώθουν να απειλείται η κοινωνική τους ταυτότητα (Tajfel, 1981,οπ.αναφ.στο Δραγώνα κ. συν., 2001). Επομένως προκειμένου να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν θετική κοινωνική ταυτότητα υποτιμούν την κοινωνική ομάδα των προσφύγων (έξω-ομάδα) και ενισχύουν τη δική τους ομάδα (έσω-ομάδα) (Δραγώνα κ. συν., 2001).

Η διαρκής σύγκριση με άλλες ομάδες σκοπεύει στην εδραίωση της ταυτότητας μιας ομάδας και αυτό είναι εφικτό μέσα από την αναζήτηση των διαφορών ανάμεσα τους (Tajfel, 1972 οπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Όταν αυτή η σύγκριση έγινε με την ομάδα των Ελλήνων είχε αρνητικά αποτελέσματα για την ομάδα των Αλβανών. Για να ενισχύσουν το κύρος της έσω-ομάδας τους, και δεδομένου ότι η μετακίνηση στην έξω-ομάδα των Ελλήνων δεν είναι δυνατή (διαφορετική εθνικότητα) προσέφυγαν στη στρατηγική της κοινωνικής δημιουργικότητας επιλέγοντας να συγκριθούν με μια ομάδα χαμηλότερου κύρους από τη δική τους (Δραγώνα κ. συν., 2001).

Ανάλογα οι γονείς προκειμένου να ενισχύσουν το κύρος της έσω-ομάδας τους (μέλη της εργατικής τάξης) επιλέγουν μια άλλη έξω-ομάδα, χαμηλότερου κύρους, για να συγκριθούν και μια διάσταση (κατοικία, καθαριότητα), που θα τους οδηγήσει να εξασφαλίσουν θετική κοινωνική ταυτότητα (Δραγώνα κ. συν., 2001). Δεν προσέφυγαν στον κοινωνικό ανταγωνισμό καθώς θεωρούν το χαμηλό κύρος της ομάδας τους νόμιμο και σταθερό, επομένως η σύγκριση με την υποδεέστερη έξω-ομάδα των προσφύγων θα εξυψώσει την κοινωνική τους ταυτότητα (Βοσνιάδου, 1999).

Η αντίδραση των μαθητών και των γονέων προς τους Σύριους μαθητές οφείλεται και στη φορτισμένη ατμόσφαιρα που επικρατεί τη δεδομένη χρονική στιγμή στην Ελλάδα. Τα Μ.Μ.Ε βομβαρδίζουν το κοινό με ειδήσεις για την άθλια κατάσταση διαβίωσης των προσφύγων. Συνεχείς είναι οι αναφορές για τρομοκρατικά χτυπήματα σε χώρες του δυτικού κόσμου όπου εμπλέκονται σε αυτά πρόσφυγες. Σύμφωνα με την ψυχολογία του λόγου «*η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσα από τον λόγο*» (Δραγώνα κ. συν., 2001), αφού οι άνθρωποι υιοθετούν τις ειδήσεις και τις αφηγήσεις ως προσωπικές τους θέσεις. Τα στερεότυπα που εκφράζουν τα υποκείμενα στην παραπάνω αφήγηση δεν είναι αποτέλεσμα λανθασμένων λογισμών, απλοποιήσεων ή προκαταλήψεων αλλά κατασκευάζονται κοινωνικά και εκφράζουν θεσμικό ή ατομικό συμφέρον (Δραγώνα κ. συν., 2001).

Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά των μαθητών, επιβολή της πειθαρχίας με απειλές για παραπομπή στο γραφείο του διευθυντή, μπορεί να ερμηνευθεί από τους Αλβανούς μαθητές ως μια προσπάθεια της κυρίαρχης έξω-ομάδας των Ελλήνων να υποτιμήσει την έσω-ομάδα τους. Επιπλέον με αυτή του την αντίδραση δυναμιτίζει παραπάνω την ατμόσφαιρα και διογκώνει το πρόβλημα της διάκρισης.

5. Συμπεράσματα

Η απόκτηση θετικής κοινωνικής ταυτότητας συνεπάγεται τη βελτίωση του κύρους της ομάδας και την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μελών της έχοντας όμως αρνητικές συνέπειες τόσο για την ίδια την ομάδα όσο και για την υποτιμημένη ομάδα. Η υποτιμημένη ομάδα μπορεί να εσωτερικεύσει την υποτίμηση και μοιρολατρικά να αποδεχτεί τη θέση της χωρίς καμιά προσπάθεια για δράση ώστε να τη βελτιώσει (Δραγώνα κ. συν., 2001). Η κυρίαρχη ομάδα απορροφημένη από την προκατάληψη προς την υποτιμημένη ομάδα ως φορέα των προβλημάτων της παραβλέπει τις πραγματικές αιτίες αυτών (Simpson & Yinger, 1985, οπ. αναφ. στο Δραγώνα κ. συν., 2001).

Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας και της ψυχολογίας του λόγου προκειμένου να ερμηνεύσει και να απαλείψει τα φαινόμενα διάκρισης μέσα στο σχολείο και να προετοιμάσει τους αυριανούς ενήλικες απαλλαγμένους από προκαταλήψεις που οδηγούν σε διχασμό της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allan, R. & Hill, R. (1995). Multicultural Education in Australia: historical development and current status. In Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education,* 763-777. NewYork: Macmillan.

Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.) (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία* (1ηεκδ., Τομ. Β). Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Cushner, K. (1998). International Education from an Intercultural Perspective: An Introduction. In Cushner, K. (Eds) *International Perspectives on Intercultural Education*, 1-13. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (Τομ. Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

Dimakos, I.C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *InterculturalEducation*, *14*(3), 307-316.

Figueroa, P. (1995). Multicultural education in the United Kingdom: historical development and current status. In Banks, J. A. & M, B. C. A. (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*, 778-800. NewYork: Macmillan.

Gillborn, D. (1995).*Racism and antiracism in real schools. Theory. Policy. Practice.* Buckingham: Open University Press

Jeevanantham, L. (1998). Curriculum Content: a quest for relevance. *Curriculum Studies*, 6, 217-230.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις πολυπολυτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γ.Γ.Ν.Γ.

Πετρουλάκης, Π. (1992). *Προγράμματα και εκπαιδευτικοί Στόχοι*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sarafidou, J.O., Govaris, C., &Loumakou, M. (2013).The subtle-blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, *24*(3), 264-276.

Singh, G. (1993). *Equality and Education*. Derby: Albrighton Publications.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσ*ης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), The Social Psychology of Intergroup Relations (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Troyna, B. (1992). Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In D. Gill, B. Mayor, & M. Blair (Eds.), *Racism and education: Structures and strategies* (pp. 63–91). London, UK: Sage Publications.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ιδεολογία και Σχολικός Πολιτισμός: Η περίπτωση της σχολικής ζωής στο δημοτικό σχολείο κατά την επταετή δικτατορία 1967-1974

Σπαθαράκη Π. Ανδρονίκη, Phd, Med

Περίληψη

Με αφετηρία θεωρητικές παραδοχές, που συζητούν τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης, θα διερευνήσουμε την προβολή της ιδεολογίας της 21ης Απριλίου 1967 στις εκπαιδευτικές πρακτικές που συγκαθόρισαν τον Σχολικό Πολιτισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πώς διαμορφώνεται λοιπόν η σχολική ζωή, όταν οι θεσμικές ρυθμίσεις της δικτατορικής κυβέρνησης «συναντούν» τη σχολική κουλτούρα και τα εκπαιδευτικά ήθη της συγκεκριμένης περιόδου;

Υπό το πρίσμα αυτό, επιχειρείται με τη συνεκτίμηση γραπτών πολιτισμικών τεκμηρίων και προφορικών μαρτυριών, η διερεύνηση των εγγραφών της ιδεολογίας του απριλιανού καθεστώτος τόσο στις εντελλόμενες αρχές οργάνωσης της σχολικής ζω-ής καθώς και στις επιβαλλόμενες μορφές αλληλεπίδρασης και πρακτικές των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε τομείς του εσωσχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος.

Η συζήτηση των ρητών και άρρητων ιδεολογικών παρεμβολών κατά την υπό μελέτη περίοδο στο πλαίσιο μετάδοσης της σχολικής γνώσης, όπως εγγράφονται στις θεσμικές ρυθμίσεις και υποστασιοποιούνται με τις τελετουργίες κανονάρχησης των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή, πιστεύουμε ότι πρωτίστως θα αναδείξει Πρακτικές διαπαιδαγώγησης/ «πειθάρχησης» του κοινωνικού /παιδαγωγικού υποκειμένου κατά την συγκρότηση της πολιτισμικής του ταυτότητας, αποτυπώνοντας κρίσιμα «συμβάντα» ιδεολογικής «χρήσης» του Σχολικού Πολιτισμού.

Λέξεις- Κλειδιά: Υλικότητα ιδεολογίας- Πρακτικές πειθάρχησης υποκειμένου- Σχολικός πολιτισμός- Σχολική ζωή

1. Σκοπός και προβληματική της μελέτης

Με αφετηρία τις παραδοχές α) μαρξιστικών ρευμάτων και κυρίως του Λ. Αλτουσέρ, για την ιδεολογία, την «υλικότητά» της και τις ιδεολογικές λειτουργίες της εκπαίδευσης,[28] β) του Β. Bernstein για τις συνθήκες κοινωνικοπολιτισμικής αναπα-

[28] [28]Είναι γνωστό ότι ο Λ. Αλτουσέρ διατυπώνοντας την αξιωματική θέση: *"Η ιδεολογία έχει υλική υπόσταση"* και θεωρώντας ότι η *"ύλη νοείται με πολλούς τρόπους"*, εντοπίζει την υλική ύπαρξη της ιδεολογίας στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (Ι.Μ.Κ) και πιο συγκεκριμένα στις πρακτικές που επιβάλλουν στα άτομα. Στην αλτουσεριανή σκέψη το υποκείμενο και ο χαρακτήρας της ιδεολογίας (θρησκευτική, εκπαιδευτική, πολιτική), διαμεσολαβούνται από το συγκεκριμένο τυπικο-λειτουργικό στοιχείο, που επιβάλλει η λειτουργία των ιδεολογικών μηχανισμών (εκκλησιαστική λειτουργία, σχολική μέρα, πολιτική συγκέντρωση). Οι πρακτικές αυτές ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του υποκειμένου, αφού αυτό "οφείλει να μεταγράφει τις ιδέες του στις πράξεις της υλικής πρακτικής του". Η ενσωμάτωση των ιδεών του ατόμου στη δράση του, συμβάλλει στη "μετατροπή"/ "συγκρότησή του" σε υποκείμενο (βλ. Αλτουσέρ, Λ. 1976, 102-106).

ραγωγής[29] και γ) της μεταστρουκτουραλιστικής οπτικής του M. Foucault για τη διαπλοκή πειθαρχίας και γνώσης στο σχολείο,[30] θα συζητήσουμε την προβολή της ιδεολογίας της 21ης Απριλίου 1967 στις εκπαιδευτικές πρακτικές που κυριάρχησαν στη σχολική ζωή, νοηματοδώντας τον Σχολικό Πολιτισμό[31] στο πρωτοβάθμιο σχολείο της περιόδου.

Είναι γνωστό ότι *ο Πολιτισμός*, ως πλέγμα άυλων και υλικών στοιχείων μιας κοινωνίας, διασυνδέεται άμεσα ή έμμεσα με την αισθητική της καθημερινότητας. Συνακόλουθα, ο Σχολικός Πολιτισμός, ως σύνολο ιστορικά παραδεδομένων προτύπων νοήματος, που εμπεριέχουν νόρμες, κανόνες αξίες, πεποιθήσεις, τελετουργίες, σχολικά ήθη, παραδόσεις, αποτυπώνει την κοινωνικο-ιδεολογικά προσδιορισμένη γνωσιοπαραγωγική διαδικασία και συνακόλουθα την εκπαιδεύουσα κουλτούρα κάθε περιόδου. Επομένως η σχολική ζωή, αποτυπώνοντας πολιτισμικά προτάγματα, προσεγγίζεται ως δυναμικό πεδίο με πολυεπίπεδες αφετηρίες ως προς το περιεχόμενό της και σημαντικές επιδράσεις στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας και της υποκειμενικότητας του εκπαιδευόμενου ατόμου.

Πώς διαμορφώνεται, λοιπόν, στο πρωτοβάθμιο σχολείο, όταν οι θεσμικές ρυθμίσεις της δικτατορικής κυβέρνησης «συναντούν» τη σχολική κουλτούρα της συγκεκριμένης περιόδου αλλά και την αντίδραση των πρωταγωνιστών της σχολικής ζωής (δασκάλων, στελεχών της εκπαίδευσης);

Υλοποιείται στη σχολική ζωή ό, τι θεσμικά εντέλλεται;

Στην παρούσα εργασία, η οποία εδράζεται σε προγενέστερες μελέτες μας, για τον ιδεολογικό ρόλο της εκπ/σης, κατά τη μεταξική και απριλιανή δικτατορία

---

[29] Αναφερόμαστε στη *«θεωρία των κωδίκων»* του Bernstein και ειδικότερα στη αντίληψη των «κωδίκων» ως πολιτισμικά προσδιορισμένων μηχανισμών τοποθέτησης και στις συναφείς κατηγοριοποιήσεις τους, ως μορφών δόμησης και μετάδοσης εκπαιδευτικής γνώσης με ανάλογες επιπτώσεις στη συγκρότηση μορφών συνείδησης, συμβατών με τις αξιώσεις (κατανομή εξουσίας, αρχές ελέγχου) των ταξικών σχέσεων. Στην μελέτη μας με τη χρήση της έννοιας, αναφερόμαστε στη γνωσιοπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, την οποία αντιλαμβανόμαστε ως επιλογή, συγκρότηση και μετάδοση της σχολικής γνώσης και ως εκ τούτου ως συνισταμένη περιεχομένου σχολικής γνώσης και «πρακτικών» μετάδοσής τους. Αναλυτικότερα βλ. Bernstein, B. 1991, 161-167.

[30] Η εννοιοδότηση της πειθαρχίας από το Foucault, αντλώντας από τη σκέψη του Durkheim, καθορίζει την καθυπόταξη/αντικειμενοποίηση των υποκειμένων στις σχέσεις εξουσίας. Ως μορφή συνείδησης, ιδιαίτερα στη σχολική της εκδοχή (σχολική πειθαρχία), συγκροτείται από τη βιωμένη και στη συνέχεια, εσωτερικευμένη, μέσω της συνήθειας, εμπειρία υπακοής, ρυθμισμένης πράξης και συμπεριφοράς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύνολο των ρυθμιστικών κανόνων που κάθε πειθαρχικό corpus εμπεριέχει, συνιστά ένα ιστορικά και συγχρονικά διακριτό σχολικό σύμπλεγμα γνώσης-πειθαρχίας, που ενοποιεί τη δράση του σχολείου. Αναλυτικότερα βλ. Σολομών, Ι.1994, 116-118.

[31] Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία, ο όρος « Σχολικός Πολιτισμός» χρησιμοποιείται με την έννοια της «Σχολικής Κουλτούρας», όπως αυτή εγγράφεται σε πτυχές της γνωσιοπαραγωγικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής. Ενδεικτικά, για τη συζήτηση που αφορά στην εννοιολογική διασάφηση του όρου, βλ. Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Πολιτισμός και Σχολείο. Αθήνα:* ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπως ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2019 από: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3229/935.pdf, και επίσης Κρέμου, Ε. (2011). *Τα επικοινωνιακά μέσα και ο σχολικός πολιτισμός ως θεμέλια που διαμορφώνουν τον πολιτικό θεσμό της Παιδείας στην Ελλάδα.* (Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Ρόδος. Υπό το πρίσμα αυτό, θεωρούμε ότι « η σχολική ζωή» καθορίζει αλλά και καθορίζεται από τον Σχολικό Πολιτισμό και τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά ήθη.

(Παπαδάκης & Σπαθαράκη, 2004, Σπαθαράκη, 2001, 2010) επιχειρείται συνθετική διερεύνηση, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σχολικής πράξης, της ιδεολογίας του απριλιανού καθεστώτος στις αρχές και στην οργάνωση της σχολικής ζωής και συνακόλουθα στις θεσμικά επιβαλλόμενες μορφές αλληλεπίδρασης και πρακτικές, σε τομείς του εσωσχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος, που αφορούν: α) στη διεξαγωγή σχολικών και εξωσχολικών εκδηλώσεων, όπως: διαφωτιστικές συγκεντρώσεις, σχολικές εορτές (π.χ εορτασμός της εθνικής επετείου της 21ης Απριλίου 1967, εορτασμός επετείων αντικομμουνιστικού περιεχομένου κλπ), κοινωνικές εκδηλώσεις δημοτικού σχολείου, β) στις διαστάσεις της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, όπως: λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης, εθιμοτυπικές εκδηλώσεις (τελετές έναρξης σχολικής μέρας, χρήση εμβλημάτων στην τάξη κλπ).

Η παρούσα μελέτη, βασίζεται στη συνεκτίμηση γραπτών πολιτισμικών τεκμηρίων/ πρωτογενών πηγών της περιόδου (εκπαιδευτική νομοθεσία, κείμενα στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικά περιοδικά, σχολικές εγκύκλιοι, αρχεία σχολείων, ατομικοί υπηρεσιακοί φάκελοι εκπαιδευτικών, κ.λπ) και «έμμεσων» πηγών προφορικής ιστορίας (προσωπικές μαρτυρίες δασκάλων, στελεχών της εκπαίδευσης), προκειμένου να αναδειχθούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής και συνακόλουθα η εκπαιδεύουσα κουλτούρα, στο πρωτοβάθμιο σχολείο της επταετούς δικτατορίας.

Η συζήτηση των ρητών και άρρητων ιδεολογικών παρεμβολών κατά την υπό μελέτη περίοδο, στο πλαίσιο μετάδοσης της σχολικής γνώσης, όπως εγγράφονται στις θεσμικές ρυθμίσεις και υποστασιοποιούνται με τις τελετουργίες κανονάρχησης των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή, πιστεύουμε ότι συμβάλλει στην ανάδειξη Πρακτικών διαπαιδαγώγησης/ «πειθάρχησης» του κοινωνικού /παιδαγωγικού υπο-κειμένου κατά την συγκρότηση της πολιτισμικής του ταυτότητας, αποτυπώνοντας κρίσιμα «συμβάντα» ιδεολογικής «χρήσης» της σχέσης πολιτισμού και εκπαίδευσης.

2. Η/Οι ιδεολογία (ες) της 21ης Απριλίου 1967

Φορείς και στελέχη της Δικτατορίας, με διαφορετικό πολιτικό παρελθόν, πολλαπλές σκοπιμότητες και διαφορετικά αξιολογικά συστήματα, διατυπώνουν αντιφατικές απόψεις, φασιστοειδούς, μέχρι και σοσιαλιστικού χαρακτήρα. Υπό ο πρίσμα αυτό, γίνεται λόγος για "ψευδοϊδεολογίες" που συναρμολογήθηκαν βιαστικά (Glogg, R., ό.π., 81, 103˙ Ιστορία Ελληνικού Έθνους, ό.π., 286˙ Μελετόπουλος, Μ., ό.π., 450˙ Παπαδημητρίου, Δ., ό.π., 164, Σπαθαράκη, 2010).

Τα μεγαλεπίβολα αναγεννητικά οράματα του στρατιωτικού καθεστώτος για μια Νέα Μεγάλη Ελλάδα Ελλήνων Χριστιανών προπαγανδίζονται συστηματικά σε επίπεδο τόσο εικόνας όσο και λόγου, με τρόπους μάλιστα που καθιστούν αναγκαία τη γλωσσική κάθαρση μετά από τη λήξη της ιδεολογικής θεομηνίας που προκάλεσε το καθεστώς. Μυθικά σύμβολα (αναγεννώμενος Φοίνικας) και πρόσωπα, ένδοξες ιστορικές στιγμές (επανάσταση 1821, Βυζάντιο κ.λπ.), επιτεύγματα άλλων εποχών, συνειρμικές ταυτίσεις (Ελλάς Ανέστη), αυθαίρετες εξομοιώσεις θεσμικού και ιδεο-λογικού περιεχομένου, παραπειστικές συζεύξεις (Έθνος- Επανάσταση), πομπώδεις κλήσεις για ατομικό και κοινωνικό εξαγνισμό και πολιτική επαναδιαπαιδαγώγηση με ιδεολογήματα του χθες (αντικομμουνισμός-εθνικοφρορύνη), αποτελούν δομικά στοιχεία του παραπλανητικού εξουσιαστικού λόγου της δικτατορίας (Σπαθαράκη, ό.π)

Η ιδιοτυπία του καθεστώτος, προϊόν της διάδρασης εξωγενών και ενδογενών παραγόντων, φαίνεται να υπονομεύει τη διαδικασία συγκρότησης ενιαίας πολιτικής φιλοσοφίας και σαφούς ιδεολογικού περιγράμματος. Το ιδεολογικό κενό αντιμετωπίζεται από τους ιδεολογικούς φορείς του καθεστώτος, με την επίκληση ιδεολογημάτων της προδικτατορικής περιόδου (εθνικοφροσύνη, αντικομμουνισμός) και τον εμπλουτισμό τους με νεωτερικά στοιχεία (εθνική αναδιαπαιδαγώγηση κ.λπ.), ανεπαρκή ωστόσο για τη δόμηση μιας διακριτής θεωρητικής κατασκευής.

Ως εκ τούτου, ανασύρονται αυτούσια ή επαναπροσδιορίζονται αλησμόνητα και διχαστικά ιδεώδη του παρελθόντος, όπως προκύπτει με την καταγραφή κομβικών εννοιών/υποεννοιών και συνδηλώσεων του καθεστωτικού λόγου, επιβεβλημένη για τις ανάγκες και προηγούμενης μελέτης μας (ό.π), παρά τον όποιο κίνδυνο δόμησης ενός εξωπραγματικού ιδεολογικού περιγράμματος.

Πίν. Ι

Κομβικές έννοιες και συνδηλώσεις της ιδεολογίας του απριλιανού καθεστώτος

Ε Ν Ν Ο Ι Ε Σ	**Σ Υ Ν Δ Η Λ Ω Σ Ε Ι Σ**
«Εθνοσωτήριος»/ «Εθνική»/« Εθνοαναγεννητική Απριλιανή» Επανάστασις»	Αναγέννηση, Φοίνικας, Στρατός Χριστός Ανέστη- Ελλάς Ανέστη, Φιλική Εταιρεία., Επανάσταση 1821
«Νέα Δημοκρατία»	Αντικομμουνισμός, Πειθαρχημένη Ελευθερία, Πολιτική Αναδιαπαιδαγώγηση/ Αγωγή Ελλήνων με τη συμβολή ελληνοχριστιανικών αρετών
Ελληνοχριστιανισμός	Ελληνοχριστιανικός ανθρωπισμός, Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών, Ελληνική Παράδοση, Μεγάλη και Ευδαίμων Ελλάς, Νέα μεγάλη Ιδέα, Νέος άνθρωπος ελληνικού τύπου και όχι «είδος», Κλασική Ελλάδα, Βυζάντιο
Εθνικισμός	Αντικομμουνισμός, Ιστορικό Παρελθόν, υγιής Ανθρωπιστικός διεθνισμός σε αντίθεση με το «νοσηρό» διεθνισμό των κομμουνιστών Διαφύλαξη εθνικής προσωπικότητας, Ελληνικός τρόπος ζωής, Αντιευρωπαϊσμός,

Στο επόμενο κεφάλαιο θα διερευνήσουμε αν και πώς οι ιδεολογικές της αναφορές, σε επίπεδο λόγου και αλληλεπιδρώντας με την κυρίαρχα εκπαιδευτικά ήθη της περιόδου (εκπαιδευτικό πεδίο δύναμης), μετουσιώθηκαν σε σύστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές στο πρωτοβάθμιο σχολείο κατά την επταετή δικτατορία.

3. Ιδεολογικές παρεμβάσεις σε τομείς σχολικής ζωής του δημοτικού σχολείου κατά την επταετή δικτατορία

Στην παρόν κεφάλαιο και σύμφωνα με τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές της παρούσας μελέτης, αναφορικά με την επίδραση της σχολικής ζωής, ως πεδίου ιδεολογικών και πολιτισμικών προταγμάτων, στην υποκειμενικότητα των εκπαιδευομένων, επιχειρείται η πολυεπίπεδη ανασύνθεσή της με την ποιοτική ανάλυση κυρίως των θεσμικών κειμένων.

Υπό το πρίσμα αυτό, μελετώνται εντελλόμενες μορφές αλληλεπίδρασης και πρακτικές «πειθάρχησης» του δημοτικού σχολείου κατά την επταετή δικτατορία, όπως:

- ✓ Αποστολή του δημοτικού σχολείου και ρόλος του δασκάλου
- ✓ Διεξαγωγή εκδηλώσεων: διαφωτιστικές συγκεντρώσεις, σχολικές εορτές, κοι-νωνικές εκδηλώσεις, κοινωφελείς δράσεις.
- ✓ Διαστάσεις της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, όπως: λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης, εθιμοτυπικές εκδηλώσεις (τελετές έναρξης σχολικής μέρας, χρήση «επαναστατικών εμβλημάτων στο σχολικό χώρο κλπ).

3.1. Το «παιδαγωγούν» σχολείο της επταετούς δικτατορίας και ο ρόλος του δασκάλου.

«Μεταβληθείτε, εγκατασπαρμένοι εις τα ακρωρείας της ηρωικής μεγαλονήσου Κρήτης και διαπνεόμενοι υπό του Πνεύματος της Επαναστάσεως της 21ης Απριλίου 1967 εις οτρηρούς πρευσβευτάς του αναδημιουργικού ρόλου της Εθνικής Κυβερνήσεως» (εγκύκλιος αριθ.πρωτ. 2905/17-10-68, Γ.Α.Κ.Ν.Η., ΕΚΠ. 29,ΦΑΚ.88)

Το δημοτικό σχολείο κατά την επταετή δικτατορία, προσδοκάται να λειτουργήσει ως «Κέντρο Ζωής», {…}, «ικανό να εμπνέει, να κατευθύνει και να ανυψώνει, ου μόνον την ανήλικον αλλά και την ηνδρωμένην γενεάν» (εγκ. αριθ. πρωτ. 14/1/31-3-71, Γ.Α.Κ.Ν.Η, ΕΚΠ.29, ΦΑΚ.90), η ανάπλαση της οποίας μάλιστα, συνεξαρτάται με την διάπλαση της νέας γενιάς, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο «στον τομέα της πνευματικής διαφώτισης και του μετασχηματισμού αναχρονιστικών ή αντιπνευματικών και αντικοινωνικών πεποιθήσεων {…}»(ό.π).

Πρόκειται για το «παιδαγωγούν σχολείον», με δράση «πολύ πέραν του περιβόλου του» (αριθ. πρωτ. 4/1/8-2-71 εγκύκλιος, Γ.Α.Κ.Ν.Η, ΕΚΠ.29, ΦΑΚ.90). Στο πλαίσιο αυτό, η οργάνωση της σχολικής ζωής και πράξης, εξακολουθεί και κατά την υπό μελέτη περίοδο, να εδράζεται στο αίτημα όχι μόνο παροχής αγωγής εθνικοθρησκευτικού περιεχομένου στους μαθητές αλλά και καθοδηγητικού/ επιμορφωτικού έργου στην ευρύτερη κοινότητα.

Η αποστολή του δασκάλου στο «Σχολείο- Κέντρο Ζωής» της επταετούς δικτατορίας, προσεγγίζεται ως λειτούργημα που συντελεί στην ελληνοπρεπή αγωγή ανηλίκων και ενηλίκων. Υλοποιώντας «τον διαχρονικό ρόλο» του αφοσιωμένου, ηθικά άμεμπτου ατόμου και παιδαγωγού και το επιβεβλημένο θεσμικά καθήκον του ένθερμου εθνικού διαφωτιστή, καλείται από τους προϊσταμένους του (αριθ. πρωτ. 413/14/27-2-69 εγκύκλιος, ΓΑΚ.Ν.Η., ΕΚΠ 29, ΦΑΚ 87). να συμβάλει υποχρεωτικά στην πολιτική προπαγάνδα ή σύμφωνα με τους ιθύνοντες, στην επίτευξη των εθνοαναγεννητικών οραμάτων του καθεστώτος(Σπαθαράκη, 2010).

Είναι εμφανές ότι με θεσμικό μανδύα τον διευρυμένο ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού και αναμορφωτή, επιστρατεύεται ιδεολογικά, υπό συνθήκες, μάλιστα, ημερήσιας υπαλληλίας,32 με ελάχιστα δικαιώματα αυτοδιάθεσης και προσωπικής

32 Αξίζει να σημειωθεί ότι υπενθυμίζεται το καθήκον της 40ωρης εργασίας των εκπαιδευτικών και απαγορεύεται ρητά και κατηγορηματικά η απομάκρυνση από την έδρα τους, χωρίς άδεια επιθεωρητή: *«Πώς όμως θα επιτευχθούν ταύτα όταν ο διδ/λος μεταβαίνει εις το χωρίον εκάστην πρωίαν εις τας 8 π.μ. και απομακρύνεται εξ αυτού ευθύς αμέσως μετά την λήξιν των μαθημάτων; Πώς είναι δυνατόν να*

ζωής (ό.π). Υπό το πρίσμα αυτό, η συμπερίληψη στις εργασιακές του υποχρεώσεις, της προσφοράς διαφωτιστικού έργου, εντός και εκτός σχολικού προγράμματος και χώ-ρου (κοινοτικά καταστήματα, καφενεία κ.λπ.), σε όλη τη διάρκεια του έτους, ακόμη και κατά τις θερινές διακοπές - όταν η επικαιρότητα και οι πολιτικοκοινωνικές συν-θήκες το επιβάλλουν, ανάγεται σε ειδικό επαγγελματικό καθήκον.33

Σε κάθε περίπτωση η παιδευτική αποστολή του δημοτικού σχολείου και κατά την επταετή δικτατορία δεν εξαντλείται εντός των τειχών του. Το καθεστώς, μάλιστα, με αυξημένες τις ανάγκες νομιμοποίησης και επιβίωσής του, αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην οργάνωση δραστηριοτήτων, εμπλουτίζοντας με «καινοτόμους» τομείς τον σχολικό και εξωσχολικό βίο, όπως: παιδαγωγικές συγκεντρώσεις- διαφωτιστικές ομιλίες-νέες σχολικές εορτές- τελετές (Σπαθαράκη, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και το καθήκον οργάνωσης παιδαγωγικών συγκεντρώσεων, για την ανάπτυξη επίκαιρων και σοβαρών θεμάτων αγωγής (υπουργ. εγκ. αριθ.πρωτ. 65710/ 53 και 141570/ 118, ό.π.), με ομάδα –στόχο του συλλόγους γονέων και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Στην ουσία, η προβολή τους ως βασική συνιστώσα της σχολικής ζωής και η συνακόλουθη θεσμική επιχείρηση επαναλειτουργίας τους, 34 με το πρόσχημα της συμβολής τους στην ευρύτερη μορφωτική, εθνική και κοινωνική αποστολή του σχολείου, διασυνδέεται με τις προπαγανδιστικές ανάγκες του καθεστώτος, όπως προκύπτει άλλωστε από τις αρχές και το περιεχόμενο συναφών δράσεων, οι οποίες και θα συζητηθούν διεξοδικότερα στη συνέχεια της εργασίας μας.

Επιπρόσθετα, η ιδεολογική επένδυση του καθεστώτος, στην εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του δημοτικού σχολείου, επιχειρείται να διασφαλιστεί από την

επιδράσει ευεργετικώς επί των κατοίκων του χωρίου εις ο υπηρετεί και να ανυψώσει το πνευματικόν τους επίπεδον, όταν δεν συναστρέφεται μετ'αυτών, όταν δεν κάθεται εις το καφενείον και εκεί υπό τύπον συζητήσεως ν'αναπτύξει σ'αυτούς τας σκέψεις και τας ιδέας του.{…}. Εφ'όσον όμως υπάρχουν λόγοι σοβαροί επιβάλλοντες την απομάκρυνσιν εκ του χωρίου {…} δέον να υποβληθεί ημίν αναφορά εν η θα εκτίθενται συγκεκριμένως οι λόγοι και ουχί αορίστως, ίνα χορηγήσωμεν την σχετικήν άδειαν» (εγκ. αριθ.πρωτ. 2500/96/24-11-69, ό.π.).

[33] Αποκαλυπτική, για την «ειδική» αποστολή του δασκάλου κατά την εξεταζόμενη περίοδο, είναι η επισήμανση του Ε. Παπανούτου σε μεταπολιτευτικό έντυπο: «δεν υπάρχει μόνο ο Στρατός που φέρει τα όπλα. Υπάρχουν και αυτοί, 50-60 χιλιάδες εκπαιδευτικοί, που είναι σ'όλη την Ελλάδα μοιρασμένοι, έως το πιο μικρό χωριό και που έχουν ένα όπλο αρκετά ισχυρό στα χέρια τους, το πραγματικό όπλο, με το οποίο διαμορφώνουν μια γενεά.» (Παπανούτσος, 1975). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκτεταμένη «κοινωνική» δράση του δασκάλου αξιολογείται, όπως προκύπτει από τις ατομικές υπηρεσιακές εκθέσεις. Οι άξονες αξιολόγησης της, όπως τίθενται από τους επιθεωρητές, συμβάλλουν στη διεξοδική καταγραφή των ειδικών καθηκόντων του δασκάλου κατά την υπό μελέτη περίοδο. Ενδεικτικά. Βλ. (Έκθεση υπηρεσιακής ικανότητος 1969-1970, Ατομικός Φάκελος Χ.Ε, Υποφάκελος Ε΄ Υπηρεσιακή Ικανότης, Γ.Α.Κ.Ν.Η., αταξινόμητο υλικό) και αναλυτικότερα Σπαθαράκη, 2010, 241-248.

[34] Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ ο θεσμός των παιδαγωγικών συγκεντρώσεων «γονέων και κηδεμόνων» προβλέπεται και κατά την προδικτατορική περίοδο, υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι παραμένει ανενεργός, λόγω μειωμένης συμμετοχής των ενδιαφερομένων. Ενδεικτικά από τη μελέτη σχετικών πινάκων των μηνιαίων δελτίων εκθέσεων λειτουργίας του 6/θεσίου δημοτικού σχολείου Αγ. Βαρβάρας, περιφέρειας Γόρτυνος νομού Ηρακλείου (1966-1970), καμία παιδαγωγική συγκέντρωση δεν διεξάγεται μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 1967 (Φάκελος Εκθέσεων Λειτουργίας Σχολείου, Γ.Α.Κ. Νομού Ηρακλείου, ΕΚΠ 34, ΦΑΚ. 73).

κατίσχυση ενός ιεραρχικού σχήματος θεσμικής[35] και εξωσθεσμικής απόδοσης λόγου της εξακτινωμένης "εθνοαποστολικής" δράσης του σχολείου και των λειτουργών του, τόσο στον οικείο επιθεωρητή όσο και σε νεόδμητα, καθεστωτικά κέντρα εξουσίας, όπως: Εθνικός Στρατός, Κ.Υ.Π, Τ.Ε. Α υπαίθρου, Νομάρχες, Πρόεδροι Κοινότητας κλπ.

Αξίζει δε να σημειωθεί ότι η ιδεολογική στράτευση του δασκάλου θεωρείται εθνικό και θεμελιώδες υπηρεσιακό καθήκον και ως εκ τούτου αξιολογείται από τους επιθεωρητές, ως προσόν υπηρεσιακής «ευδοκιμότητας» και ανέλιξης, όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση εκθέσεων υπηρεσιακής ικανότητας επιθεωρητών και γενικών αναφορών σε βιβλία Εκθέσεων Επιθεωρήσεων Σχολείων και Διδ/λων της υπό μελέτη περιόδου (Σπαθαράκη, ό.π).

Εν κατακλείδι, το καθεστώς δεν καινοτομεί αλλά αξιοποιεί, ενεργοποιεί και ανανοηματοδοτεί τα υπάρχοντα θεσμικά δεδομένα και εκπαιδευτικά προτάγματα που καθορίζουν τα σχολικά ήθη/σχολικό πολιτισμό της περιόδου36, στην προσπάθεια νομιμοποιημένης πολιτικοϊδεολογικής στράτευσης του δημοτικού σχολείου Ως εκ τούτου, με το πρόσχημα της ευόδωσης των ελληνοχριστιανικών σκοπεύσεων της αγωγής και ειδικότερα της απόδοσης εθνικής χροιάς στη σχολική πράξη, αναδιευθετεί τις προτεραιότητες του σχολικού βίου, εντάσσοντας νέα περιεχόμενα σε ήδη αποδεκτούς τομείς σχολικής δράσης, με εμφανείς ιδεολογικές εγγραφές (π.χ εορτασμός της εθνικής επετείου της Επανάστασης της 21ης Απριλίου 1967).

Επιπρόσθετα, με την επίκληση ιδεολογικών αγκυλώσεων της εθνικοφροσύνης και της επιβεβλημένης πανελλήνιας θωράκισης έναντι της διαβρωτικής προσπάθειας

---

[35]Σε επίπεδο θεσμικής απόδοσης λόγου, αναφερόμαστε στην υποχρεωτική συμπλήρωση και υποβολή από τους Διευθυντές, εντύπων ή ιδιόχειρων εγγράφων, όπως : α) Το μηνιαίο *Δελτίον Εκθέσεως* της κίνησης του σχολείου. Πρόκειται για τετρασέλιδο έντυπο με πίνακες –πεδία προς συμπλήρωση, που παρέχει τη δυνατότητα ευσύνοπτης καταγραφής δομικών στοιχείων της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, κυρίως, σχετικών με υλικοτεχνικές υποδομές και πτυχές της σχολικής ζωής και της λειτουργίας του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Στο ίδιο έγγραφο ζητείται σύντομη καταγραφή της συμβολής του σχολείου στη λειτουργία των εγκεκριμένων μαθητικών οργανώσεων (κατηχητικό, ομάδα προσκόπων, Ε.Ε.Σ.Ν. κ.λπ.) καθώς και η άποψή των διδασκόντων για τις παιδαγωγικές επιδράσεις τους στους μαθητές. Αν ληφθεί υπόψη η επιχείρηση ιδεολογικής αξιοποίησης της σχολικής ζωής, είναι εμφανής η θεσμική μέριμνα του καθεστώτος για την αποτελεσματικότητα του διαφωτιστικού/προπαγανδιστικού ρόλου του σχολείου.

Β) Η ιδιόχειρη *Γενική Ετήσια Έκθεσης Πεπραγμένων* στη λήξη κάθε σχολικού έτους. Η ομοιότητα του ύφους και του περιεχομένου ανάλογων εγγράφων, με εξαίρεση μόνο την αισθητή διαφοροποίησή τους ως προς τα πεδία: *Σχολικαί εορταί* και *Παιδαγωγικαί συγκεντρώσεις*, τη συμπερίληψη περιστασιακά κάποιων άλλων τομέων: *Σχολική βιβλιοθήκη* κ.λπ., ιδεολογικά φορτισμένων, παραπέμπει περισσότερο σε πράξη τυπικής διεκπεραίωσης του επιβεβλημένου θεσμικά καθήκοντος απόδοσης λόγου της σχολικής μονάδας, θέτοντας εμμέσως υπό αμφισβήτηση την αντιστοιχία των καταγραφών με τη σχολική πράξη.

[36] Αναφερόμαστε στις δεσπόζουσες θέσεις της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας για την εμπλουτισμένη μορφή της σχολικής ζωής, βασισμένης σε αυθεντικές ευκαιρίες κοινωνικής μάθησης και ψυχαγωγίας, όπως: *Σχολικές γιορτές, Μαθητικά απογεύματα, Μαθητικές εσπερίδες, ψυχαγωγικές εκδρομές, αγωνίσματα στίβου, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και ψυχαγωγίας των μαθητών, χειροτεχνικά εργαστήρια, μαθητικές χορωδίες και στα πλαίσια της οργάνωσης μαθητικής αυτοδιοίκησης, η δημιουργία μαθητικών ομάδων ποικίλων δράσεων (π.χ σχολικού κήπου, φιλοτελισμού, φυσιογνωστικών συλλογών, Ερυθροσταυριτών, Προσκόπων, Σχολικού Συνεταιρισμού, έκδοσης μαθητικού περιοδικού κ.λπ*

του κομμουνισμού, θεμιτοποιείται, θεσμοθετείται και συστηματοποιείται, η μετάπλαση των κρατικών λειτουργών-στην περίπτωσή μας, των δασκάλων- σε ιδεολογικούς αναμεταδότες. Το δημοτικό σχολείο της επταετούς δικτατορίας τελεί υπό την θεσμική τουλάχιστον ομηρία των καθεστωτικών προπαγανδιστικών μηχανισμών.

Ωστόσο, αν και το σχολείο και η επαγγελματική συμπεριφορά των δασκάλων προσαρμόζεται τυπικά προς «τας υποδείξεις» των προϊσταμένων τους, υπό το φόβο των πιθανών κυρώσεων, όπως: απόλυσης- δημοφιλούς πρακτικής ιδεολογικής εκκαθάρισης του κλάδου, ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο της δικτατορικής επιβολής- υπηρεσιακής στασιμότητας, δυσμενών μεταθέσεων κ.λπ.) και υπό το κράτος άτυπων μηχανισμών πίεσης και εξαναγκασμού, με καταλυτική τη συνδρομή «παραγόντων» της τοπικής κοινωνίας περιοχής, υπό αμφισβήτηση φαίνεται να τίθεται, τελικά, η ομοιόμορφη- σύμφωνα με τα γραπτά τεκμήρια της περιόδου- δράση του σχολικού μηχανισμού (Σπαθαράκη, 2010).

Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα (ό.π) η δυναμική «παράσταση» που εξελίσσεται σε κάθε σχολείο, υπό την επήρεια των θεσμικών καταναγκασμών αλλά και των στάσεων, αντιλήψεων, ερμηνειών των συντελεστών της, καθιστά αβέβαιη την ουσιαστική συμβολή του πρωτοβάθμιου σχολείου στη ιδεολογική αναπαραγωγική διαδικασία της επταετίας.

Υπό το πρίσμα αυτό, η εννοιολογική απόσταση μεταξύ «συμμόρφωσης» και «συναίνεσης» φαίνεται να καθορίζει τις τελικές ιδεολογικές εγγραφές στην εκπαιδεύουσα κουλτούρα της περιόδου. Η συμμόρφωση τεκμηριώνεται. Αντίθετα, η συναίνεση των εκπαιδευτικών λειτουργών της περιόδου, μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση των προσωπικών νοηματοδοτήσεων του ρόλου τους και ως καταλυτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας κάθε (αντι)-μεταρρυθμιστικού συμβάντος, ακόμη και σε περιόδους χρήσης πρωτόγνωρων τεχνικών πειθάρχησης στο σχολικό σύστημα, δεν φαίνεται δεδομένη.

3.2 Ιδεολογικές εγγραφές τομέων σχολικής ζωής ή Σχολικός Πολιτισμός με «Επαναστατική» αισθητική.

Ο εθνικοθρησκευτικός χαρακτήρας της σχολικής ζωής αποτελεί θεμελιώδες γνώρισμα της λειτουργίας τού δημοτικού σχολείου της περιόδου και υποστηρίζεται από ανάπτυξη δράσεων σε τομείς εξωσχολικής και ενδοσχολικής εργασίας, όπως: Η συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές οργανώσεις, εγκεκριμένων και ελεγχόμενων ιδεολογικών προσανατολισμών (Ε.Ε.Σ.Ν, Σ.Ε.Π, Σώμα Αλκίμων και Ελλήνων Οδηγών, Κατηχητικά σχολεία), ο τακτικός και έκτακτος εκκλησιασμός εκπαιδευτικών και μαθητών (εγκ. αριθ.πρωτ. 65710/53/16-05-67, ΕΚΠ29, ΦΑΚ 87, (διαταγή εκπαιδευτικού συμβούλου, υπ’αρίθμ. 1704/30-10-1971, Γ.Α.Κ.Ν.Η, ΕΚΠ. 29, ΦΑΚ.911130/ 33/17.8.67 Εγκύκλιος επιθεωρητή Β’ Περιφέρειας Ρεθύμνης, Φάκελος Εγκυκλίων Επιθεωρητών Δημοτικού Σχολείου Πρινέ).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται από το καθεστώς στην τέλεση εκδηλώσεων εθνικοθρησκευτικού χαρακτήρα, σε εξωσχολικούς ή σχολικούς χώρους, με συνδιοργανωτές τοπικούς φορείς. Πρόκειται για εκδηλώσεις που διεξάγονται με την ευκαιρία θρησκευτικών, εθνικών, τοπικών εορτών και άλλων επετείων. Εντάσσονται στον τομέα πνευματικών δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής και ακολουθούν κατά βάση το

παγιωμένο τελετουργικό του εκπαιδευτικού παρελθόντος (παρελάσεις, εκκλη-σιασμό, ψαλμούς θρησκευτικών ύμνων ή εθνικών ασμάτων, απαγγελίες ποιημάτων, θεατρικές παραστάσεις). (εγκ.αριθ.πρωτ. 588/ 37/28-05-72, Γ.Α.Κ.Ν. Η, ΕΚΠ.29, ΦΑΚ 91).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδομείται θεσμικά το σχολικό εορτολόγιο (Β.Δ. 157/69), με την ένταξη για πρώτη φορά προπαγανδιστικών εορτών, όπως η εθνική επέτειος της 21ης Απριλίου και άλλων αντικομμουνιστικού περιεχομένου (του Εφέδρου Πολεμιστού, της Πολεμικής Αρετής των Ελλήνων, της 2Οης επετείου των κομμουνιστοσυμμοριτών στο Γράμμο και στο Βίτσι). Ενώ, παράλληλα και ήδη υφιστάμενες σχολικές εορτές (28η Οκτωβρίου, 25η Μαρτίου, Τριών Ιεραρχών κ.λπ.) αποκτούν ιδιαίτερη εθνικοθρησκευτική χροιά και προπαγανδιστικό χαρακτήρα. (Σπαθαράκη, ό.π).

Μέσα από την επιβολή θεματικών συσχετίσεων του συμβολικού τους νοήματος με την ιδεολογικοπολιτική φυσιογνωμία της Εθνικής Επανάστασης, μετατρέπονται σε «χώρους εξύμνησης της «Εθνικής Κυβερνήσεως». Χαρακτηριστικό παράδειγμα της προπαγανδιστικής χρήσης των σχολικών εορτών και εκδηλώσεων αποτελεί ο εορτασμός της 150 ετηρίδος της Επανάστασης του 1821, μέσα από την αυθαίρετη εξομοίωση των επαναστατικών επιτευγμάτων του 1821 και 1967. Ενδεικτικά:

> ***«25η Μαρτίου: Εθνική Απελευθέρωσις***
> ***21η Απριλίου: Εθνική Αναγέννησις***
>
> ***Από τα ιδανικά της 25ης Μαρτίου εξεπήγασεν η 21η Απριλίου. Είναι η διάσωσις, η διαφύλαξις και η ολοκληρωμένη πραγμάτωσίς των.»***
> **Πηγή: Γ.Α.Κ.Ν.Η., ΕΚΠ.17, ΦΑΚ.95**

Υπό το πρίσμα αυτό, με την αξιοποίηση θετικών θρησκευτικών συνειρμών και ευρηματικών προπαγανδιστικών θεματικών εξομοιώσεων, επεκτείνεται το εύρος της ιδεολογικής χρήσης του δημοτικού σχολείου, μεταπλάθοντας τις σχολικές εορτές, σε δούρειο ίππο άλωσης νοημάτων, συμβόλων, πρακτικών με άρρητη ή ρητή συμβολική βία.

Επιπρόσθετα ο καινοτόμος εορταστικός διάκοσμος, με την εμφατική παρουσία συμβόλων της «Επανάστασης»: ανθοστολισμένα άρματα, με ομοιώματα του μυθικού φοίνικα, μετατροπή τρακτέρ σε στρατιωτικά άρματα, εγγράφει, για άλλη μια φορά, εμφατικά, την «επαναστατική» αισθητική στον Σχολικό Πολιτισμό της υπό μελέτη περιόδου, αναδιαμορφώνοντας χώρους και πολιτισμικά κείμενα (ανα)διαπαιδαγώγησης και συγκρότησης υποκειμενικοτήτων και επαγγελματικών ταυτοτήτων.

Με την θεσμοθέτηση και τη λειτουργία της Κεντρικής Επιτροπής Εορτασμού, νέου οργάνου, εποπτευόμενου άμεσα από την Προεδρία της Κυβέρνησης, την έκδοση σχετικών διαταγών από ανώτατα κυβερνητικά στελέχη (Αντιπρόεδρος της Κυβέρνησης κ.λπ.) και τη νομαρχία, την αποστολή διευκρινιστικών εγκυκλίων και διαγραμμάτων πανηγυρικών ομιλιών από τους επιθεωρητές, τη λεπτομερή ρύθμιση του τελετουργικού τυπικού ή την αναπροσαρμογή του, για την κάλυψη των έκτακτων πολιτικοϊδεολογικών αναγκών της περιόδου, επιχειρείται η κεντρική ρύθμιση και αυστηρή εποπτεία του κανονιστικού πλαισίου διεξαγωγής και ελέγχου των δημόσιων εμφανίσεων του σχολείου. Με την άμεση αποστολή Εκθέσεως Τελέσεως της Σχολι-κής Εορτής, μετά τη λήξη ελέγχεται η συμμόρφωση του σχολείου στις σχετικές υπο-

δείξεις. (Έκθεσις Περί εορτασμού επετείου της Επαναστάσεως της 21ης Απριλίου 1967 εις το σχολείον, Γ.Α.Κ.Ν. Η, ΕΚΠ 29, ΦΑΚ.114).

Μέσα από την τροποποίηση δομικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών τους, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την υλική πραγμάτωση των καθεστωτικών ιδεολογημάτων. Στην περίπτωση αυτή το αίτημα του εθνικοθρησκευτικού φρονηματισμού με την ανάπτυξη εθνικοθρησκευτικών δράσεων, αξιοποιείται εμ-φανώς για την ιδεολογική κατήχηση των συμμετεχόντων. Η συγκεντρωτική λειτουργία του ελληνικού συστήματος, καθιστά εφικτή και ελέγξιμη τη συμμόρφωση και την ιδεολογική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού. Κατά την περίοδο της επταετίας, πέραν των ιδεολογικών αναφορών του Λόγου για την εκπαίδευση, εμφανής είναι ο ιδεολογικός στιγματισμός των επιβαλλόμενων Πρακτικών.

Εξάλλου, οι προθέσεις ιδεολογικής στράτευσης του δημοτικού σχολείου υποστασιοποιούνται και στην περίπτωση διεξαγωγής άλλων σχολικών δράσεων. Πρόκειται για την επιβολή αυστηρά προσδιορισμένων πρακτικών που υπηρετούν τους στόχους της ιδεολογικής αναπαραγωγής με την άσκηση «συμβολικής βίας» και την εκπομπή και επιβολή άρρητων μηνυμάτων. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται δράσεις όπως:

- Η συμμετοχή μαθητών και δασκάλων σε κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως η διενέργεια εράνων για σκοπούς με άμεσες ή έμμεσες ιδεολογικές αναφορές («υπέρ της ανεγέρσεως ανδριάντος παριστώντος την 21η Απριλίου 1967», κ.λπ.). Στο πλαίσιο αυτό, ευδιάκριτη είναι η προσπάθεια ανανοηματοδότησης υφιστάμενων σχολικών δραστηριοτήτων, με εμφανή στόχο την υπηρέτηση των πολιτικοϊδεολογικών αναγκών της δικτατορίας.

- Η ιδεολογική αξιοποίηση τομέων της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, με πρακτικές όπως: α) ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης με συστηνόμενα ή απαγορευμένα βιβλία εθνικοθρησκευτικού και αντικομμουνιστικού περιεχομένου, β) η ελεγχόμενη κυκλοφορία και χρησιμοποίηση μαθητικών περιοδικών εθνικοθρησκευτικών προσανανατολισμών, γ) η κατασκευή ή επαναλειτουργία σχολικών πολυγράφων, με σκοπό την εκτύπωση μαθητικών εντύπων και τη διάδοση των εκπαιδευτικών ιδεωδών της περιόδου, δ) η αξιοποίηση του υπάρχοντος οπτικοακουστικού εξοπλισμού (κυρίως του σχολικού κινηματογράφου) για την προβολή προπαγανδιστικών ταινιών σε μαθητές και κατοίκους, με τη συνδρομή του στρατού, ε) ο συντονισμός της κατασκευής ηρώου και μνημείου πεσόντων, «επί τω τέλει του καλύτερου φρονηματισμού μαθητών και κατοίκων (εγκ. αριθ.896/31/ 27-3-68, Γ.Α.Κ.Ν.Η., ΕΚΠ.29, ΦΑΚ. 87).

-Η προαγωγή του εκπαιδευτικού ιδεώδους του Έλληνα –Χριστιανού με την επιβεβλημένη συμμετοχή των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε εθιμοτυπικές εκδηλώσεις και πρακτικές, έντονης εθνικιστικής χροιάς, όπως: καθημερινή τελετή έναρξης του σχολικού προγράμματος, με προσευχή, έπαρση σημαίας, ψαλμό του εθνικού ύμνου, τελετή λήξης με υποστολή σημαίας, ανάπτυξη επετειακών γεγονότων και χρήση συνθημάτων πατριωτικού περιεχομένου, ανάρτηση του συμβόλου «της Επανάστασης»(διαταγή υπ’αριθμ. 37204/Κ/Λ7-8-68, κοινοποιηθείσα στα σχολεία με την υπ’αριθμ. 121995/εγκ. 156/11-9-68 του υπουργείου Εθνικής Παιδείας), του αναγεννώμενου φοίνικα, σε περίοπτη θέση του σχολικού χώρου και σε όλες τις σχολικές αίθουσες (εγκ.αριθ.πρωτ. 2337/77/21-9-68, Γ.Α.Κ.Ν.Η, ΕΚΠ.29,

ΦΑΚ.87, 3.016/121/11-12-71, Γ.Α.Κ.Ν.Η, ΕΚΠ. 29, ΦΑΚ.91), ανάρτηση πινάκων αντικομμουνιστικού περιεχομένου, τελετές υποδοχής του Μ. Αλεξάνδρου, με έντονο εθνικιστικό χρώμα και εμφανή συμβολική βία κατά τη διαδικασία συγκρότησης της υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (εγκ.1462/78, 1549/84/4-8-1972, Γ.Α.Κ.Ν.Η, ΕΚΠ. 29, ΦΑΚ.87, Σπαθαράκη, ό.π).

4. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, βασικές συνιστώσες του ιδεολογικού λόγου του καθεστώτος: Ελληνο-χριστιανισμός- Αντικομμουνισμός - «Εθνοσωτήριος Επανάστασις», εγγράφονται στις σχολικές και εξωσχολικές δράσεις της περιόδου, με τη χρήση «συμβολικής βίας» (χρήση προπαγανδιστικών συμβόλων κ.λπ.) και υπό συνθήκες θεσμικού καταναγκασμού. Η επιχείρηση ιδεολογικής στράτευσης του σχολικού μηχανισμού εντείνεται κατά τη διάρκεια της επταετίας, παραγγέλλοντας θεσμικά τη μετάλλαξη του σχολείου σε κέντρο προπαγάνδας και του δασκάλου σε εθνικού διαφωτιστή, με στόχευση την αναδιαπαιδαγώγηση/διαφώτιση ενηλίκων και ανηλίκων.

Επιπρόσθετα, η «επαναστατική» αισθητική σε επίπεδο σχολικής ζωής, αξιοποιώντας τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά ήθη της περιόδου, υποστασιοποιείται σε «τοξικά», προπαγανδιστικά «κείμενα» συγκρότησης υποκειμενικοτήτων. Η «υλικό-τητα» της καθεστωτικής ιδεολογίας εγχαράσσεται, με πρακτικές όπως:

- ✓ η θεσμικά επιβεβλημένη και αυστηρά ελεγχόμενη διεξαγωγή τελετών, εορτών, εθνικών επετείων, παρελάσεων, εράνων, εκδηλώσεων, «παιδαγωγικών» συγκεντρώσεων, με απροκάλυπτες αναφορές σε καθεστωτικά ιδεολογήματα,
- ✓ η έκθεση των εκπαιδευομένων σε καθημερινές εθιμοτυπικές εκδηλώσεις, εθνικοθρησκευτικού περιεχομένου, με την κατίσχυση προπαγανδιστικών συνθημάτων ιδεολογικών συνδηλώσεων,
- ✓ η προπαγανδιστική αξιοποίηση τομέων της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του δημοτικού σχολείου (σχολική βιβλιοθήκη, κινηματογράφος, μαθητικά περιοδικά κλπ)

Ο σχολικός πολιτισμός κατά την επταετή δικτατορία συγκροτείται με πρωτόγνωρες τεχνικές «πειθάρχησης», στοχεύοντας στην ιδεολογική καθυπόταξη των υποκειμένων. Το πειθαρχικό corpus που εμπεριέχει, φαίνεται να συνιστά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ένα διακριτό σχολικό σύμπλεγμα γνώσης-πειθαρχίας, που εμπλουτίζει τη συζήτηση για τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης σε αυταρχικά καθεστώτα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλτουσέρ, Λ. (1976). *Θέσεις.* Θεμέλιο.

Bernstein, B.(1977*). Class, Codes and Control*, vol.3., Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (μετ. Σολομών, Ι.) (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: *Αλεξάνδρεια*. (β΄ έκδοση).

Clogg, R.(1976). *Η Ιδεολογία της "Επαναστάσεως της 21ης Απριλίου 1967 "* στο Γιαννόπουλος, Γ.- Clogg, R., (επιμ.)*, Η Ελλάδα κάτω από στρατιωτικό ζυγό*, σσ.81-112. Αθήνα: Παπαζήση.

Διαμαντόπουλος, Θ., *Η δικτατορία των συνταγματαρχών, 1967-1974*, στο Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΣΤ΄. Αθήνα: *Εκδοτική Αθηνών*, 2000, σσ.266-287.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΣΤ΄(2000). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Κρέμου, Ε. (2011). *Τα επικοινωνιακά μέσα και ο σχολικός πολιτισμός ως θεμέλια που διαμορφώνουν τον πολιτικό θεσμό της Παιδείας στην Ελλάδα.* (Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Ρόδο.

Μελετόπουλος, Ν. (1996). *Η δικτατορία των συνταγματαρχών: κοινωνία-ιδεολογία- οικονομία.* Αθήνα: *Παπαζήση,* (β΄ έκδοση).

Παπαδάκης, Ν.- Σπαθαράκη, Α. (2004). *Ο κανόνας της απόλυτης βεβαιότητας των αποτελεσμάτων: Εξουσία και έλεγχος στην εκπαιδευτική και πανεπιστημιακή πολιτική της απριλιανής δικτατορίας* στο Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πάτρα: *Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης*

Παπαδημητρίου, Δ. (1999). *«Και εχρειάσθη η 21η Απριλίου δια να μη απωλεσθεί η νίκη του Γράμμου»: η ιδεολογία της μετεμφυλιακής Δεξιάς και η κατάργηση της Ιστορίας στον λόγο της «Επανάστασης»*, στο Αθανασάτου, Γ.- Ρήγος, Α.- Σεφεριάδης, Σ.(εισ.-επιμ.), (1999). *Η δικτατορία 1967-1974*, σ.153-166.Αθήνα: *Καστανιώτης.*

Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Πολιτισμός και Σχολείο. Αθήνα:* ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών, όπως ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2019 από: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3229/935.pdf

Σολομών, Ι.-Κουζέλης, Γ. (επιμ.) (1994). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: *ΕΜΕΑ*.

Σολομών, Ι. (1994α). *Εξουσία και γνώση: εισαγωγικές σημειώσεις* στο Σολομών, Ι. - Κουζέλης, Γ. Πειθαρχία και γνώση. Αθήνα: ΕΜΕΑ.

Σολομών, Ι. (1994 β). *Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση και πειθαρχία στο πεδίο του σχολείου* στο Σολομών, Ι.- Κουζέλης, Γ. *Πειθαρχία και γνώση*,σσ.113-145. Αθήνα: ΕΜΕΑ.

Σπαθαράκη, Α. (2001). *Η ιδεολογία της 4ης Αυγούστου στα Αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου.(* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

Σπαθαράκη, Α. (2010). *Η ιδεολογία του καθεστώτος της 21ης Απριλίου μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική, σχολική ζωή και πράξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* (Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

Woodhouse, G.M (1976). *Η "Επανάσταση στο ιστορικό της πλαίσιο,* στο Γιαννόπουλος, Γ.- Clogg, R., (επιμ.*) Η Ελλάδα κάτω από στρατιωτικό ζυγό*, σσ.33-56. Αθήνα: Παπαζήση.

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Α.Ν 4/67 «Περί αποκατατάστάσεως ευρυθμίας εις την λειτουργίαν των Δημο-σίων Υπηρεσιών και Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου, οργανισμών κ.λπ.», Φ.Ε.Κ. 67, Α΄, 10-05-67.

Α.Ν. 19/ 67 «Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως κ.λπ. του Αναγκαστικού Νόμου 4/1967», Φ.Ε.Κ. 85, Α΄,19/ 25-05- 67.

Β.Δ. 157/69 « Περί καθορισμού εορτών, Φ.Ε.Κ. 46, Α΄, 25-2/11-03-69.

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Α) ΓΑΚ- Αρχεία Νομού Ηρακλείου- εκπαιδευτικά αρχεία

Δημοτικό Σχολείο Ροδιάς

ΕΚΠ.29

ΦΑΚ. 87: Εισερχόμενα 1967-68

ΦΑΚ.88: Εισερχόμενα 1968-69

ΦΑΚ.89: Εισερχόμενα 1969-70

ΦΑΚ.90: Εισερχόμενα 1970-71

ΦΑΚ.91: Εισερχόμενα 1971-72

ΦΑΚ.95: Διαφωτιστικό υλικό Εθνικής Διαφωτίσεως

ΦΑΚ.114: Εξερχόμενα 1967-68

ΦΑΚ. 115: Εξερχόμενα 1969-70

ΦΑΚ. 117: Εμπιστευτικά έγγραφα εισερχόμενα-εξερχόμενα

Δημοτικό Σχολείο Αγ. Βαρβάρας

ΕΚΠ.34

ΦΑΚ.34: Βιβλίον Πράξεων Συλλόγου Διδασκάλων

ΦΑΚ.38: Βιβλίον Πράξεων Σχολικής Εφορείας

ΦΑΚ.71: Εισερχόμενα διαφώτισης

ΦΑΚ 72: Διαφωτιστικό υλικό

ΦΑΚ 73: Εκθέσεις λειτουργίας σχολείου 1968-1971

ΦΑΚ.169: Εξερχόμενα Σχολικής Εφορείας-Απόρρητος

Ατομικοί υπηρεσιακοί φάκελοι δασκάλων (αταξινόμητο υλικό)

Β) Αρχείο Δημοτικού σχολείου Πρινέ Ρεθύμνου (αταξινόμητο υλικό)

Επιμορφωτική Δράση Στήριξης Νέων Διευθυντών: αντιμετώπιση των προβλήματα και των δυσκολιών πουθα συναντήσουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους

Σταυρινούδης Σταύρος
Φυσικός
Υποδιευθυντής 2ου ΓΕΛ Χίου
Med Σπουδές στην Εκπαίδευση (ΕΑΠ)

Περίληψη

Η καταγεγραμμένη έλλειψη δομημένης επιμορφωτικής πολιτικής στον ελλαδικό χώρο, στην εισαγωγική και συνεχιζόμενη επαγγελματική επιμόρφωση και κατάρτιση τόσο για τα υποψήφια όσο και για τα εν ενεργεία διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων, φέρνει σε δυσχερή θέση τον εκπαιδευτικό, κυρίως αυτόν που για πρώτη φορά, αναλαμβάνει ένα σύνθετο και απαιτητικό ρόλο και καλείται να γίνει ο βασικός πυλώνας της αναπτυξιακής πορείας του σχολείου. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, έχοντας ως σημείο αναφοράς, τόσο το σύνθετο ρόλο του διευθυντή, που επωμίζεται σχέσεις, διοικητικά, οργανωτικά και οικονομικά θέματα και προπάντων το ρόλο του παιδαγωγού-ηγέτη, όσο και τα προβλήματα και τις δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης, της έλλειψης διοικητικής επάρκειας και ετοιμότητας, της μη επίγνωσης του ρόλου καθώς και της προϋπάρχουσας κουλτούρας, έχει σκοπό την παρουσίαση ενός «σχεδίου δράσης» για τη στήριξη του «νέου διευθυντή». Μια πολυδιάστατη επιμορφωτική δράση θεωρίας και πράξης σχεδιασμένης με βάση τα διεθνή επιστημονικά πρότυπα, στη βάση της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε συμφωνία με τις επιμορφωτικές ανάγκες των νέων διευθυντών θα έχει ως αποτέλεσμα σε πρώτο επίπεδο την ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη αυτών και σε δεύτερο επίπεδο την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη

1.Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του μετασχηματισμού και της συνεχούς εξέλιξης του σχολείου, καθώς το ίδιο επωμίζεται παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο, εξελίσσεται καθημερινά και ο Διευθυντής. Ο τελευταίος αναλαμβάνει σύνθετο και απαιτητικό ρόλο και καλείται να γίνει ο βασικός αρωγός της αναπτυξιακής πορείας του σχολείου. Ως εκ τούτου καλείται να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες που διαρκώς πρέπει να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται.

Η απουσία επιμορφωτικής δομής που θα επωμίζεται την εισαγωγική και συνεχιζόμενη επαγγελματική επιμόρφωση και κατάρτιση των Διευθυντών Στελεχών των σχολικών μονάδων στον Ελλαδικό χώρο φέρνει σε δυσχερή θέση τον εκπαιδευτικό που για πρώτη φορά αναλαμβάνει την διοίκηση μιας σχολικής μονάδας.

2. Ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως αντανάκλαση του πλαισίου που διακατέχει τη δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα και παρά τη σχετική ρητορική της αποκέντρωσης παραμένει ένα συγκεντρωτικό σύστημα (Κουτούζης, 2012).

Οι πρώτες προσπάθειες αποκέντρωσης ξεκίνησαν στα μέσα της δεκαετίας του ’80 με το νόμο 1566/85 προσπάθειες που συνεχίστηκαν την περίοδο 1994-96, το 1997 με το νόμο 2525/97, το 2000 με το νόμο 2817/2000, το 2002 με το νόμο 2986/2002 (Κατσαρός, 2008: 102-103). Στις προαναφερόμενες νομοθετικές ρυθμίσεις, η μείωση της κάθετης εξάρτησης των σχολείων από την κεντρική και περιφερειακή διοίκηση δεν συμπορεύτηκε με μια οριζόντια ενσωμάτωση στην τοπική κοινωνία, γεγονός που έχει δημιουργήσει ένα ιδιόμορφο μοντέλο αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Barroso, 2001, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2007: 68).

3. Ο Σύνθετος ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας

Τα καθήκοντα και τα δικαιώματα που εκχωρούνται στη Διεύθυνση σχολικής μονάδας του Δημόσιου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δύνανται να αναλυθούν σε δύο επίπεδα: α) το δομικό-οργανωτικό β) το ατομικό-διαπροσωπικό (Παπαναούμ, 1995, όπ. αναφ. στο Ρεντίφης 2012: 25).Το πρώτο αφορά στους γενικούς σκοπούς της σχολικής μονάδας που προσδιορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας και στο οποίο ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του. Το δεύτερο αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ως πρόσωπο το ρόλο του εντός του πολιτισμικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας καθώς ενεργεί σύμφωνα με τις ατομικές και τις συλλογικές προσδοκίες (Παπαναούμ, 1995, όπ. αναφ. στο Στέφος, 2007: 81).

3.1. Διοικητικά-Οργανωτικά-Οικονομικά καθήκοντα

Η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός και προκειμένου να επιτευχθεί συντονισμός και ορθολογική διαχείριση ανθρώπινων, υλικών και χρηματικών πόρων υπόκειται σε κανόνες διοίκησης (Χατζηπαναγιώτου, 2003, όπ. αναφ. στο Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 167). Το πρόσωπο που Διευθύνει τη σχολική μονάδα για να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό, είναι απαραίτητο να κατέχει βασικές γνώσεις διοίκησης (Σαΐτης, 2007, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2009: 64) ώστε να προγραμματίζει, να οργανώνει, να διευθύνει-καθοδηγεί και τέλος να ελέγχει-αξιολογεί (Κουτούζης, 1999, όπ. αναφ. στο Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 167) με στόχο την ανατροφοδότηση και τη συνεχή βελτίωση (Δημητρακόπουλος, 1998, όπ. αναφ. στο Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 167) και ικανότητες προκειμένου να ασκεί διοίκηση (Σαΐτης, 2007, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2009: 64).

3.2. Ο Διευθυντής ως παιδαγωγός-ηγέτης

Ο σημαντικότερος ρόλος της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας είναι αυτός του παιδαγωγού-ηγέτη που οφείλει να μεριμνά για την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και το αποτέλεσμα της μάθησης. Οι Stoll, FinkandEarl σημειώνουν ότι «Η αειφόρος ηγεσία δεν αμφιταλαντεύεται. Βάζει τη μάθηση στο κέντρο όλων των δράσεων της ηγεσίας. Η μάθηση των παιδιών έρχεται πρώτα και μετά οτιδήποτε άλλο την υποστηρίζει» (Θεοδωρίδης & Κυθραιώτης, 2010a).

Σύμφωνα με το μοντέλο PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) του Hallinger (1983) η Διεύθυνση καθίσταται υπεύθυνη να αποσαφηνίσει στο εκπαιδευτικό προσωπικό τη διδακτική αποστολή του σχολείου, να επιβλέψει τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος και τη διδασκαλία, να αναπτύξει θετικό μαθησιακό κλίμα, να παρατηρήσει και να βελτιώσει τη διδασκαλία και εν κατακλείδι να αξιολογήσει το διδακτικό αποτέλεσμα (Θεοδωρίδης & Κυθραιώτης, 2010b).

3.3. Η επαγγελματική σχέση του Διευθυντή με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς

Η Διεύθυνση ως διοικητικό στέλεχος πρέπει να διακρίνεται από το προσόν της άμεσης αντιληπτικής ικανότητας και της ευέλικτης επικοινωνιακής δεξιότητας. Είναι το πρόσωπο που καλείται να συμβάλλει στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για εποικοδομητική λειτουργία του εκπαιδευτικού προσωπικού και της μαθητικής κοινότητας. Στην κατεύθυνση αυτή επιδεικνύει ο ίδιος ως πρότυπο, τις κατάλληλες συμπεριφορές, αναδεικνύει την πρέπουσα σχολική κουλτούρα και καλύπτει τις φυσικές εργασιακές και μαθησιακές ανάγκες τους με στόχο την ενίσχυση της θέσης τους (Ανθοπούλου, 1999b: 201).

Σύμφωνα με τον Ε. Ζάχαρη (1981) και τους Χ. Θεοφιλίδη, Μ. Στυλιανίδη (2002) ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια οφείλει να αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως πνευματικές προσωπικότητες και να αναπτύσσει μαζί τους συνεργατικές διαπροσωπικές σχέσεις με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας (Στραβάκου, 2002: 78-80).

Το επίπεδο της επικοινωνίας που διαμορφώνει η Διεύθυνση, ως συνδετικός κρίκος, μεταξύ των ανώτερων στελεχών της διοικητικής της παιδαγωγικής καθοδήγησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών διαμορφώνει το ανάλογο παιδαγωγικό κλίμα (Κοθάλη, 1986, όπ. αναφ. στο Στραβάκου, 2002: 83). Η αμφίδρομη επικοινωνία τόσο με τους γονείς των μαθητών όσο μια με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς συμβάλει στην δημιουργική εμπλοκή αυτών στο σχολικό γίγνεσθαι.

4. Νέος Διευθυντής: Προβλήματα-Δυσκολίες

Δικαίωμα υποβολής υποψηφιότητας για την κατάληψη θέσης Διευθυντή/Διευθύντριας σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν οι εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας που κατέχουν κατ' ελάχιστον οκταετή εκπαιδευτική υπηρεσία, πενταετή διδακτική με τριετή στον αντίστοιχο τύπο σχολείου (Ν. 3848, Άρθρο 11, Παρ. 4). Ο ίδιος νόμος περιγράφει στο Άρθρο 14τα κριτήρια επιλογής, στο Άρθρο 16, Παρ. 8 τα συμβούλια επιλογής, στο Άρθρο 18 το χρόνος και τη διαδικασία υποβολής των αιτήσεων από τους ενδιαφερόμενους και στο άρθρο 21 τη διαδικασία της κρίσης της επιλογής και της τοποθέτησης τους σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

4.1. Η ελλιπής επιμόρφωση

Με τη διαδικασία επιλογής που περιγράφτηκε παραπάνω επιλέγεται να υπηρετήσει ως Διευθυντής σχολικής μονάδας «ο εκπαιδευτικός» που χθες ήταν στην τάξη και σήμερα καλείται να ανταπεξέλθει σε νέα εντελώς διαφορετικά καθήκοντα. Δεν μεσολαβεί καμιά μορφή εισαγωγικής επιμόρφωσης που θα του παρείχε στήριξη και θα του έδινε κατευθύνσεις (Μυλωνά, Βαϊραμίδου & Καραβασίλης, 2007: 58).

Σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία λειτουργούν προγράμματα που προετοιμάζουν τα μελλοντικά διευθυντικά στελέχη. Μάλιστα υλοποιούνται διαφορετικά προγράμματα ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας (Αλεξογιαννοπούλου, 2006: 109). Στην Ελλάδα αντίθετα σύμφωνα με σχετικές έρευνες των Ζαβλανού (1981), Σαΐτη (1990, 1997), Μιχόπουλου (2005) και Γουρναρόπουλου (2006) η πλειοψηφία των διευθυντών και διευθυντριών δεν έχουν διδαχθεί-επιμορφωθεί στο αντικείμενο της διοίκησης εκπαιδευτικής μονάδας (Γουρναρόπουλος,2009: 65).

Η έρευνα των Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2006: 550) αναδεικνύει την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και κατάρτισης του Διευθυντικού Στελέχους της σχολικής μονάδας σε χρόνο προγενέστερο της ανάληψης των καθηκόντων, ενώ στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009: 85) θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση αυτή όχι μόνο σε χρόνο προγενέστερο της ανάληψης των καθηκόντων αλλά και προγενέστερο του χρόνου επιλογής. Επιμόρφωση και κατάρτιση που θα είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των άπειρων Στελεχών (Daresh & Playko, 1994, Dunning, 1996, όπ. αναφ. στο Γεωργίου κ.συν., 2005) και που στόχο θα έχει την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιοριζόμενων διευθυντών και διευθυντριών (Bush&Jackson, 2002, όπ. αναφ. στο Γεωργίου κ.συν., 2005).

4.2. Έλλειψη Διοικητικής επάρκειας και Διοικητικής ετοιμότητας

Η έλλειψη διοικητικής επάρκειας δηλαδή θεωρητικών, επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων συνηγορεί και σε έλλειψη διοικητικής ετοιμότητας δηλαδή πρακτική εφαρμογή των εξειδικευμένων γνώσεων (Γεωργογιάννης, Λάγιος & Κουνέλη, 2005).

Έρευνα των Μαστροθανάση, Τσαπούρη και Στρατή (2011) δείχνει για τους νέους διευθυντές και διευθύντριες διοικητική ανεπάρκεια και κατ' επέκταση έλλειμμα διοικητικής ετοιμότητας, που έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη αντιληπτική ικανότητα του γίγνεσθαι και τη μη άμεση αντίδραση σε αυτό(Οικονόμου, 2014: 120).

Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται για πρώτη φορά να Διευθύνουν σχολική μονάδα, τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών(Οικονόμου, 2014: 124) όσο και κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005) δεν είχαν τη δυνατότητα συμμετοχής σε πρακτική άσκηση διοικητικού πεδίου αλλά πορεύονται με τις προκαταλήψεις που έχουν αναπτυχθεί μέσω της παρατήρησης των διευθυντών κατά τη διάρκεια της διδασκαλικής τους σταδιοδρομίας (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008).

4.3. Η απομόνωση,η ιδιώτευση και η εσωστρέφεια

Τη νοοτροπία της απομόνωσης και της ιδιώτευσης που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό στα πρώτα βήματα του διδακτικού του έργου, τη συναντάμε και στα πρώτα βήματα του διοικητικού του έργου όπου «ως πρωτάρης αποφεύγει να ζητήσει τη βοήθεια των συναδέλφων του από το φόβο μη φανερώσει τις αδυναμίες του» (Ανθοπούλου, 1999a: 50). Ο ανταγωνισμός με διευθυντικά στελέχη άλλων σχολικών μονάδων και ο φόβος μήπως διαπιστωθεί ανικανότητα, έχει ως αποτέλεσμα την περιχαράκωση, τη μη εκμετάλλευση ευκαιριών για συζήτηση των σκέψεων και των προβλημάτων και τη μη επαφή με διοικητικές προσεγγίσεις άλλων (Athanasoula-Reppa&Lazaridou, 2008· Ματσαγγούρας, 2005).

Ο νέος Διευθυντής εμφανίζει άγχος για το βαθμό της αποδοχής που θα έχει τόσο από το μαθητικό πληθυσμό όσο και από το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας. Άγχος που σύμφωνα με το Σαΐτη (2008) προέρχεται από το αίσθημα της ανεπάρκειας και το φόβο της αποτυχίας και που κατά τον Κατσουλάκη (1999) οδηγεί στη πτώση της αυτοεκτίμησής την οποία αμύνεται με την εσωστρέφεια (Αγαπητού Χ., Ξαφάκος Ε. & Πίκλας Ι., 2012).

4.4. Μη επίγνωση του ρόλου

Παρόλο που η διεύθυνση κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, οι περισσότερες δημοσιευμένες έρευνες, άρθρα και βιβλία επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς, παραγκωνίζοντας τα προβλήματα που αφορούν τα διευθυντικά στελέχη (Ostell & Oakland, 1995, όπ. αναφ. στο Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2006: 542).

Σε αντιστοιχία με το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει για πρώτη φορά διευθυντική θέση, διαπιστώνει ότι ο επαγγελματικός ρόλος που έχει επωμιστεί διαφέρει πολύ από την εικόνα που είχε σχηματίσει γι' αυτόν κατά τη θητεία του ως εκπαιδευτικός (Αγαπητού κ. συν., 2012) δηλαδή υπάρχει έλλειμμα επίγνωσης των νέων του επαγγελματικών αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων προς τους υφισταμένους του, τις προϊστάμενες αρχές, τους μαθητές και τους γονείς, του νομικού πλαισίου που διέπει αυτές, των διοικητικών και τεχνικών ικανοτήτων που απαιτούνται προκειμένου να φέρει σε πέρας αυτές (Γεωργίου κ. συν., 2005).

4.5.Αντιμέτωπος με τα άμεσα προβλήματα λειτουργίας, την προϋπάρχουσα κουλτούρα, τη σκιά του προκατόχου του και την ομαλή οργανωσιακή αλλαγή

Το νέο Διευθυντικό Στέλεχος αναλαμβάνει καθήκοντα με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς οπότε η «περίοδος υποδοχής» του συμπίπτει με μια περίοδο που ο εκπαιδευτικός οργανισμός βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη και αντιμέτωπο με προβλήματα κτιριακής υποδομής, έλλειψης προσωπικού και υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

Δεν έχει το χρόνο και τη δομή που θα το κατατοπίσει σε πρακτικά θέματα, θα το ξεναγήσει στους χώρους του οργανισμού περιγράφοντας τον τρόπο χρήσης τους και τα προβλήματα τους, θα το φέρει σε γνωριμία με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, θα το ενημερώσει σε θέματα που άπτονται του μαθητικού δυναμικού (Ανθοπούλου, 1999a: 48-49). Επίσης δεν έχει τον απαιτούμενο «χρόνο ανοχής» για να προσδιορίσει την κουλτούρα[37] της εκπαιδευτικής μονάδας, να εξοικειωθεί σταδιακά με αυτήν, να τη διαχειριστεί στην περίπτωση που αυτή διαφέρει από το δικό του όραμα, να απεμπλακεί από το «φάντασμα» του προκατόχου του και να διαμορφώσει μαζί με τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας σταδιακά νέα κουλτούρα λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση (Ανθοπούλου, 1999a: 22-23).

[37] Ο Day (2003, σελ. 179) παραθέτει για την κουλτούρα τον ορισμό του Schein ο οποίος ορίζει την κουλτούρα ως «το βαθύτερο επίπεδο παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα και οι οποίες ορίζουν με ένα βασικό, "δεδομένο" τρόπο τη θεώρηση ενός οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του». Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999b, σελ. 21-22) η κουλτούρα επηρεάζει και καθορίζει σε κάποιο βαθμό τη συμπεριφορά, την επίδοση, τη στάση και τη διάθεση των ατόμων που κινούνται εντός του οργανισμού ή συναναστρέφονται με αυτόν και αντανακλάται στο σχολικό κλίμα.(Παπαϊωάννου, 2009, σελ. 66).

5. Σχέδιο Δράσης στήριξης του Νέου Διευθυντή

Ένα ανώτερο στέλεχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ή ειδικός εντεταλμένος εμπειρογνώμονας του αντίστοιχου Υπουργείου σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου να παρουσιάσει ένα σχέδιο δράσης που σκοπό θα έχει τη στήριξη των νέων διευθυντών και διευθυντριών, πρέπει να έχει υπόψη του το καθεστώς που επικρατεί σε άλλες χώρες και τα πορίσματα ερευνών σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και τις επιμορφωτικές ανάγκες[38] στον ελλαδικό χώρο.

5.1. Η εκπαίδευση στελεχών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αναπτυσσόμενη κινητικότητα σε θέματα επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων, ζήτημα που απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική έρευνα (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2012: 4).

Σε είκοσι μία χώρες ή περιφέρειες της Ε.Ε. οι υποβάλλοντες αίτηση για θέση διευθυντή σχολείου απαιτείται να έχουν τύχει ειδικής επιμόρφωσης που στις περισσότερες από αυτές πραγματοποιείται πριν το διορισμό. Η διάρκεια αυτής ποικίλει από μία εβδομάδα έως πρόγραμμα master 60 ECTS (Έκθεση Ευρυδίκη, 2013: 111).

Στην Ελλάδα παρά τη διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης (Παπαϊωάννου, 2009: 74) δεν υπάρχει ενιαία δομημένη εκπαιδευτική πολιτική για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης (Παπαϊωάννου κ. συν., 2012: 5).

5.2. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των Διευθυντών στον Ελλαδικό χώρο

Η καταγεγραμμένη έλλειψη δομημένης επιμορφωτικής πολιτικής για τα πρόσωπα που καλούνται να αναλάβουν τη διεύθυνση σχολικών μονάδων τους στερεί την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο (Σαΐτης, 2008: 265)και τα οδηγεί στο να το ασκήσουν με «εμπειρικό» και ενίοτε «ερασιτεχνικό» τρόπο(Ανδρέου, 1999, όπ. αναφ. στο Παπαΐωάννου κ. συν., 2012: 5).

5.3. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Διευθυντών στον Ελλαδικό χώρο

Σε έρευνα του Παπαθωμά (2006) αναδεικνύονται ως επιμορφωτικές ανάγκες οι: «εισαγωγή καινοτομιών», «ηγεσία στη σχολική μονάδα», «χρήση νέων τεχνολογιών», «εκπαιδευτική νομοθεσία», «παρακίνηση του προσωπικού» και «διαχείριση συγκρούσεων» (Παπαϊωάννου κ. συν., 2012: 6-7).

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) προκρίνονται ως θεματικές ενότητες στον τομέα της διδασκαλίας οι: «σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», «αξιοποίηση νέων τεχνολογιών» και «διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», στον τομέα των σχέσεων μέσα στην τάξη οι: «διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και «ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» καθώς και η «διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική». Ανάλογες επιθυμίες καταγράφονται και στην έρευνα των Παπαϊωάννου κ. συν. (2012).

---

[38] Η ποιότητα του σχεδιασμού μιας επιμορφωτικής δράσης είναι συνυφασμένη με το βαθμό αντιστοίχισης των χαρακτηριστικών της με τις διατυπωμένες επιμορφωτικές ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Για την ορθή καταγραφή αυτών των επιμορφωτικών αναγκών πρέπει να υπάρχει κλίμα καλής θέλησης και συνεργασίας από την πλευρά του ερωτώμενου κοινού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, κεφ. 4, σελ. 52).

5.4. Σκοπός και λειτουργικοί στόχοι του Σχεδίου Δράσης

Με βάση τα προαναφερθέντα, βασικός σκοπός[39] του Σχεδίου Δράσης είναι η υποστήριξη εκπαιδευτικών που για πρώτη φορά θα ασκήσουν διευθυντικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος θεωρίας και πράξης αναμένεται οι επιμορφούμενοι να μπορούν: να αναγνωρίζουν το σύνθετο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη και τη σημασία των γνώσεων στη διοίκηση και στην παιδαγωγική, να εφαρμόζουν τις γνώσεις αυτές και να ενθαρρύνουν, να στηρίζουν και να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

5.5. Φορέας Υλοποίησης-Υπεύθυνος Έργου

Στο πλαίσιο του αποκεντρωτικού συστήματος ως φορέας υλοποίησης του έργου μπορεί να είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα μετά από ανάθεση της κεντρικής διοίκησης. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι το μορφωτικό προφίλ και οι επιμορφωτικές ανάγκες εμφανίζουν γεωγραφική εξάρτηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

5.6. Τίτλος-Μορφή-Χρόνος-Χώρος-Υλικοτεχνική υποδομή-Εμπλεκόμενοι

Ως τίτλο του προγράμματος θα δοθεί «Πρόγραμμα θεωρίας και πράξης για τη στήριξη νέων διευθυντών». Θα είναι ένα μεικτό πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει παράλληλα επιμόρφωση και μεντορική στήριξη.

Η διαδικασία της κρίσης (προκήρυξη, κατάθεση και έλεγχος δικαιολογητικών, αξιολογική διαδικασία και ανακήρυξη νέων διευθυντών) θα ολοκληρωθεί κατά τους πρώτους μήνες του τελευταίου σχολικού έτους της θητείας των «παλαιών» διευθυντών, δηλαδή την περίοδο Οκτώβριος-Δεκέμβριος. Εν συνεχεία θα ακολουθήσει η υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος. Ενός προγράμματος εξάμηνης διάρκειας που θα υλοποιηθεί κατά το τελευταίο εξάμηνο της θητείας των «παλαιών» διευθυντών και συγκεκριμένα την περίοδο Ιανουάριος-Ιούνιος. Δύο ημέρες την εβδομάδα, εκτός εργασιακού ωραρίου, θα υλοποιείται η θεωρία και μία ημέρα την εβδομάδα, εντός εργασιακού ωραρίου, θα υλοποιείται η πράξη με μορφή μεντορικής στήριξης σε πραγματικό χώρο εργασίας. Για το τελευταίο θα ληφθεί σχετική μέριμνα, από την έναρξη του σχολικού έτους, ώστε το διδακτικό ωράριο του επιμορφούμενου να αναπτύσσεται σε τέσσερις ημέρες την εβδομάδα με μια μικρή μείωση, πχ της τάξης των 2-3 ωρών, από το προβλεπόμενο.

Επιμορφούμενοι θα είναι οι εκπαιδευτικοί που με τη διαδικασία της κρίσης καλούνται για πρώτη φορά να αναλάβουν την διεύθυνση σχολικής μονάδας, με την προϋπόθεση της ανελλιπούς συμμετοχής τους και την εκπλήρωση όλων των υποχρεώσεων που απαιτούνται από το πρόγραμμα. Η υλοποίηση και των δύο φάσεων του προγράμματος θα γίνει σε σχολικούς χώρους με χρήση της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής.

Ως στοιχεία για τον υπολογισμό τόσο ενός ενδεικτικού αριθμό των επιμορφούμενων όσο και ενός ενδεικτικού αριθμού αναπληρωτών καθηγητών που

[39] «Ο καθορισμός του σκοπού και η αναλυτική και σαφής διατύπωση των επιμέρους στόχων αποτελούν βασική παράμετρος επιτυχίας του προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, ο σκοπός και οι στόχοι θα πρέπει να αντιστοιχούν στις διαπιστωμένες ανάγκες» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, κεφ. 4, σελ. 53).

θα χρειαστούν λόγω της ελάφρυνσης του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου των επιμορφούμενων, μπορούν να αξιοποιηθούν αυτά των κρίσεων που πραγματοποιήθηκαν το καλοκαίρι του 2017. Η σχετική πρόσκληση αφορούσε την κάλυψη 3445 διευθυντικών θέσεων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1677 Γυμνασίων, 1060 ΓΕΛ & 508 ΕΠΑΛ) και σε ένα ποσοστό της τάξης του 30%, δηλαδή περί τις 1000 θέσεις, καλύφθηκαν από πρόσωπα που δεν είχαν στο παρελθόν υπηρετήσει από διευθυντική θέση. Η μείωση κατά 2-3 ώρες του υποχρεωτικού ωραρίου των ανωτέρω προσώπων θα ισοδυναμούσε με την αναγκαιότητα πρόσληψης 170-200 αναπληρωτών.

5.7. Επιμορφωτές

Οι επιμορφωτές πρέπει να είναι εξειδικευμένοι στο περιεχόμενο της κάθε επιμέρους θεματικής ενότητας επιμόρφωσης ή κατάρτισης που καλούνται να υλοποιήσουν ενώ παράλληλα να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευτικών που θα επιμορφώσουν(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 55-56).

Οι επιμορφωτές για να έχουν την αποδοχή των επιμορφούμενων πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέπεια λόγου και πράξεων και να βρίσκονται σε πορεία επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 56).

Τόσο στο μέρος της επιμόρφωσης και ιδικά σε ότι αφορά τη βιωματική-προσομοιωτική-μεντορική φάση είναι σκόπιμο αυτή να διεξαχθεί σε πραγματικό χώρο εργασίας με παρακολούθηση και συζήτηση των θεμάτων που προκύπτουν κατά την πραγματική εκτέλεση των διευθυντικών καθηκόντων του Μέντορα-Διευθυντή (Παπαϊωάννου κ. συν., 2012: 16).

5.8. Περιεχόμενο

Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 57) σημειώνουν ότι το περιεχόμενο της εκάστοτε επιμορφωτικής δράσης πρέπει να είναι σε συμφωνία με το σκοπό, τους στόχους της δράσης, καθώς και τις καταγεγραμμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα επιμέρους χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων.

Στην προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, η όλη δράση είναι αναγκαίο να έχει ως βασικό περιεχόμενο: α) την κατανόηση των βασικών εννοιών, αρχών και θεωριών της οργάνωσης και διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης και την πρακτική εφαρμογή αυτών κατά την άσκηση της διοίκησης στη σχολική μονάδα β) την κριτική αναγνώριση των λόγων που διαμορφώνουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική καθώς και του τρόπου που αυτή ασκείται γ) την κατανόηση των αρχών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, των αρχών διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και την χρήση αυτών στην πράξη δ) τα βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής και διδακτικής διάστασης και της πρακτικής εφαρμογής αυτών ε) την προώθηση και ανάπτυξη καινοτομιών καθώς και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στ) την αξιολόγηση εκπαιδευτικού ρόλου και τη σχέση της με την αποτελεσματικότητα που επιτυγχάνει η σχολική μονάδα ζ) την συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς που συμβάλλουν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την επίτευξη των στόχων της (Ανδρέου, 2005: 315, όπ. αναφ. στο Παπαϊωάννου, 2009: 80).

6. Συμπεράσματα

Μια πολυδιάστατη επιμορφωτική δράση θεωρίας και πράξης που θα έχει σχεδιαστεί με βάση τα διεθνή επιστημονικά πρότυπα, στη βάση της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε συμφωνία με τις επιμορφωτικές ανάγκες των νέων διευθυντικών στελεχών θα έχει ως αποτέλεσμα σε πρώτο επίπεδο την ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη αυτών και σε δεύτερο επίπεδο την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Αγαπητού, Χ., Ξαφάκος, Ε., & Πίκλας, Ι., (2012). *Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.* Πανελλήνιο συνέδριο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ με θέμα «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές».

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). *Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών στην Ελλάδα.*[Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο:

http://koed.org.cy/myfiles/conferences/2005-12-03 imerida/documents/Reppa_koed.pdf

Ανθοπούλου, Σ.Σ., (1999a). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*. Στο Κόκκος, Α. (επιμέλεια), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, τόμος Β΄, σελ. 17-92. Πάτρα :ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ.Σ., (1999b). *Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού.* Στο Κόκκος, Α. (επιμέλεια), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, τόμος Β΄ (σελ. 187-230). Πάτρα: ΕΑΠ.

Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A., (2008). *Requirements, Roles and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus: Newly Appointed Principals' Views*. European Education, vol 40, no 3, pp 65-80.

Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού, Α. &Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης: Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.* [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο:http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_prosopikou/parousiaseis/epaggelmatikes_anagkes_dieythinton.pdf, (Πρόσβαση: 12 Φεβρουαρίου 2015).

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., & Κουνέλη Β., (2005). *Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων.* Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πάτρας: Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σελ. 19-32.

Γουρναρόπουλος, Γ., (2009). *Η διοικητική επιμόρφωση ως παράγοντας ανάπτυξης ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Διοικητική Ενημέρωση, τ. 48, σελ. 64-87.

Ευρυδίκη, (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη.* Λουξεμβούργο: Γραφείο δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Θεοδωρίδης, Α.,& Κυθραιώτης, Α., (2010a). *Ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης Κύπρου.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου 2010-11.[Διαδίκτυο].Διαθέσιμο:http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_orama/parousiaseis/diefthintis_kai_ekpaideftiko_ergo.pdf, (Πρόσβαση: 12 Φεβρουαρίου 2015)

Θεοδωρίδης, Α.,& Κυθραιώτης, Α., (2010b). *Υλικό για την παιδαγωγική ηγεσία. Ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου*. Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης Κύπρου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου 2010-11. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο:

www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_orama/parousiaseis/yliko_gia_paidagogiki_igesia.docx, (Πρόσβαση: 12 Φεβρουαρίου 2015)

Κατσαρός, Ι., (2008). *Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Επιστημονικό βήμα, τ.9.

Κατσαρού, Ε.,& Δεδούλη, Μ., (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης, Ε., (2012). *Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη, & Δ. Ασημακοπούλου (Επιμέλεια). Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο.

Λεμονή, Ι.,& Κολεζάκης, Α., (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος», τόμος 1, τεύχος 3, σελ. 165-184.

Ματσαγγούρας, Η., (2005). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρης

Μυλωνά, Ζ., Βαϊραμίδου, Σ. & Καραβασίλης, Ι., (2007). *Στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Σχέσεις-Προβλήματα-Προοπτικές.* Ιωάννινα: Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας».

Ν. 3848/2010. *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*, ΦΕΚ 71Α/19-05-2010.

Οικονόμου Μ. (2014). *Διοικητική επάρκεια και διοικητική ετοιμότητα των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, ΠΜΣ Εκπαίδευση & Πολιτισμός, Διπλωματική Εργασία.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης2010-13: Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών.*

Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές*

μονάδες του Νομού Πιερίας. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, ΜΠΣ Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, Διπλωματική εργασία.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε.,& Κατσαφούρος, Κ. (2012). *Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη.* Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμ. 15, αρ. 61.

Παπακωνσταντίνου, Γ., (2007). *Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-Τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Διοικητική Ενημέρωση, τ.41, σελ. 62-72.

Ρεντίφης, Γ., (2012). *Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, ΠΜΣ Εκπαίδευση & Πολιτισμός, Διπλωματική Εργασία.

Σαΐτης, Χ., (2008). *Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη.* Πρακτικά συνεδρίου: "Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές", σελ. 259-267.Βόλος: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στέφος, Ι., (2007). *Ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες: Μια εμπειρική έρευνα στο νομό Ιωαννίνων.* Ιωάννινα: Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας».

Στραβάκου, Π., (2002). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2006). *Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αποτελέσματα τεσσάρων περιπτωσιακών μελετών.* Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Η πολιτιστική διάσταση στα νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών

Στριλιγκάς Γεώργιος
Σχολικός Σύμβουλος Θεολόγων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αφετηριακή στόχευση του μαθήματος των Θρησκευτικών για τη μελέτη και κατανόηση της θρησκείας και της θρησκευτικότητας ως πολιτιστικών μεγεθών. Βασικός σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών, ο οποίος αποτελεί υποενότητα του πολιτιστικού γραμματισμού, στον οποίο στοχεύει η ευρύτερη σχολική εκπαίδευση. Η πολιτιστική διάσταση στο μάθημα των Θρησκευτικών ενισχύθηκε εξαιρετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου, τα οποία εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 2016-2017. Θεμελιώδης άξονας στη σκοποθεσία και τα διδακτικά περιεχόμενα των νέων ΠΣ είναι ο ιστορικός και πολιτιστικός καμβάς πάνω στον οποίο αναδύεται η θρησκεία και εκδιπλώνονται οι λειτουργίες της. Στο πλαίσιο αυτό, τα νέα ΠΣ παρέχουν μια πλούσια συλλογή πολυτροπικού διδακτικού υλικού, ψηφιακής και έντυπης μορφής, τόσο από την τοπική θρησκευτική καλλιτεχνική παράδοση όσο και από την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. Παράλληλα, προτείνουν κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία για την αξιοποίηση αυτού του υλικού, με άφθονες δειγματικές διδακτικές προτάσεις, στην κατεύθυνση της διερευνητικής, βιωματικής, κριτικής και συμμετοχικής μάθησης, όπου βαρύνουσα θέση έχει η διδασκαλία των θρησκευτικών θεμάτων με αξιοποίηση έργων τέχνης, κυρίως μέσω της στρατηγικής του Artful Thinking.

1. Εισαγωγικά

Η πολιτιστική διάσταση ήταν πάντοτε ισχυρή διήκουσα στη στόχευση και τα περιεχόμενα του μαθήματος των Θρησκευτικών. Στα τελευταία χρόνια, έχει διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη διδακτική και μαθησιακή επικέντρωση του μαθήματος στο πεδίο του πολιτισμού. Θεμελιωτής της πρότασης αναγνωρίζεται ο Καθηγητής Ν. Ματσούκας, ο οποίος, ήδη, από τις αρχές της δεκαετίας του ’80,πρότεινε ένα νέο προσανατολισμό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, ο οποίος δίνει έμφαση στα μορφωτικά αγαθά του χριστιανικού πολιτισμού (Ματσούκας, 1982). Στην περίοδο που ακολούθησε, υπήρξε πλούσιος ακαδημαϊκός, συνεδριακός, εκπαιδευτικός και πολιτικός διάλογος γύρω από τη θεώρηση των Θρησκευτικών ως μαθήματος ταυτότητας και πολιτισμού (Γιαγκάζογλου, 2005). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, τα μορφωτικά αγαθά του μαθήματος προέρχονται από την πολιτιστική ιστορία και ζωή του τόπου, η οποία αφορά στη γλώσσα, τους κώδικες επικοινωνίας και τα μνημεία πολιτισμού του (Καλαϊτζίδης, 2005). Οι θρησκευτικοί θεσμοί και συνακόλουθα η θρησκευτικότητα έχουν πολιτιστικές διαστάσεις και προεκτάσεις, οι οποίες επηρεάζουν την ιστορική εξέλιξη και είναι προφανείς στην κοινωνική εμπειρία. Η θρησκευτικότητα ενδιαφέρει την εκπαίδευση και εντάσσεται ως πεδίο μάθησης σε αυτή, επειδή οι εκφάνσεις της επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Στο σύγχρονο

κοινωνικό πεδίο, το οποίο χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και πολυπλοκότητα, αφενός, αναδύεται η κρισιμότητα του εύρους των σκοπών της θρησκευτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εκκινούν από τη διευρεύνηση και κατανόηση του οικείου θρησκευτικού περιβάλλοντος και ανοίγονται στη γνωριμία και τον διάλογο με την πολιτισμική ετερότητα και, αφετέρου, αναδεικνύεται το αίτημα για μια παιδεία η οποία να προτάσσει οικουμενικές αξίες καθολικού κύρους (Γιαγκάζογλου, 2005, σ. 50· Δεληκωνσταντής, 2009).Αυτή η διδακτική προσέγγιση, μολονότι εμφανίζεται καταρχήν ως ιστοριοκεντρική και κοινωνιοκεντρική, έχει ως γόνιμη αφετηρία τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς, τις αυθεντικές μαθησιακές ανάγκες των σημερινών μαθητών, όπως επιβάλλεται να πράττει η σύγχρονη θρησκευτική εκπαίδευση (Βασιλόπουλος, [3]1993).

Το 2010, προωθήθηκε η αλλαγή των τότε υφιστάμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων, στο πλαίσιο του λεγόμενου τότε Νέου Σχολείου. Η προσπάθεια εκείνη οδήγησε στην εκπόνηση νέων ΠΣ σε όλα τα μαθήματα, καθώς και στα Θρησκευτικά, αρχικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και αργότερα στο Λύκειο. Το νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου ολοκληρώθηκε το 2011 και αμέσως δοκιμάστηκε πιλοτικά για μια τριετία, ενώ το νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά Λυκείου ολοκληρώθηκε το 2015. Κατά το σχολ. έτος 2016-17, γενικεύτηκε η εφαρμογή των τελευταίων σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τον Ιούνιο του 2017 έγινε προγραμματισμένη αναθεώρησή τους. Η επιχειρηθείσα αλλαγή στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν έγινε χωρίς προβλήματα, ενώ ο κύκλος αυτής της μεταρρύθμισης δεν έχει ολοκληρωθεί, αφού εκκρεμεί η εκπόνηση των μόνιμων Φακέλων Μαθήματος, προς αντικατάσταση των προσωρινών που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα.

Τα ΠΣ συνοδεύονται από αντίστοιχους Οδηγούς Εκπαιδευτικού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και Φακέλους Μαθήματος κατά τάξη, με έντυπο υλικό για τον μαθητή, καθώς επίσης από μια ευρύτερη συλλογή υποστηρικτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή, η οποία διατίθεται από τον διαδικτυακό κόμβο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (http://iep.edu.gr/el/thriskeftika). Τα ΠΣ απευθύνονται προς τον εκπαιδευτικό των Θρησκευτικών, τον οποίο υποστηρίζουν πολύπλευρα στο διδακτικό έργο. Ως προς τα ειδικότερα χαρακτηριστικά τους, το ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου είναι Πρόγραμμα Διαδικασίας και θεματοκεντρικό, ενώ του Λυκείου είναι εννοιοκεντρικό και μεθοδοκεντρικό. Με έμπνευση από τη νέα παιδαγωγική και κυρίως από τη δέσμη θεωρήσεων του όψιμου εποικοδομισμού, τα νέα ΠΣ είναι μαθησιοκεντρικά, αντιλαμβάνονται τη μάθηση κυρίως ως προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης, προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση και την κριτική σκέψη, την πολυτροπικότητα της διδασκαλίας και τη διαφοροποιημένη διδακτική(Γιαγκάζογλου, 2013· Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, σ. 17). Κύριες αλλαγές που προωθούν είναι η θεώρηση του θρησκευτικού γραμματισμού ως βασικού σκοπού της θρησκευτικής εκπαίδευσης, η αναδιάταξη των διδακτικών θεμάτων, τα οποία προσεγγίζονται από τη σκοπιά των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών, των εμπειριών, των προσδοκιών και των ενδιαφερόντων των μαθητών, σύμφωνα με την ηλικία τους, καθώς επίσης η εφαρμογή νέας διδακτικής μεθοδολογίας, στην κατεύθυνση της διερευνητικής, βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης. Στα διδακτικά περιεχόμενα και τη διδακτική μεθοδολογία έχει βαρύνουσα θέση η διδακτική αξιοποίηση μνημείων του πολιτισμού και έργων τέχνης. Στα νέα ΠΣ, η πολιτιστική διάσταση ενισχύθηκε σημαντικά, καθώς ο

πολιτισμός και η τέχνη προσδιορίζονται ως θεμελιώδεις άξονες τόσο στη σκοποθεσία όσο και στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος.

2. Ο θρησκευτικός γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού, γενικότερα, παραπέμπει στην ανάπτυξη από τους μαθητές δεξιοτήτων οι οποίες θα τους βοηθήσουν να επικοινωνούν με ποικίλα περιβάλλοντα, μέσα από γλωσσικά κείμενα, λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Αυτή η στόχευση αφορά τόσο την ικανότητα του μαθητή να κατανοεί (λειτουργικός γραμματισμός) όσο και να επεξεργάζεται (κριτικός γραμματισμός) πληροφορίες γύρω από το περιβάλλον στο οποίο ζει και έτσι μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διάδραση με αυτό, με στόχο την αρμονική ένταξη και συνύπαρξη μέσα σε αυτό (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, σ. 20).

Ο όρος «θρησκευτικός γραμματισμός» εμφανίστηκε στα τελευταία χρόνια κυρίως με την εκδοχή του λειτουργικού γραμματισμού. Ένας από τους κύριους εισηγητές του όρου είναι ο Stephen Prothero (2008), ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο κατ' αναλογίαν του πολιτιστικού γραμματισμού και θεωρεί ως κύρια αποστολή του να βοηθήσει τους πολίτες να συμμετέχουν αρμονικά στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον τους, στο οποίο η θρησκεία είναι σημαντική συνιστώσα (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, σ. 21). Τα νέα ΠΣ ορίζουν ως βασικό σκοπό της θρησκευτικής εκπαίδευσης τον θρησκευτικό γραμματισμό, ως υποενότητα του ευρύτερου πολιτιστικού γραμματισμού. Ο θρησκευτικός γραμματισμός αφορά σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ζωής και αξίες, και στοχεύει στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης, μέσα από διερευνητικές, ερμηνευτικές και διαλογικές και κριτικές προσεγγίσεις «*για τις θρησκείες*» και «*από τις θρησκείες*» (Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού-Γυμνασίου, σ.16).

3. Η σκοποθεσία των νέων ΠΣ

Κεντρική θέση στη σκοποθεσία και συνακόλουθα στα διδακτικά περιεχόμενα των νέων ΠΣ έχουν, αφενός, ο ιστορικός καμβάς πάνω στον οποίο αναδύονται ποικίλες εκφάνσεις της θρησκείας και της θρησκευτικότητας και, αφετέρου, η πολιτιστική διάσταση του θρησκευτικού φαινομένου, όπως ανιχνεύεται στις ιστορικές και κοινωνικές πραγματώσεις του. Τα νέα ΠΣ επικεντρώνονται στη διερεύνηση από τους μαθητές της πολιτιστικής συνεισφοράς της θρησκείας και της θρησκευτικότητας, της δικής τους και των άλλων, καταρχάς σε τοπικό επίπεδο και στη συνέχεια σε οικουμενικό, ξεκινώντας από την κατανόηση της «*γλώσσας*» και της «*γραμματικής*» της (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, σ. 16). Δειγματικά, μέσα από τις λειτουργίες του μαθήματος των Θρησκευτικών, οι μαθητές μπορούν να ανακαλύπτουν την αιτιώδη σχέση του «*ιερού*» και της θρησκείας με την τέχνη και τον πολιτισμό, να αναγνωρίζουν θρησκευτικές ιδέες σε πολιτιστικές πραγματώσεις, να διερευνούν θρησκευτικά θέματα και ηθικά διλήμματα μέσα από έργα τέχνης, να ανιχνεύουν επιδράσεις ιερών κειμένων στη διαμόρφωση των πολιτιστικών φαινομένων, να εξετάζουν την πολιτιστική εμβέλεια του θρησκευτικού φαινομένου, να αποτιμούν επιρροές της πίστης στην κοινωνική ζωή και τη δική τους καθημερινότητα (ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, σσ. 37-38, 90-99, 59-60, 75-76, 107-109). Έτσι, ο θρησκευτικός γραμματισμός δεν αποτελεί απλώς μια τυπική διαδικασία μηχανιστικής πρόσκτησης μιας δοσμένης θρησκευτικής πληροφορίας ή αφήγησης, αλλά ένα δημιουργικό και

κριτικό άνοιγμα, το οποίο με αφετηρία την ερμηνευτική κατανόηση της θρησκευτικής πολιτιστικής κληρονομιάς, προχωρεί στην κριτική νοηματοδότηση και την οικοδόμηση προσωπικής ταυτότητας, καθώς επίσης στον δημιουργικό διάλογο με την ετερότητα και τη διαφορετικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, εκτός από την κατανόηση της προσωπικής θρησκευτικής ταυτότητας και της ιδιοπροσωπίας της τοπικής θρησκευτικής και πολιτιστικής παράδοσης, το μάθημα των Θρησκευτικών ενδιαφέρεται για τη διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικότητας, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιούν τη συνθετότητα των θρησκευτικών και των πολιτιστικών φαινομένων και να καλλιεργούν την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Για την εξυπηρέτηση αυτών των σκοπών, μεγάλο μέρος των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των προτεινόμενων διδακτικών θεμάτων, όπως ορίζονται στα νέα ΠΣ, σχετίζονται με την πολιτιστική διάσταση του θρησκευτικού φαινομένου.

Στη γενική σκοποθεσία του ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, οι τρεις από τους τέσσερις σκοπούς παραπέμπουν στο μορφωτικό πεδίο γνώσης και κατανόησης της τοπικής και της παγκόσμιας πνευματικής και πολιτισμικής παράδοσης, στη θεώρηση της θρησκευτικότητας ως πηγής πολιτισμού και στο αίτημα ελεύθερης διαμόρφωσης προσωπικής ταυτότητας, μέσα στο σύνθετο και πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον της εποχής μας (ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, σσ. 3-4).

Ο κύκλος της θρησκευτικής μάθησης στο Δημοτικό επιγράφεται «*Ο κόσμος της θρησκείας*» και περιλαμβάνει την ανακάλυψη κειμένων, μνημείων, προσώπων, τόπων και γεγονότων (ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, σσ. 5, 11). Στο Γυμνάσιο, επιγράφεται «*Θρησκεία και ιστορία ως έκφραση πολιτισμού*» και δίνει έμφαση στη «*ζωή*, στην *ιστορία*, στην *τέχνη* και στον *πολιτισμό»* του Χριστιανισμού και ιδιαίτερα της Ορθοδοξίας, καθώς και των μεγάλων θρησκευτικών παραδόσεων του κόσμου, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η κριτική παρουσίασή τους μέσα από θεμελιώδεις άξονες, όπως «*Θεός, κόσμος, άνθρωπος, ηθική, κοινωνία, πολιτισμός, σύγχρονη ζωή»*(ΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου, σσ. 5, 61). Στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου δίνεται έμφαση στην «*αμφίδρομη πορεία από τη θρησκεία στον πολιτισμό*» (Α΄ τάξη), σε «*αντιθέσεις και συνθέσεις*» στην ιστορία και στον πολιτισμό (Β΄ τάξη), στη μελέτη της διαδρομής «από το τοπικό στο οικουμενικό», μέσα από τους άξονες «*Θεός, κόσμος, άνθρωπος, κοινωνία, πολιτισμός*» (Γ΄ τάξη).

Στο τέλος κάθε κύκλου του Δημοτικού και κάθε τάξης του Γυμνασίου, ορίζονται Προσδοκώμενες Επάρκειες μάθησης, μεταξύ των οποίων υπάρχει ξεχωριστή ενότητα με τίτλο «*Ως προς την κατανόηση της πολιτιστικής εμβέλειας του θρησκευτικού φαινομένου*», όπου προσδιορίζονται ποιοτικά και ρεαλιστικά οι κύριες διαστάσεις της επιθυμητής μάθησης. Το ΠΣ επικεντρώνεται όχι απλώς σε μια ποσότητα ορισμένων γνωσιακών πληροφοριών γύρω από την πολιτιστική διάσταση, αλλά και στον αξιακό και νοηματικό κώδικα, καθώς και σε διαδικασίες και δεξιότητες ζωής.

Στο Λύκειο, ως σκοπός της θρησκευτικής εκπαίδευσης ορίζεται, πρωταρχικά, η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και ειδικότερα της θρησκευτικής συνείδησης, σε ένα πλαίσιο ελεύθερου αυτο-προσδιορισμού και μιας αγωγής όπου είναι σημαντική η «*ηθική, αξιακή και πολιτι(εια)κή*» διάσταση (ΠΣ Λυκείου, σ. 1). Ακολούθως, ορίζονται οι βασικές παράμετροι για καλλιέργεια ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας. Το πρώτο νοείται ως ερμηνευτική αναζήτηση νοήματος του βίου και το δεύτερο ως ανακάλυψη και διερεύνηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές, το οποίο είναι διαποτισμένο από τη διαχρονική παράδοση και τον

πολιτισμό της Ορθοδοξίας. Επιπλέον, προσδιορίζεται ο θρησκευτικός γραμματισμός, ως ιδιαίτερο μέρος των πολυγραμματισμών, μέσα από τον οποίο οι μαθητές, αφενός, κατανοούν και, αφετέρου, αποκτούν δεξιότητες λειτουργικής χρήσης αναπαραστάσεων, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων, εικόνων, συμβόλων, επικοινωνιακών μέσων, αφηγήσεων, νοημάτων και σημασιών, από τον χώρο του θρησκευτικού πολιτισμού και ευρύτερα. Με αφετηρία την κατανόηση, επιδιώκεται το πέρασμα στην κριτική ερμηνεία και τελικά στον μετασχηματισμό της γνώσης σε προσωπική νοηματοδότηση. Έτσι, η σχολική θρησκευτική εκπαίδευση ενσωματώνει την πολιτιστική διάσταση και εφοδιάζει τους μαθητές με τη γλώσσα και τη γραμματική του πολιτισμού τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, σ. 31), παρέχοντας πολύτιμα εφόδια αυτο-γνωσίας, αυτο-προσδιορισμού, αυτο-βελτίωσης και αυθυπέρβασης, σε σχέση με τον εαυτό και τους άλλους (Οδηγός Εκπαιδευτικού Λυκείου, σ. 21).

4. Διδακτικά θέματα και διδακτική μεθοδολογία

Για την υλοποίηση των παραπάνω σκοπών και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, προτείνονται στον εκπαιδευτικό: α) σχετικά διδακτικά θέματα, β)κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία, και γ) επαρκή διδακτικά μέσα, με άφθονο διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό.

4.1 Διδακτικά θέματα

Στα διδακτικά θέματα, όπως ήδη ειπώθηκε, πέρα από τις αποτυπώσεις της πίστης και της θρησκευτικότητας, οι οποίες ούτως ή άλλως έχουν πολιτιστικές προεκτάσεις, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν και να διερευνήσουν από τον χώρο του πολιτισμού άφθονα κείμενα, μνημεία, πρόσωπα, τόπους, γεγονότα, έννοιες, αξιακές προσεγγίσεις, διαδικασίες, διλήμματα, προτάσεις. Με το πνεύμα αυτό, σχεδόν σε όλα τα θέματα από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο, λίγο ή πολύ, ανιχνεύεται η πολιτιστική διάσταση.

4.2 Διδακτική μεθοδολογία

Τα νέα ΠΣ προωθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη δημιουργική και πολυτροπική διδασκαλία, στην κατεύθυνση της διερευνητικής, βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης. Ανάμεσα στις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές προβάλλεται ιδιαιτέρως η διδασκαλία των θρησκευτικών θεμάτων μέσα από έργα τέχνης, με αξιοποίηση κυρίως της στρατηγικής του Artful Thinking και της δέσμης των διδακτικών τεχνικών που απορρέουν από αυτή.

Η διδακτική προσέγγιση της τέχνης ασκείται προς δύο κατευθύνσεις: Η πρώτη αφορά στη γνωριμία, διερεύνηση και ερμηνευτική κατανόηση της καλλιτεχνικής παραγωγής και της πολιτιστικής κληρονομιάς, η οποία εμπνέεται από τη θρησκεία και τη θρησκευτικότητα, λ.χ. διάφορων εκφάνσεων της λεγόμενης θρησκευτικής τέχνης. Η δεύτερη αφορά στην κριτική διερεύνηση μέσα από έργα τέχνης διδακτικών θεμάτων με τα οποία ασχολείται το μάθημα των Θρησκευτικών, όπως είναι τα θεολογικά θέματα, τα ηθικά διλήμματα, τα ζητήματα προβληματισμού κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό, υπερβαίνεται η παραδοσιακή λογική της αξιοποίησης των έργων τέχνης απλώς ως εποπτικών μέσων ή ως παράλληλου συμπληρωματικού υλικού στη διδασκαλία ή ως επείσακτων διακοσμητικών στοιχείων, τα οποία παλιότερα εντάσσονταν στα

διδακτικά εγχειρίδια κυρίως για ψυχολογικούς, αισθητικούς και ηθικούς λόγους, παρά για να υπηρετήσουν τη διδασκαλία.

4.3 Διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό

Τα ΠΣ συνοδεύονται από μια πλούσια συλλογή διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού, η οποία περιλαμβάνει πολυτροπικό διδακτικό υλικό ψηφιακής και έντυπης μορφής, με παραστατικά, εικονιστικά, μουσικά και άλλα έργα τέχνης, από την τοπική θρησκευτική παράδοση και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. Ασφαλώς, η πανανθρώπινη καλλιτεχνική παραγωγή, τόσο η ελληνική όσο και η παγκόσμια, γύρω από θρησκευτικά θέματα είναι τεράστια, αφού η θρησκεία και τα θρησκευτικά ερωτήματα αποτέλεσαν ανά τους αιώνες βασική πηγή έμπνευσης της τέχνης. Πέρα από αυτό, κατά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί κάθε καλλιτέχνημα, εφόσον υπηρετεί τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας. Έτσι, η τέχνη έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο μάθημα των Θρησκευτικών, ως εικαστική, γλυπτική, μουσική, αρχιτεκτονική κλπ. έκφραση.

Στους Φακέλους Μαθήματος περιλαμβάνεται άφθονο υλικό γύρω από έργα τέχνης, το οποίο εντάσσεται σε διδακτικές δραστηριότητες που προτείνονται από το ΠΣ και υλοποιούν τους σκοπούς κάθε ενότητας. Η απλή παράθεση ενός εικαστικού ή άλλου καλλιτεχνικού θέματος, χωρίς μαθησιακή στόχευση για τον μαθητή και τις κατάλληλες διδακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, οι οποίες παραπέμπουν σε διαδικασίες διερεύνησης, διαλόγου, κριτικού στοχασμού κλπ., σε γενικές γραμμές αποφεύγεται.

Παράλληλα, στον διαδικτυακό κόμβο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει δημιουργηθεί ένας εξαιρετικά πλούσιος ιστότοπος για τα Θρησκευτικά, ένα ψηφιακό αποθετήριο, στο οποίο έχουν αποθησαυριστεί εκατοντάδες εικαστικά, μουσικά, λογοτεχνικά και άλλα καλλιτεχνικά έργα (http://iep.edu.gr/el/anazitisi-sto-yliko-eikonon-mousikis). Η συλλογή έχει οργανωθεί θεματικά κατά τύπο και κατά τάξη, ενώ υπάρχει και εύχρηστη μηχανή αναζήτησης. Στα μουσικά έργα παρατίθεται και η αντίστοιχη διδακτική πρόταση του ΠΣ για τον τρόπο αξιοποίησής τους.

4.4Διδακτικές εργασίες με έργα τέχνης μέσω του Arful Thinking

Γύρω από την αναγκαιότητα αλλά και τις δυνατότητες διδασκαλίας μέσω της τέχνης υπάρχουν αρκετές σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και προτάσεις. Για παράδειγμα, η πρόταση του David Perkins για την ορατή σκέψη (Visible Thinking) και τον έντεχνο συλλογισμό (Artful Thinking) και στην Ελλάδα η αντίστοιχη πρόταση του Αλ. Κόκκου (ενδεικτικά: Perkins, 1994· Κόκκος, 2011). Οι τελευταίοι προτείνουν διδακτικές στρατηγικές για την οργάνωση και ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης διδακτικής και μαθησιακής διαδρομής, η οποία περιλαμβάνει από τον αρχικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και τη διατύπωση προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, μέχρι και την τελική κριτική αναπλαισίωση της μάθησης και την ανατροφοδότησή της.

Στα νέα ΠΣ των Θρησκευτικών, χωρίς να αποκλείεται η παραπάνω λογική, ενθαρρύνεται και η ένταξη μικρο-δραστηριοτήτων με χρήση ειδικότερων και συντομότερων διδακτικών τεχνικών, δηλαδή η αξιοποίηση έργων τέχνης σε επιμέρους φάσεις της διδασκαλίας, στο πλαίσιο του ευρύτερου σχεδιασμού της. Έτσι, η διερεύνηση ενός έργου τέχνης μπορεί να αφορά σε μια ολόκληρη διδασκαλία ή μόνο

σε μία φάση της. Στη στήλη των Βασικών Θεμάτων του ΠΣ και κυρίως των Ενδεικτικών Δραστηριοτήτων υπάρχουν άφθονες διδακτικές προτάσεις και αναφορές που παραπέμπουν σε έργα τέχνης, καθώς και σε διδακτικές τεχνικές αξιοποίησής τους. Ένα μεγάλο τμήμα του Οδηγού Εκπαιδευτικού των Θρησκευτικών Δημοτικού-Γυμνασίου αφιερώνεται στην πρακτική περιγραφή και ανάλυση αυτών των διδακτικών τεχνικών, ενώ κυρίαρχη θέση σε αυτές έχει η δέσμη των διδακτικών τεχνικών του λεγόμενου Artful Thinking(Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού-Γυμνασίου, σσ. 130-152).

Για ποιο λόγο, όμως, προκρίνεται η ένταξη έργων τέχνης στη διδασκαλία; Είναι παραδεκτό ότι η τέχνη αντανακλά και εκφράζει ιδέες, συναισθήματα, εμπειρίες και διανοητικές λειτουργίες του δημιουργού της. Διαμορφώνεται σε συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική συγκυρία, την οποία εκφράζει. Απεικονίζει το φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζει ο καλλιτέχνης. Διεισδύει ευκολότερα στον εσωτερικό κόσμο κάθε ανθρώπου και ενεργοποιεί δημιουργικά και κριτικά τον θεατή της. Για τους λόγους αυτούς, εκτός από το ότι αποτελεί ιδιαίτερο μαθησιακό πεδίο λόγω της πολιτιστικής και ιστορικής αξίας της, προκρίνεται η ένταξή της στη διδακτική διεργασία, με στόχο την αποτελεσματικότερη επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη γνωστική και γενικότερα μαθησιακή καλλιέργεια των μαθητών. Ένας από τους βασικούς σκοπούς για τον οποίο προτείνεται η χρήση έργων τέχνης στη διδασκαλία, επίσης, είναι η αναγκαιότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Μπάρλος & Γώγου, 2017).

Η τεχνική του Artful Thinking(http://pzartfulthinking.org) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Project Zero(http://www.pz.harvard.edu) της Ανώτατης Σχολής Εκπαίδευσης του Χάρβαρντ, σε δημόσια σχολεία στην περιοχή του Μίσιγκαν στην Αμερική, με στόχο την πειραματική εφαρμογή και τη διάδοση διδακτικών τεχνικών που προάγουν την κριτική σκέψη μέσα από την ένταξη και τη μελέτη έργων τέχνης στη διδακτική διεργασία.

Η μέθοδος έχει ως πλεονεκτήματα ότι ο μαθητής:

- Μαθαίνει να «βλέπει», δηλαδή να παρατηρεί, να εντοπίζει στοιχεία και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του, να αναζητά ερμηνείες για όσα βλέπει και να διατυπώνει περαιτέρω ερωτήματα.
- Ενισχύεται στη διαμόρφωση προσωπικής θέσης, την οικοδόμηση προσωπικής νοηματοδότησης και τη διαμόρφωση στάσεων.
- Αναπτύσσει συλλογισμούς και επιχειρήματα για να υποστηρίξει τη θέση του και να τεκμηριώσει τα συμπεράσματά του.
- Ανοίγεται απέναντι σε νέες ιδέες και αντιλήψεις, ώστε να μετασχηματίζει και να τροποποιεί τις αντιλήψεις του, όπου χρειάζεται.
- Καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό.

Επιπρόσθετα, σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι η εφαρμογή της τεχνικής είναι εφικτή σε όλα τα είδη τέχνης, δηλαδή τις παραστατικές τέχνες (ζωγραφική, κινηματογράφος κλπ.), τη μουσική, τα λογοτεχνικά έργα κλπ.

Η τεχνική προϋποθέτει και ταυτόχρονα επιδιώκει ένα μοντέλο οργάνωσης της τάξης, το οποίο βασίζεται στη συνεργατικότητα, προωθεί τη διερεύνηση και τη βιωματικότητα και υπηρετεί πολυεπίπεδες μαθησιακές επιδιώξεις. Ειδικότερα, επιτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό της διερεύνησης. Προωθεί την

εμπλοκή όλων στη διδακτική διεργασία μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Ενθαρρύνει την αφόρμηση από προσωπικά βιώματα και εμπειρίες και περιλαμβάνει εργασίες προσωπικής και συλλογικής έκφρασης. Προάγει την κριτική κατανόηση και την προσωπική θέαση των πραγμάτων. Υλοποιεί πολυεπίπεδη προσέγγιση, καλύπτοντας πολλούς μαθησιακούς τομείς και προωθεί την επίτευξη όχι μόνο γνώσεων αλλά και στάσεων και δεξιοτήτων (Tishman &Palmer, 2006).

Η βασική ιδέα στο Artful Thinking είναι η μεθοδική διείσδυση στο έργο τέχνης και η κριτική διερεύνησή του, βάσει επιλεγμένων ερωτημάτων τα οποία οι μαθητές διερευνούν σταδιακά. Για τον σκοπό αυτό, οργανώνονται αλληλουχίες διερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αντιστοιχούν σε ανάλογα διδακτικά βήματα. Κάθε ομάδα ερωτημάτων («routine» ή «μοτίβο» όπως επικράτησε να λέγεται στα ελληνικά) μπορεί να περιλαμβάνει 2-3 ερωτήματα/βήματα. Τα ερωτήματα μπορούν να αφορούν σε εργασίες παρατήρησης, κατανόησης, ερμηνείας, διερώτησης, προσωπικής θέασης, σύγκρισης, αιτιολόγησης, έκφρασης αποριών κ.ά.(Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού-Γυμνασίου, σ. 131-133). Συνήθως, ξεκινούμε από απλούστερες μορφές διερεύνησης και προχωρούμε σε συνθετότερες ή περισσότερο κριτικές προσεγγίσεις. Η διάρκεια των μοτίβων μπορεί να κυμαίνεται στα 10΄-15΄. Τα μοτίβα μπορεί να αξιοποιούνται με πολλούς τρόπους, δηλαδή να χρησιμοποιούνται ως κύρια διδακτική πρακτική ή να συνδυάζονται με άλλες τεχνικές διερεύνησης, π.χ. ομάδες εργασίας, εταιρικά σχήματα, εργασία στην ολομέλεια, βιωματικές τεχνικές, τεχνικές ανάλυσης ή επαγωγής, κ.ά. Κάθε μοτίβο, ως διδακτικό εργαλείο, υπηρετεί τον διδακτικό στόχο και γι’ αυτό ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος τα μοτίβα μπορεί να εναλλάσσονται. Επίσης, άλλα μοτίβα προσφέρονται περισσότερο για την έναρξη του μαθήματος, για την ψυχολογική και μαθησιακή προετοιμασία των μαθητών, την ανάδειξη προγενέστερων εμπειριών και βιωμάτων, άλλα για την επαφή των μαθητών με δεδομένα και την υλοποίηση της εναρκτήριας διερεύνησης, άλλα για τη διαμόρφωση και την έκφραση προσωπικής στάσης, άλλα για εργασίες βιωματικής έκφρασης και άλλα για το τέλος του μαθήματος, δηλαδή για εργασίες αναπλαισίωσης της γνώσης και εφαρμογής της σε νέες συνθήκες, για αξιολογικές προσεγγίσεις και εργασίες ανατροφοδότησης. Σε όλες τις περιπτώσεις, είναι σημαντική η εξασφάλιση διαδικασιών «ορατής σκέψης» από τους μαθητές (Perkins, 2003). Οι απαντήσεις και οι ιδέες των μαθητών, καταγράφονται, δημοσιεύονται, συγκρίνονται, ανανεώνονται, στο πλαίσιο της ομάδας τους και της ολομέλειας της τάξης. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και διευκολυντής της μάθησης μέσα από διαδικασίες φθίνουσας καθοδήγησης. Είναι σημαντικό, μέσα από τα μοτίβα, να οργανώνει πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, να προσφέρει ευκαιρίες διερεύνησης σε όλους, εμπλέκοντάς τους ενεργά στη διαδικασία και τέλος να δίνει έμφαση σε ερωτήσεις ανώτερης στόχευσης και διεργασίες διαλόγου και κριτικής επεξεργασίας.

5. Συμπεράσματα

1. Βασικός σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών, ο οποίος αποτελεί υποενότητα του πολιτιστικού γραμματισμού.

2. Η πολιτιστική διάσταση στο μάθημα των Θρησκευτικών ενισχύθηκε ιδιαιτέρως με τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου και Λυκείου, τα οποία εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 2016-2017. Θεμελιώδης διήκουσα στη

σκοποθεσία και τα διδακτικά περιεχόμενά τους είναι το ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο αναδύεται η θρησκεία και εκδιπλώνεται η λειτουργία της.

3. Τα νέα ΠΣ αξιοποιούν μια πλούσια συλλογή πολυτροπικού διδακτικού υλικού, ψηφιακής και έντυπης μορφής, από την τοπική θρησκευτική καλλιτεχνική παράδοση και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά.

4. Τα νέα ΠΣ προτείνουν κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία για την αξιοποίηση αυτού του υλικού, με άφθονες δειγματικές διδακτικές προτάσεις, στην κατεύθυνση της διερευνητικής, βιωματικής, κριτικής και συμμετοχικής μορφής μάθησης, όπου βαρύνουσα θέση έχει η διδασκαλία των θρησκευτικών θεμάτων με έργα τέχνης, κυρίως μέσω της στρατηγικής του Artful Thinking.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Perkins, D. (2003). Making Thinking Visible, New Horizons for Learning. Ανακτήθηκε 30/05/2018, από:http://www.pz.harvard.edu/resources/making-thinking-visible-article-0

Prothero, S. (2008). Religious Literacy: What Every American Needs to Know–And Doesn't. New York: Harpercollins Publishers.

Tishman, S.& Palmer, P. (2006). Artful Thinking, Stronger thinking and learning through the power of art. Ανακτήθηκε 30/05/2018, από:

http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf

Βασιλόπουλος, Χ. (31993). Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2005). Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύναξη, τ. 93/2005, 39-52.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η πορεία εκπόνησης και πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής και Γ. Στριλιγκάς (επιμ.), Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (σσ. 15-34). Αθήνα: Αρμός.

Δεληκωνσταντής, Κ. (2009). Σχολική θρησκευτική αγωγή μεταξύ παιδαγωγικής θεολογίας. Αθήνα: Έννοια.

Καλαϊτζίδης, Π. (2005). Εναλλακτικές προτάσεις για τη φυσιογνωμία και τη διδακτική των Θρησκευτικών. Τα Θρησκευτικά ως μάθημα πολιτισμού: Το παράδειγμα του βιβλίου της Γενέσεως και η αφήγηση της Δημιουργίας. Στο Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού, Βόλος 15-17 Μαΐου 2004 (σσ. 156-171). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων, Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας.

Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσούκας, Ν. (1982). Μια πρόταση για το πώς μπορεί να αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο σχολείο. Σύναξη, τ. 1/1982, 35-41.

Μπάρλος, Α.& Γώγου, Β. (2017). Εκπαιδευτικές τεχνικές με βάση την Τέχνη και το Εκπαιδευτικό Δράμα. Στο Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά / Υποστηρικτικό Υλικό / Τεχνικές Διδασκαλίας.ppt. Ανακτήθηκε 30/05/2018, από:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/YPOSTIRIKTIKO_YLIKO/Epimorfosi_ekpaideytikon/Yliko_Seminariou_Athinas_Maiou_2017/6_Mparlos_Gogou_ekpaideytikes_tehnikes_me_vasi_tin_tehni.ppt

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 30/05/2018, από: http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου (2014). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 30/05/2018, από: http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy

Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, (2017). Υπουργική Απόφαση 101470/Δ2/16-6-2017, ΦΕΚ 2104/Β΄/2017. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 30/05/2018, από: http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika-programmata-spoudon

Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (2017). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ. Υπουργική Απόφαση 99058/Δ2/13-6-2017, ΦΕΚ 2105/Β΄/2017.Ανακτήθηκε 30/05/2018, από:http://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika-programmata-spoudon

Εθνική καταγωγή και μαθητική απόδοση των μαθητών του Λυκείου Χερσονήσου τα σχολικά έτη 2011-2012 και 2015- 2016

Σφακιωτάκης Σταύρος,
Φιλόλογος Γενικού Λυκείου Λιμένος Χερσονήσου

Περίληψη

Η εργασία παραθέτει στατιστικά στοιχεία για την εθνική καταγωγή των μαθητών του Λυκείου Χερσονήσου κατά τα έτη 2011-12 και 2015-16. Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι το 40% περίπου των μαθητών δεν έχουν αποκλειστικά ελληνική καταγωγή. Η πλειοψηφία αυτών των παιδιών κατάγεται από τις Βαλκανικές χώρες, ενώ υπάρχει σημαντικό ποσοστό παιδιών από μεικτές οικογένειες. Τα δεδομένα αυτά διαμορφώνουν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και καθορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και των διδασκόντων. Σημαντικό μέρος του κειμένου αποτελούν σκέψεις και προβληματισμοί πάνω στο θέμα της διαχείρισης ενός πολυεθνικού μαθητικού υλικού και της αξιοποίησης της διαφορετικότητας προς όφελος των μαθητών.

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Εργάζομαι ως φιλόλογος στο Λύκειο Χερσονήσου από το 2005 (τη χρονιά της ίδρυσής του) ως και σήμερα, με ένα διάλειμμα δύο ετών. Είναι το σχολείο στο οποίο τοποθετήθηκα ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός και μετά από τόσα χρόνια παρουσίας μου σε αυτό, θεωρώ ότι μπορώ να διατυπώσω κάποιες σκέψεις για τη λειτουργία του σχολείου και για τη θέση του στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό της περιοχής. Από τις πρώτες μέρες μου στο σχολείο, διαβάζοντας τις μαθητικές καρτέλες, μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών είχαν μη ελληνικά ονόματα. Η μέχρι τότε εμπειρία μου ήταν στην ιδιωτική εκπαίδευση και σε περιβάλλον αστικό, οπότε το να έρθω σε επαφή με παιδιά με τόσο διαφορετικές καταγωγές ήταν για μένα ιδιαίτερη πρόκληση. Άρχισα να καταγράφω για προσωπική χρήση τα στοιχεία καταγωγής των μαθητών, με σκοπό να τα «εκμεταλλευτώ» στην πορεία των μαθημάτων μου.

Από το 2011 ανέλαβα την καταγραφή αυτή και πιο επίσημα αφού ασχολούμαι με τη διεκπεραίωση των αιτήσεων για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, οπότε έχω πιο ολοκληρωμένη και ακριβή εικόνα για το θέμα. Το βασικό μέρος της παρουσίασης μου αποτελείται από τα στοιχεία καταγωγής των μαθητών των ετών 2011 -2012 και 2015-2016. Υπάρχει μια χρονική απόσταση 4 ετών και ίσως μπορούμε να επισημάνουμε τάσεις και κάποιες αλλαγές στα στατιστικά αυτά στοιχεία. Ως πηγές χρησιμοποίησα τα επίσημα στοιχεία του σχολείου (μαθητικές καρτέλες και ηλεκτρονική βάση δεδομένων “myschool”) και τις προφορικές μαρτυρίες των μαθητών .

Η εργασία αυτή θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη σαν μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου με μαθητές με πολλές διαφορετικές εθνικές καταγωγές. Θα μπορούσε να προσφέρει υλικό μελέτης σε επιστήμονες που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να συγκεντρωθούν και να αξιοποιηθούν τα στατιστικά δεδομένα.

Πρέπει να επισημανθεί όμως η έλλειψη θεωρητικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν σε ένα τέτοιο σχολείο και την οποία καλούνται να καλύψουν μόνο με προσωπική θεωρητική μελέτη για να ανταπεξέλθουν στις καταστάσεις που καθημερινά προκύπτουν σε ένα τέτοιο σχολείο. Η θεωρητική κατάρτιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα τους έδινε «εργαλεία» ώστε να καλλιεργήσουν την κριτική αντίληψη απέναντι στα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία, να ενθαρρύνουν θετικές σχέσεις και συμπεριφορές, να εφαρμόσουν τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και αντιθέσεων στο σχολικό χώρο, να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό και να περιορίσουν τις όποιες περιπτώσεις διακρίσεων και αποκλεισμού. Παράλληλα θα βοηθήσει στην ενδυνάμωση των παιδιών ώστε να αντιμετωπίζουν τα όποια προβλήματα προκύπτουν (Στεργίου, χ.χ.).

Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση τεχνικών της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα στην τάξη θα πρέπει να στοχεύει στη συνάντηση των πολιτισμών, στην ισοτιμία και την αμοιβαιότητα, στον παραμερισμό των υπαρχόντων φραγμών που εμποδίζουν την πολιτισμική προσέγγιση των μαθητών και τελικά στον πολιτισμικό τους εμπλουτισμό (Καρανικόλα, 2015).

Στόχο,λοιπόν, του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο σχολείο θα πρέπει να αποτελεί η ουσιαστική «συνεκπαίδευση» των μαθητών,«ντόπιων» και «ξένων», ώστε να δίνονται ευκαιρίες προσέγγισης, αλληλεπίδρασης και τελικά αφομοίωσης (Μάμμου, 2015).

Διαθέτοντας ένα συνεχώς εμπλουτιζόμενο θεωρητικό υπόβαθρο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει, να αναλύσει και να χρησιμοποιήσει προς όφελος της τάξης του τα στατιστικά δεδομένα.

2. Κατηγοριοποίηση μαθητών

Στο Λύκειο Χερσονήσου εντοπίζουμε τρεις βασικές ομάδες μαθητών σχετικά με την καταγωγή τους.

1. Μαθητές που και οι δύο γονείς είναι ελληνικής καταγωγής, όχι όλοι απαραίτητα από την περιοχή της Χερσονήσου, αφού πολλά παιδιά έρχονται και από τα κοντινά χωριά ή κατάγονται από άλλες περιοχές της χώρας.

2. Μαθητές που και οι δύο γονείς είναι αλλοδαποί. Εδώ μπορούμε να διακρίνουμε σε υποκατηγορίες

α. μαθητές που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα και μετανάστευσαν στην Ελλάδα.

β. μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν φοιτήσει σε ελληνικά σχολεία.

Με την πάροδο των ετών μειώνεται η δυναμική της υποομάδας α και άρα αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών της ομάδας β. Τα παιδιά αυτά τις περισσότερες φορές δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα μέχρι το τέλος της φοίτησής τους στο σχολείο ή την αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

3. Μαθητές που ο ένας γονέας κατάγεται από άλλη χώρα. Στην ομάδα αυτή συνηθέστερα η μητέρα είναι μη ελληνικής καταγωγής. Αυτή η ομάδα παιδιών είναι πιο δύσκολα διακριτή μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αφού οι μαθητές αυτοί φέρουν ελληνικά ονόματα και έχουν τις πιο πολλές φορές γεννηθεί και μεγαλώσει στη

Χερσόνησο. Όλη η ομάδα αυτή έχει ελληνική υπηκοότητα αν και αρκετές φορές διατηρούν ως δεύτερη, την υπηκοότητα της χώρας καταγωγής της μητέρας.

3. Σχολικό έτος 2011-2012

Τη σχολική χρονιά 2011-2012 το μαθητικό δυναμικό του Λυκείου Χερσονήσου ήταν 151 μαθητές. Από αυτούς, οι 59 ανήκαν στις κατηγορίες 2 και 3 (ποσοστό 39,07%).

Οι μαθητές/τριες κατάγονταν από τις παρακάτω χώρες.

Αλβανία (25 μαθητές/τριες), Σερβία (4μαθητές/τριες), Ρουμανία (3μαθητές/τριες), Βουλγαρία (2 μαθητές/τριες), Κροατία (1 μαθητής).

Οι Αλβανοί μαθητές αποτελούσαν το 16,5 % των μαθητών του σχολείου και το 42,3% των αλλοδαπών μαθητών.Κατάγονταν από τη Νότια Αλβανία 3, (περιοχές Roskovec, Gjashte, Shale). Από την Κεντρική Αλβανία 8, (περιοχές Kucove, FusheKruje, Ruc,Durres,Kallmet,Elbasan,Berat, Fier) και από τη Βόρεια Αλβανία 13, (περιοχές Lezhe, Rubik, Kastriot, Kasaj,VauIDejes, Gruemire, Mirdit, Balldren, QafeMali).

Τονίζω την καταγωγή των Αλβανών μαθητών κυρίως από το Βορρά της χώρας, άρα αποκλείουμε την περίπτωση Ελλήνων της Βόρειας Ηπείρου, με κάποια αίσθηση έστω ελληνικής κουλτούρας.

Οι Βαλκάνιοι μαθητές ήταν συνολικά 35 (ποσοστό 23,1% του συνόλου των μαθητών και 59,3 % των αλλοδαπών μαθητών) και ανήκουν συνήθως στην κατηγορία που και οι δύο γονείς είναι αλλοδαποί. Στην ίδια ομάδα ανήκαν και μαθητές καταγόμενοι από τη Ρωσία (2), τη Γεωργία (2), την Αρμενία (1) και την Ουκρανία (1).

Στην ομάδα 3 (των μεικτών οικογενειών) ανήκουν κυρίως μαθητές με μητέρες καταγόμενες από ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι είχαμε τις εξής περιπτώσεις. Καταγωγή από Ολλανδία: 9, Δανία: 2, Αγγλία: 2, Γερμανία: 1, Ιρλανδία: 1, Ιταλία: 1. Επίσης από Φιλιππίνες: 1 και Δομινικανή Δημοκρατία: 1.

4. Σχολικό έτος 2015-2016

Κατά το σχολικό έτος 2015-16, τα αντίστοιχα στοιχεία είναι τα εξής. Σύνολο μαθητών 143 και από αυτούς οι 53 ανήκουν στις κατηγορίες 2 και 3 (ποσοστό 37,06%).

Οι μαθητές κατάγονται από τις παρακάτω χώρες. Αλβανία: 23, Σερβία: 5, Βουλγαρία: 4, Ρουμανία: 35, Κροατία: 1, Μαυροβούνιο: 1, Π.Γ.Δ. Μακεδονίας 1. Οι μισές μονάδες αφορούν μαθητές που οι γονείς τους κατάγονται από δύο διαφορετικές χώρες, π.χ. πατέρας από Ρουμανία και μητέρα Γερμανίδα.

Οι Αλβανοί μαθητές αποτελούν το 16,08% των μαθητών του σχολείου και το 43,4% των αλλοδαπών μαθητών.Κατάγονται από τη Νότια Αλβανία 3, (περιοχές Korce, Tepelene). Από την Κεντρική Αλβανία 8, (περιοχέςTirana, Elbasan, Berat, Fier, Lushnje, Bulcis) και από τη Βόρεια Αλβανία 12, (περιοχές Puke, Skodra, Kukes, Lezhe).

Η περιοχή Lezhe εκπροσωπείται με πολλούς μαθητές σε όλη την πορεία του σχολείου και θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν τα συγγενικά δίκτυα ανάμεσα στις οικογένειες και αν η μετανάστευση από μια συγκεκριμένη περιοχή της Αλβανίας προς τη Χερσόνησο ακολουθεί κάποια μόνιμα δίκτυα ή λειτουργεί ως κάλεσμα συγγενών

σε μια περιοχή που προσφέρει δυνατότητες εργασίας. Επίσης θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση του κατά πόσο αποτελούν μέλη ευρύτερων οικογενειών, αφού αρκετοί από αυτούς φέρουν τα ίδια επίθετα.

Οι Βαλκάνιοι μαθητές είναι συνολικά 38,5 (ποσοστό 26,9% του συνόλου και 72,6% των αλλοδαπών μαθητών).

Στην ομάδα 3 (των μεικτών οικογενειών) έχουμε μαθητές με έναν γονέα καταγόμενο από τις ακόλουθες χώρες: Βέλγιο: 2 περιπτώσεις, Αγγλία: 2, Σουηδία: 2, Ρωσία: 1,5, Ολλανδία: 1,5, Γερμανία: 1,5, Τσεχία: 1, Ουκρανία: 1, Ιταλία: 1, Παλαιστίνη: 1 .

Ενδιαφέρον έχει η παρουσίαση της μαθητικής επίδοσης των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών κατά το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2015-16, τους 53 μαθητές που μελετήσαμε μπορούμε να εντάξουμε στις παρακάτω κατηγορίες.

Βαθμολογία ως 12 = 2 μαθητές

Βαθμολογία από 12 ως 15 = 19 μαθητές

Βαθμολογία από 15 ως 17 = 17 μαθητές

Βαθμολογία άνω του 17 = 15 μαθητές.

Η σύγκριση θα ήταν σαφώς πιο ολοκληρωμένη, αν υπήρχαν βαθμολογικά στοιχεία για προηγούμενα έτη ή αν η σύγκριση αφορούσε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου. Αυτό όμως είναι ένας στόχος που ξεπερνά τις φιλοδοξίες της παρούσας εργασίας.

5. Ερμηνεία και σχολιασμός των στατιστικών στοιχείων.

5.1 Αξιοποίηση στατιστικών στοιχείων

Στα χρόνια για τα οποία έχουμε στατιστικά στοιχεία παρατηρούμε ότι ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών μαθητών παραμένει σχετικά σταθερός. Από 59 το 2012, σε 53 το 2016. Άρα το συνολικό ποσοστό είναι παρόμοιο 39,07% και 37,06% αντίστοιχα.

Ο αριθμός των Βαλκάνιων μαθητών ενώ μένει σταθερός σχετικά, 35 και 38,5 (ποσοστά 23,1% και 26,9%) παρουσιάζει μια σοβαρή διαφοροποίηση ως προς το εξής. Οι Βαλκάνιοι μαθητές ενώ το 2012 αποτελούσαν το 59,3% του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών, το 2016 αποτελούν το 72,6%. Αυτό το στοιχείο είναι μια σημαντική αλλαγή. Μειώνεται αισθητά η ομάδα των παιδιών από μεικτές οικογένειες και τονώνεται πολύ η ομάδα των καταγόμενων από τα Βαλκάνια μαθητών, οι περισσότεροι εκ των οποίων είναι γεννημένοι στην Ελλάδα ή βρίσκονται ήδη πολλά χρόνια εδώ. Τα παιδιά αυτά όπως φαίνεται και από τις μαθητικές τους επιδόσεις δεν παρουσιάζουν πια δυσκολίες στη γλωσσική προσαρμογή και την παρακολούθηση των μαθημάτων. Αντίθετα αρκετοί από αυτούς χρησιμοποιούν την ελληνική πολύ καλύτερα από τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.

Όπως φαίνεται από τις βαθμολογικές τους επιδόσεις οι αλλοδαποί μαθητές ανήκουν σχεδόν ισότιμα σε όλες τις κατηγορίες της κλίμακας.

Άρα παύει η διαφορετική καταγωγή να αποτελεί κριτήριο μαθητικής επίδοσης

και προσαρμογής αφού υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις αλλά και μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις όπως σε κάθε σχολείο.

Οι Αλβανοί μαθητές αποτελούν σαφώς τη μεγαλύτερη και πιο ομοιογενή ομάδα αλλοδαπών μαθητών. Οι αριθμοί και τα ποσοστά τους παρουσιάζουν σταθερότητα 25 κα 23, ποσοστό 16,5% και 16,08% του συνόλου και 42,3% και 43,4% των αλλοδαπών μαθητών. Από την προσωπική μου εμπειρία μπορεί να τεκμηριωθεί όμως μια ποιοτική διαφοροποίηση στην περίπτωση αυτή. Σε προηγούμενα έτη οι μαθητές αυτοί αντιμετώπιζαν σαφώς περισσότερες δυσκολίες γλωσσικής και μαθησιακής προσαρμογής, και δεν ήταν σπάνιες περιπτώσεις μαθητών που έρχονταν στο Λύκειο μη γνωρίζοντας καθόλου ελληνικά, αφού μόλις είχαν έρθει από τη χώρα τους.

Οι τωρινοί αλλοδαποί μαθητές στο Λύκειο Χερσονήσου είναι παιδιά που βρίσκονται για χρόνια στον τόπο και έχουν φοιτήσει για καιρό σε ελληνικό σχολείο. Επίσης η μακροχρόνια παραμονή των οικογενειών τους εδώ έχει ευνοήσει και τη χρήση της ελληνικής και στο οικογενειακό τους περιβάλλον και σπάνια πια συναντάμε γονείς να μην μπορούν να συνεννοηθούν στα ελληνικά για όποιο θέμα προκύπτει στη σχολική ζωή.

Οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν βασικό δομικό στοιχείο της καθημερινότητας του σχολείου και σαφώς συμμετέχουν απολύτως ισότιμα σε όλες τις πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες του σχολείου. Πώς θα μπορούσε να γίνει και αλλιώς βέβαια, όταν αποτελούν τόσο μεγάλο ποσοστό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

Επίσης δεν έχει επισημανθεί η περίπτωση αίτησης απαλλαγής από τα θρησκευτικά, παρά σε 2-3 περιπτώσεις, σε όλη τη δεκαετία λειτουργίας του σχολείου, παρ' όλο που σίγουρα αρκετοί, Αλβανοί κυρίως, μαθητές δεν είναι ορθόδοξοι χριστιανοί.

Η μη καταγραφή του θρησκεύματος στα επίσημα στοιχεία του σχολείου διευκολύνει την ανάμειξη των ταυτοτήτων και την έλλειψη οποιασδήποτε διάκρισης – σύγκρισης στο θέμα αυτό. Βέβαια η μη απαλλαγή από τα θρησκευτικά σαφώς μπορεί να είναι και ένα βήμα ένταξης των αλλόθρησκων μαθητών στη σχολική ζωή, αφού με την απαλλαγή τους από το μάθημα θα προκαλούσαν συζητήσεις για την αιτία της απαλλαγής, κάτι που δεν το επιδιώκουν.

Παράλληλα έχει παρατηρηθεί ότι ενώ τα πρώτα χρόνια οι Αλβανοί κυρίως μαθητές άλλαζαν τα ονόματά τους επί το ελληνικότερο και υιοθετούσαν μια «ελληνική» ταυτότητα για να γίνουν αποδεκτοί, αυτή η τάση πια έχει μειωθεί πολύ. Τα παιδιά φέρουν σε όλες τους τις δραστηριότητες τα αλβανικά τους ονόματα.

Ενδιαφέρον είναι και το γεγονός ότι οι Αλβανοί μαθητές προέρχονται κυρίως από αγροτικές ορεινές περιοχές από το Βορρά της Αλβανίας. Έρχονται από ένα περιβάλλον εντελώς διαφορετικό από την παραθαλάσσια, τουριστική και κοσμοπολίτικη Χερσόνησο και η ένταξή τους στο εδώ περιβάλλον δεν θα ήταν εύκολη από πολλές απόψεις.

Σημειώνουμε επίσης μια άλλη ιδιαίτερη περίπτωση. Οι Βούλγαροι μαθητές στην πλειοψηφία τους είναι Ρομά, πληροφορία που προκύπτει μόνο από τις δικές τους μαρτυρίες, αφού κάτι τέτοιο δεν δηλώνεται σε κανένα επίσημο έγγραφο. Άρα είναι μέλη μιας πληθυσμιακής ομάδας που αποτελεί μειονότητα και στη χώρα προέλευσής τους.

Η εικόνα της καθημερινής σχολικής ζωής δεν είναι πάντα τόσο ειδυλλιακή βέβαια. Σαφώς υπήρξαν και προβλήματα και συγκρούσεις, αλλά όσο μπορώ να κρίνω, αυτά είχαν σχεδόν πάντα πιο απλά κίνητρα π.χ. προσωπικές αντιζηλίες και διαφορές, παρά αντιθέσεις εθνικής ή άλλης φύσης. Η εμπειρία μου μέσα στην καθημερινή ζωή του σχολείου, μου δίνει τη βεβαιότητα ότι τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλώσει πια μαζί με τα παιδιά με ελληνική καταγωγή και δεν εκφράζουν, φανερά έστω, κάποια διαφορετική συμπεριφορά ο ένας προς τον άλλο. Συχνά έχουμε βιώσει στο σχολείο περιπτώσεις προσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικές χώρες χωρίς να προκύπτει κάποιο θέμα. Σε αυτό βέβαια έχει παίξει ρόλο και το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου γενικά, αλλά και η συμπεριφορά των διδασκόντων στο σχολείο. Από την προσωπική μου εμπειρία καταθέτω ότι κανείς μας δεν αντιμετώπισε διαφορετικά τα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες. Αντιθέτως πολλές φορές δείχνουμε επιείκεια και κατανόηση σε παιδιά που αντιμετωπίζουν οικογενειακά ή ακόμα και οικονομικά θέματα και αυτό ίσως επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση. Θα μπορούσα να αναφέρω σειρά παραδειγμάτων που τεκμηριώνουν τη θέση αυτή.

5.2 Γενικές θέσεις –συμπεράσματα

Μελετώντας τα παραπάνω στοιχεία μπορούμε να καταλήξουμε σε μια σειρά σκέψεων που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες και για τη μελλοντική λειτουργία του Λυκείου της Χερσονήσου, αλλά και να αποτελέσουν χρήσιμο παράδειγμα για ανάλογες περιπτώσεις σχολείων με μεγάλη συγκέντρωση μαθητών με διαφορετική εθνική καταγωγή.

Η Χερσόνησος είναι μια περιοχή που ελκύει ανθρώπους καταγόμενους από άλλες χώρες, είτε σαν τόπος διακοπών και παλαιότερα ακόμα και μόνιμης εγκατάστασής τους, είτε σαν τόπος εργασίας για ανθρώπους που σχετίζονται με τον τουρισμό και το εμπόριο. Οι δύο αυτές αφορμές εγκατάστασης, νομίζω αντικατοπτρίζουν και τις δύο βασικές κατηγορίες μαθητών που διακρίναμε παραπάνω, χωρίς ο διαχωρισμός αυτός να είναι απόλυτος, αφού κάθε οικογένεια και κάθε παιδί καταγόμενο από άλλη χώρα κουβαλάει συνήθως πολύ ενδιαφέρουσες προσωπικές ιστορίες και οικογενειακές εμπειρίες.

Θα μπορούσα να ισχυριστώ ότι τα παιδιά με αλλοδαπούς γονείς συνήθως έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης στη νέα τους χώρα, αν και αυτό μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, αφού πολλά από τα παιδιά αυτά έχουν γεννηθεί πια εδώ. Όμως κουβαλούν μια διαφορετική εμπειρία και αυτό συχνά τους δίνει μια πιο ώριμη σκέψη και μια διαφορετική αντίληψη για τα πράγματα. Ακόμα θα τολμούσα να πω ότι συνήθως διαθέτουν και μια πιο καθαρή ματιά όσον αφορά στη χώρα μας, την παράδοσή μας, τον τρόπο ζωής μας. Υιοθετούν πια τη γλώσσα και τον ελληνικό τρόπο ζωής, έχοντας όμως μια συγκριτική και κριτική ματιά, αφού έχουν και εμπειρία μιας άλλης παράδοσης και αξιακού συστήματος. Ιδίως τα παιδιά με καταγωγή από τις Βαλκανικές χώρες θα έλεγα ότι είναι πιο παραδοσιακών αντιλήψεων, με μεγαλύτερο σεβασμό σε θεσμούς όπως η οικογένεια, όσο τουλάχιστον μπορώ να καταλάβω από την καθημερινή επαφή και με τα ίδια τα παιδιά, αλλά και με τους γονείς τους. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που τέτοια παιδιά έχουν προκαλέσει πειθαρχικά ζητήματα στο σχολείο και σαφώς αυτό εντοπίζεται πάλι στην ατομική ιδιαιτερότητα των παιδιών και όχι στην εθνική τους καταγωγή.

Είναι λογικό ταυτόχρονα, ιδίως τα παιδιά από την Αλβανία, να αποτελούν μια πιο συμπαγή ομάδα, αφού συχνά δένονται ακόμα και με συγγενικούς δεσμούς μεταξύ τους. Είναι λογικό να κάνουν πιο πολύ παρέα μεταξύ τους, χωρίς όμως να έχουμε παρατηρήσει σημεία αποκλεισμού ή απομόνωσης ή ακόμα και τη δημιουργία μεγάλων αντιθετικών ομάδων μαθητών (Έλληνες-αλλοδαποί).

Η ομάδα των παιδιών με έναν γονιό αλλοδαπό παρουσιάζει επίσης αρκετά ενδιαφέροντα σημεία. Είναι παιδιά με διαφορετικές εμπειρίες σε πολλά επίπεδα. Έχοντας συγγενείς σε κάποια συνήθως δυτική ευρωπαϊκή χώρα, έχουν ταξιδέψει συχνά στο εξωτερικό και ίσως ζήσει και κάποιο διάστημα εκεί. Η οικογενειακή τους εμπειρία συνήθως είναι τέτοια που διαμορφώνει ένα πιο φιλελεύθερο τρόπο σκέψης και μια πιο ανοιχτή ματιά στα εδώ πράγματα. Σε κάποια από τα παιδιά αυτά η επαφή με το εξωτερικό είναι ιδιαίτερα συχνή και παίζει ρόλο στην καθημερινότητά τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αυτή η διαφορετική καταγωγή δεν είναι τόσο εμφανής και δεν καθορίζει την παρουσία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Εδώ θα τολμούσα να παρατηρήσω ότι αυτό σχετίζεται και με τη γενικότερη αντίληψη της τοπικής κοινωνίας για τις χώρες καταγωγής των γονιών αυτών. Ευκολότερα ένα παιδί θα μιλήσει ανοιχτά για την καταγωγή του από μια πλούσια ευρωπαϊκή χώρα, παρά για την καταγωγή του από κάποια βαλκανική χώρα.

Τα παιδιά από τις βαλκανικές χώρες στοχεύουν στη μόνιμη εγκατάστασή τους στην Ελλάδα και σπάνια επιστρέφουν στις χώρες καταγωγής τους.

Τα προηγούμενα χρόνια αρκετά παιδιά έχουν εισαχθεί στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και πολλά από αυτά ήδη έχουν αποφοιτήσει από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Βέβαια λόγω της κρίσης έχουν αλλάξει οι στόχοι τους για το μέλλον. Ενώ πριν θεωρούσαν τις σπουδές στην Ελλάδα μονόδρομο για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, τώρα και τα παιδιά από τα Βαλκάνια αλλά κυρίως τα παιδιά από μεικτές οικογένειες σκέφτονται πολύ πιο συχνά την πιθανότητα σπουδών και μόνιμης εγκατάστασης στις χώρες καταγωγής των γονέων τους. Έχοντας και το πλεονέκτημα της γνώσης της γλώσσας και ενός συγγενικού περιβάλλοντος εκεί, θεωρούν ότι είναι πολύ πιο εύκολο και ρεαλιστικό να σπουδάσουν σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα παρά να επιβαρυνθούν εδώ με το κόστος των σπουδών και της προετοιμασίας για τις εξετάσεις. Όμως έχουμε επισημάνει αρκετές περιπτώσεις παιδιών από μεικτές οικογένειες, τα οποία έχουν μεγαλώσει εδώ, να δοκιμάζουν την τύχη τους στο εξωτερικό, έχοντας το εφόδιο της μεικτής καταγωγής, αλλά όχι λίγα από αυτά επιστρέφουν πίσω, μη μπορώντας να προσαρμοστούν εύκολα στην πραγματικότητα της χώρας που μετοίκησαν για σπουδές. Έτσι ενώ η Χερσόνησος είναι μια πολυπολιτισμική και σε συνεχή επαφή με το εξωτερικό περιοχή, τελικά ο τρόπος της καθημερινής ζωής, οι αντιλήψεις και οι ιδέες είναι μάλλον ακόμα αρκετά παραδοσιακές και εσωστρεφείς και όχι τόσο διεθνιστικές. Οι αλλοδαποί μάλλον υιοθέτησαν τον ελληνικό τρόπο σκέψης και καθημερινής δράσης, παρά που οι ντόπιοι μπολιάστηκαν με νέες ιδέες, με ότι καλό και κακό μπορεί να συνεπάγεται αυτή η συμπεριφορά.

5.3 Προσωπική αξιοποίηση των δεδομένων

Θα επικεντρώσω στη συνέχεια στο πώς εγώ έχω χρησιμοποιήσει τα δεδομένα της καταγωγής των μαθητών του σχολείου στην διδακτική μου πρακτική. Βασικό μέλημά μου είναι να μιλάμε ανοιχτά και χωρίς επικρίσεις για την καταγωγή των

μαθητών. Έχοντας ως όπλο την ανάγκη καταγραφής στα επίσημα στατιστικά του σχολείου συγκεντρώνω τα στοιχεία αυτά και αναλόγως ρυθμίζω τη διδακτική μου πρακτική.

Σε πολλές περιπτώσεις, το ίδιο το διδακτικό αντικείμενο των φιλολογικών μαθημάτων προσφέρεται για τέτοιες πρακτικές. Τα μαθήματα της Λογοτεχνίας, της Γλώσσας και της Ιστορίας βρίθουν περιπτώσεων όπου τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις βαλκανικές χώρες είναι πολλά και μπορούν να οδηγήσουν σε ωραίες συζητήσεις και αναλύσεις. Βασικό μέλημά μου είναι βέβαια η ευγένεια, η ευπρέπεια και η καλή συμπεριφορά. Σαφέστατα υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες ακόμα και πολιτικές θέσεις αλλά όλα αυτά επιτρέπεται να εκφραστούν με τρόπο που θα σέβεται τη διαφορετικότητα του άλλου. Μπορώ να παραθέσω άπειρα παραδείγματα έντονων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικές χώρες, χωρίς ποτέ να έχουμε ξεπεράσει τα όρια της συζήτησης.

Όταν π.χ. στο μάθημα της Ιστορίας αναφερόμαστε στην Ιστορία των Βαλκανικών γειτονικών μας χωρών, προσπαθώ να χρησιμοποιώ τη διαφορετικότητα των μαθητών μέσα στο μάθημα με παραδείγματα και συγκρίσεις και προσέχοντας να μην θίξω τους μη έλληνες μαθητές ή ακόμα καλύτερα να ακούσω αν αυτοί έχουν μια διαφορετική οπτική για τα θέματα που συζητάμε. Η Ιστορία της Β΄ και της Γ΄ τάξης είναι ένα πεδίο όπου μπορούν εύκολα να γίνουν συζητήσεις και να υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών πάνω σε πρόσωπα, απόψεις και γεγονότα.

Οι Βαλκάνιοι μαθητές είναι πιο «χρήσιμοι» στις περιπτώσεις αυτές, αφού συχνά η ιστορία και η παράδοση του ενός λαού μπλέκεται και συνδέεται με την ιστορία και την παράδοση του άλλου. Συχνά οι ήρωες ενός λαού, είναι φονιάδες και σφαγείς για τον άλλο λαό. Χρειάζεται ηρεμία και ψυχρή ματιά ώστε να ακουστούν όλες οι απόψεις ακόμα και οι πιο ακραίες και να δώσουμε αφορμές για συζήτηση και αναζήτηση και να μην καταλήγουμε σε απλή παράθεση πληροφοριών. Όσο αυτό είναι εφικτό προσπαθούμε να μιλάμε για όλα τα θέματα, να ορίζουμε τις διαφορετικές ερμηνείες και να τονίζουμε τα κοινά στοιχεία που πάντα υπάρχουν ανάμεσα σε γειτονικές χώρες και λαούς.

Βασικό μου προσωπικό μέλημα είναι να ακούω τα παιδιά και να αντλώ εμπειρίες και πληροφορίες δίνοντας τους κίνητρα δραστηριοποίησης και συμμετοχής στο μάθημα, κουβαλώντας την εθνική τους καταγωγή ως ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να το χρησιμοποιήσουν υπέρ τους και να μην το αποσιωπούν. Στη σημερινή κοινωνία με τις διευρυμένες αγορές και τα, δεν ξέρουμε για πόσο ακόμα, ανοιχτά σύνορα, το να ξέρεις μια ακόμα ξένη γλώσσα και να κουβαλάς στοιχεία και μιας άλλης κουλτούρας είναι από μόνο του θετικό στοιχείο. Το να μένεις περιχαρακωμένος σε παλιές αντιλήψεις και να μην αφουγκράζεσαι τι συμβαίνει γύρω σου, είναι μια προβληματική στάση ζωής, ιδίως σε έναν τόπο όπως η Χερσόνησος.

Βιβλιογραφικές αναφορές - Πηγές

Μαθητικές καρτέλες του Λυκείου Χερσονήσου σχολικού έτους 2011-2012.

Μαθητικές καρτέλες του Λυκείου Χερσονήσου σχολικού έτους 2015-2016.

Ηλεκτρονική βάση δεδομένων https://myschool.sch.gr/

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας.*

Ανακτήθηκε από:

http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9142/3/Karanikola%28teeapi%29.pdf

Μάμμου, Α. (2015). *Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και οι τρόποι επίλυσής τους.* Ανακτήθηκε από:

https://www.academia.edu/29808846/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%92%CE%9B%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91_%CE%A0%CE%9F%CE%A5_%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%A9%CE%A0%CE%99%CE%96%CE%9F%CE%A5%CE%9D_%CE%9F%CE%99_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%99_%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%91_%CE%A4%CE%97_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91_%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%94%CE%91%CE%A0%CE%A9%CE%9D_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%A0%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%9D%CE%9D%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%9D%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%9F%CE%99_%CE%A4%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9B%CE%A5%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%A3

Στεργίου Λ. (χ.χ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση –διδακτικές εφαρμογές.* Ανακτήθηκε από:http://ecedu.uoi.gr/images/Anakoinwseis/grammateia/note.pdf

Η Σχολική Διαμεσολάβηση ως λύση πολιτισμού για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών

Σωμαρά Ζ. Ευθυμία

Περίληψη

*Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τον θεσμό της «σχολικής διαμεσολάβησης» ως τον τρόπο για την επίτευξη της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, που βασίζεται στο πλαίσιο και στους στόχους της επανορθωτικής δικαιοσύνης κι αποτελεί τη λύση πολιτισμού για την καταπολέμηση των εχθρικών συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Σκιαγραφούμε τον πρακτικό τρόπο εφαρμογής του θεσμού στο σχολείο και τη θετική επίδραση που έχει για τους μαθητές κατά την εφαρμογή του.Αρχικά επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών «σχολική διαμεσολάβηση» ή «διαμεσολάβηση συνομηλίκων», ο «διαμεσολαβητής». Αναφέρεται το πλαίσιο, στο οποίο εφαρμόζεται, και παρατίθενται οι κατευθυντήριες γραμμές- αρχές, που διέπουν την διαδικασία της Διαμεσολάβησης από τον Οργανισμό για την Επίλυση των Συγκρούσεων (*Association for Conflict Resolution*) ενώ παρουσιάζεται συνοπτικά η εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο, μέσα από την ίδια τη διαδικασία και τις οδηγίες που δίδονται για την υλοποίηση του προγράμματος της διαμεσολάβησης.*

1. Εισαγωγή

Η διαμεσολάβηση ως μέθοδος επίλυσης των συγκρούσεων είναι μία πρακτική που έχει τις ρίζες της στο απώτερο παρελθόν στην προσπάθεια ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των ανθρώπων. Στη βάση των απλών κοινωνιών ο ρόλος του διαμεσολαβητή διαδραματιζόταν από τον γηραιότερο και το σεβασμιότερο πολίτη της κοινότητας, στον οποίο προσέφευγαν τα μέρη για την επίλυση της διαφοράς τους. Όμως ως οργανωμένη διαδικασία με συγκεκριμένη δομή και κανόνες που στοχεύει στην αποκατάσταση της πληγείσας σχέσης μεταξύ των μερών, που λαμβάνουν μέρος στη σύγκρουση, αναφέρεται στο πλαίσιο της επανορθωτικής – αποκαταστατικής δικαιοσύνης (Cloke&Goldsmith, 2014).

Οι Stulberg και Love (2014) αναφέρουν ότι η διαμεσολάβηση είναι μέθοδος κατεξοχήν σχεδιασμένη για να προάγει τον αυτοπροσδιορισμό και τη συνεργασία. Η διαμεσολαβητική διαδικασία αποτελεί μια δίκαιη, αποτελεσματική και δημιουργική μέθοδο για την επίλυση συγκρούσεων με τρόπο αξιοπρεπή και εποικοδομητικό.

Η διαμεσολάβηση είναι επίσης εφαρμόσιμη σε διενέξεις μεταξύ παιδιών και νέων. Είναι εκπληκτικό, το πόσο γρήγορα μπορούν να εξομαλύνουν τις συγκρούσεις τους, αν τους δοθεί η δυνατότητα να τις εκφράσουν και αν μπορούν να ακουστούν με προσοχή. Το έργο του διαμεσολαβητή μπορούν- σύμφωνα με το μοντέλο της Peer-GroupEducation- να αναλάβουν συνομήλικα ή κάπως μεγαλύτερα παιδιά και νέοι. Αυτό έχει το πλεονέκτημα, ότι αυτά μιλούν την ίδια γλώσσα και έχουν περισσότερη πρόσβαση στο ζωντανό κόσμο των αντιμαχόμενων απ’ ότι οι ενήλικες (Besemer, 2014)

2. «Σχολική Διαμεσολάβηση» ή «Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων» κι ο «Διαμεσολαβητής»

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010) «η διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peermediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-basedmediation) αποτελεί μια μορφή διαμεσολάβησης και ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου, μεταξύ των μαθητών, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας»

Όπως αναφέρει η Αρτινοπούλου, στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τη σύγκρουση και την επιλογή της διαμεσολάβησης για την αντιμετώπισή της, δίνεται η ευκαιρία να αντιμετωπιστούν ακόμη και τα «μικρά παράπονα των μαθητών, τα οποία δεν αποτελούν κατ' ανάγκη συγκρούσεις, παρεμβαίνοντας σε προληπτικό στάδιο». Με αυτόν τον τρόπο προωθούνται στο σχολείο ο διάλογος και η ειρηνική επίλυση των διαφορών, ενώ μειώνονται – ή ακόμη και καταργούνται- οι τιμωρίες, οι οποίες οδηγούν στην απόρριψη των μαθητών (Θάνος, Κολοφωτιά, Χατζάκη, 2011).

Περαιτέρω, το Υπουργείο Δικαιοσύνης κι Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αναφέρει ότι «η σχολική διαμεσολάβηση, ως μέθοδος και πρακτική ειρηνικής επίλυσης της σύγκρουσης, περιλαμβάνεται στο πλαίσιο των στρατηγικών αντι-βίας που αναπτύσσονται από το ίδιο το σχολείο, τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Προϋποθέτει τη λειτουργική σχέση μεταξύ σχολείου και κοινότητας, όπως επίσης την ενεργή δράση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (http://www.diamesolavisi.gov.gr).

«Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης αποτελούν μία αποτελεσματική μορφή επίλυσης των συγκρούσεων, ως από κοινού προσπάθεια όλου του σχολείου, ενδυναμώνοντας το ρόλο του μαθητή και του σχολικού ήθους, διδάσκοντας στους μαθητές τις αρχές της δημοκρατικής συμμετοχής και του ενεργού πολίτη και, τέλος, δημιουργώντας δομές όπου οι μαθητές μπορούν υπεύθυνα να εκφράσουν αισθήματα ισχύος και ελέγχου» (http://www.diamesolavisi.gov.gr).

«Είναι η εφαρμογή μιας δομημένης διαδικασίας για την επίλυση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στο σχολείο. Κατά την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση των προβλημάτων και των συνεπειών τους, με στόχο την εποικοδομητική διευθέτηση των προβληματικών καταστάσεων Οι δυο πλευρές που βρίσκονται σε αντιδικία για μια διαφορά, συζητούν μεταξύ τους ενώπιον μιας τρίτης, ουδέτερης, πλευράς που έχει εκπαιδευτεί ως διαμεσολαβητής,συναινετικά, μέσα σε κλίμα εμπιστευτικό» (Θάνος, Κολοφωτιά, Χατζάκη, 2011).

Επομένως, η σχολική διαμεσολάβηση αυξάνει το κλίμα της εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, διασφαλίζει την ηρεμία και προασπίζει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και την ψυχική και σωματική ασφάλεια των μαθητών.

Συνοψίζοντας, η διαμεσολάβηση είναι η διαδικασία που εφαρμόζεται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με την οποία μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί στην εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών για την επίλυση συγκρούσεων και τεχνικών εφαρμογής αποτελεσματικού διαλόγου, διαδραματίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ των συμμαθητών τους διευκολύνοντας το διάλογο και την ουσιαστική

επικοινωνία μεταξύ τους, εφαρμόζοντας την ενεργητική ακρόαση, καλλιεργώντας την ενσυναίσθησημε στόχο την αποκατάσταση των σχέσεων που έχουν πληγεί μέσω της άμεσης κι αποτελεσματικής ειρηνικής επίλυσης της διαφοράς τους.

3. Το πλαίσιο εφαρμογής της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Ο Συνήγορος του Πολίτη αναφέρει ότι η πρακτική της σχολικής διαμεσολάβησης καθιερώθηκε τη δεκαετία του 90 στην Αμερική και στον Καναδά βασισμένη στη θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης και σε τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων με συμμετοχή των ίδιων των εμπλεκομένων.

Στην Ελλάδα ξεκίνησαν σχετικές εφαρμογές σε σχολεία στις αρχές του 21ου αιώνα.(http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf) και η Αρτινοπούλου (2010) περιγράφει εκτενέστερα την ιστορική πορεία αυτού του θεσμού.

Η σχολική διαμεσολάβηση δεν περιλαμβάνεται στο θεσμικό πλαίσιο σχετικά με τα πειθαρχικά μέσα για την αντιμετώπιση της βίας μεταξύ των μαθητών, δεδομένου ότι παρά τις κοινωνικές εκπαιδευτικές αλλαγές ισχύει ακόμα το Π.Δ. (104/79). Το Υπουργείο Παιδείας μετά από την εισήγηση του Συνηγόρου του Παιδιού για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας μεταξύ των μαθητών, εξέδωσε τη σχετική εγκύκλιο (18890/Γ2 2011), στην οποία αναφέρεται η δυνατότητα δημιουργίας από τους εκπαιδευτικούς ομάδων διαμεσολαβητών μαθητών.Στην κατεύθυνση αυτή ο «Συνήγορος του Πολίτη, ενεργώντας ως Συνήγορος του Παιδιού, έχει αναπτύξει πολύπλευρες δραστηριότητες με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας στο σχολικό χώρο και ειδικότερα της βίας και επιθετικότητας -κάθε μορφής- μεταξύ μαθητών»(http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf).

Στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία είχαν εφαρμοστεί σχετικά προγράμματα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχολική διαμεσολάβηση είχε θετικά αποτελέσματα .Ο Συνήγορος του Πολίτη έχει αξιολογήσει τη λειτουργία του θεσμού της σχολικής διαμεσολάβησης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την παρουσιάζει βάσει στοιχείων που συγκέντρωσε από σχολεία μέσω ερω-τηματολογίου και σχετικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με την αναφορά του «τα σχολεία που εφαρμόζουν το θεσμό αναφέρουν ότι στην αρχή γίνονται λίγες διαμεσολαβήσεις, αργότερα όμως αυξάνονται, με την απόκτηση εμπειρίας και τη διάδοση της πρακτικής. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναφέρεται ότι τηρείται η συμφωνία και τα δυο μέρη δεν επαναλαμβάνουν τη σύγκρουση ή την επιθετική συμπεριφορά. Επίσης αναφέρεται μείωση στην επιβολή κυρώσεων, ενώ παρατηρείται διάθεση των μαθητών να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από τη διαμεσολάβηση (http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf).

Ωστόσο η εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία γίνεται αποσπασματικά και για διάφορους λόγους δεν είναι διαδεδομένη. Παραμένει ζητούμενο η υιοθέτηση πρακτικών ειρηνικής διευθέτησης των συγκρούσεων και των προβλημάτων βίαιης συμπεριφοράς που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Χατζηχρήστου, 2004). Όπως αναφέρουν ο Χηνάς και ο Χρυσαφίδης (2000) «θα ήταν καλό το σχολείο μας να ενδιαφερθεί και να ασχοληθεί πιο συστηματικά με τα φαινόμενα της βίας, πριν τα γεγονότα πάρουν εκρηκτικές διαστάσεις. Έτσι θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί, επαρκώς ενημερωμένοι, να

ενεργήσουν σωστά και την κατάλληλη στιγμή ως προς την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση της επιθετικότητας»

4. Αρχές της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Ο Οργανισμός για την Επίλυση των Συγκρούσεων (*Association for ConflictResolution*) ορίζει τις εξής κατευθυντήριες γραμμές, που διέπουν την διαδικασίας της Διαμεσολάβησης:

Α.**Η αυτόβουλη συμμετοχή:**

Οι συμμετέχοντες παρίστανται στη διαδικασία εθελοντικά και πρόθυμα. Κάνουν τις επιλογές τους και παίρνουν αποφάσεις για τους εαυτούς τους, χωρίς πίεση από τους διαμεσολαβητές, το προσωπικό του σχολείου ή άλλα τρίτα πρόσωπα.

Β. **Η αμεροληψία:**

Ο διαμεσολαβητής πάντοτε λειτουργεί με αμερόληπτο τρόπο. Αποφεύγει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις προτιμήσεις που ευνοούν οποιονδήποτε από τους διαφωνούντες. Παράλληλα ενθαρρύνει τους διαφωνούντες να συμπεριφέρονται επίσης αμεροληπτικά. Σε περίπτωση που αδυνατεί να συμπεριφερθεί με αυτόν τον τρόπο, πρέπει να αποσυρθεί από την υπόθεση.

Γ. **Η αποφυγή των συγκρούσεων συμφερόντων:**

Ο διαμεσολαβητής αποφεύγει την ανάληψη υποθέσεων όταν: α) συνδέεται με προσωπική σχέση με κάποιον από τους διαφωνούντες (π.χ. φίλοι, συγγενείς) ή β) η σύγκρουση προκαλεί μία κατάσταση μεροληψίας.

Δ. **Η αυτοπεποίθηση:**

Οι διαμεσολαβητές λειτουργούν με αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους. Διαχωρίζουν το ρόλο τους από άλλους ηγετικούς ρόλους που κατέχουν. Αν οποιαδήποτε στιγμή, πριν ή τα κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης, αντιληφθούν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στη διαδικασία για οποιονδήποτε λόγο, οφείλουν να διακόψουν τη διαδικασία και να παραπέμψουν τους διαφωνούντες σε άλλο διαμεσολαβητή.

Ε. **Η εχεμύθεια – εμπιστευτικότητα:**

Ο διαμεσολαβητής είναι δεσμευμένος να τηρήσει εμπιστευτικά ό,τι λέγεται, γίνεται και γράφεται κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης, εξαιρουμένων των περιπτώσεων που ορίζει η πολιτική τους σχολείου ή που έχουν συμφωνηθεί με τους διαφωνούντες. Γι' αυτό, οφείλει να εξηγεί την αρχή της εχεμύθειας και τις εξαιρέσεις της κατά την έναρξη κάθε συνεδρίας.

ΣΤ. **Η ποιότητα της διαδικασίας:**

Ο διαμεσολαβητής οφείλει να διαχειρίζεται τη διαδικασία με ισότητα, σεβασμό, ειλικρίνεια μεταξύ των διαφωνούντων, καθώς και μεταξύ αυτών και του ιδίου, διατηρώντας τις αρχές της διαμεσολάβησης. Σε περίπτωση που οι αρχές αυτές παραβιαστούν (από τους διαφωνούντες) πρέπει να επισημάνει στους συμμετέχοντες την ανάγκη τήρησής τους, ειδάλλως να διακόψει την διαδικασία, ή και να συμβουλευτεί τον συντονιστή του προγράμματος.

Ζ. **Διαφήμιση και προώθηση:**

Το πρόγραμμα πρέπει να διαφημίζεται και να προωθείται από τους διαμεσολαβητές και τους συντονιστές. Οι διαμεσολαβητές δε θα πρέπει να χρησιμοποιούν εμπιστευτικές πληροφορίες από προηγούμενες συνεδρίες χωρίς την άδεια των συμμετεχόντων.

Η. **Προαγωγή της πρακτικής της διαμεσολάβησης:**

Οι διαμεσολαβητές θα πρέπει να λειτουργήσουν με τρόπο που θα αναβαθμίζει τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, και με σεβασμό στις διάφορες πτυχές και οπτικές του πεδίου της διαμεσολάβησης, ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους με άλλους διαμεσολαβητές μέσω των δικτύων διαμεσολάβησης, με στόχο τη βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών τους.

5. Η διαδικασία της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Όπως προαναφέρουμε η διαδικασία της διαμεσολάβησης είναι δομημένη έχει κανόνες με αρχή, μέση και τέλος. Αρκεί η διαπίστωση του προβλήματος εκ μέρους του μαθητή – διαμεσολαβητή ή η προσφυγή ενός εκ των δύο μαθητών που λαμβάνουν μέρος στη σύγκρουση ή αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα ώστε να υπάρξει το αίτημα για την προσφυγή στη διαμεσολάβηση. Σε αυτό το αρχικό στάδιο ο διαμεσολαβητής επικοινωνεί ξεχωριστά με την κάθε εμπλεκόμενη πλευρά ώστε αφενός να ενημερώσει τα μέρη για τη διαδικασία της διαμεσολάβησης και να τους εξηγήσει τους κανόνες διασφαλίζοντας και ταυτόχρονα καλλιεργώντας το απαιτούμενο κλίμα εμπιστοσύνης κι αφ' ετέρου να πείσει τις δύο πλευρές να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Αν οι μαθητές συμφωνήσουν να προσέλθουν στη διαδικασία, ορίζεται συγκεκριμένη μέρα και ώρα για τη διεξαγωγή της διαμεσολάβησης. Κατά την ημέρα της συνάντησης ο διαμεσολάβησης, αφού καλωσορίζει τα μέρη στη διαδικασία, εξηγεί ξανά τους κανόνες της διαμεσολάβησης και ξεκινά τη διερεύνηση των θέσεων, των συμφερόντων και των συναισθημάτων των δύο πλευρών, ώστε με την ανάπτυξη του διαλόγου και την αλληλοκατανόηση παρακινεί τα μέρη να εκφράσουν τις προτάσεις τους για την επίτευξη μίας κοινής συμφωνίας ώστε να καταλήξουν στην ειρηνική επίλυση της μεταξύ τους διαφοράς και την αποκατάσταση της σχέσης τους.

Σε αυτά τα πλαίσια είναι σκόπιμο να δίδονται σαφέστατα τα βήματα της διαδικασίας της διαμεσολάβησης και να αποσαφηνίζονται πλήρως κι αναλυτικώς όλες οι οδηγίες για τους διαμεσολαβητές.

Το Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων (The Human Rights and EducationNetwork (H.R. Edu Services, 2007) δίδει το περίγραμμα της διαδικασίας της διαμεσολάβησης καθώς κι οδηγίες προς τους διαμεσολαβητές για την ορθή πρακτική ως ακολούθως:

5.1. Διαδικασία διαμεσολάβησης

1. Ζητάμε από κάθε εμπλεκόμενο να μας πει τα γεγονότα από τη σκοπιά του, ενώ ο άλλος ακούει χωρίς να διακόπτει.

2. Αφού μιλήσουν και οι δύο, ζητάμε να επαναλάβει ο καθένας τι είπε ο άλλος. Προσέχουμε να εστιαστούν στο πρόβλημα και όχι στο απέναντι πρόσωπο.

3. Κάνουμε περίληψη κάθε άποψης έτσι που να καταλάβει ο καθένας τη σκοπιά του άλλου.

4. Ρωτάμε για τα συναισθήματα του καθενός. Είναι σημαντικό να γνωρίσουν και οι δύο ότι και οι δύο υποφέρουν, ακόμα κι αν το εκφράζουν διαφορετικά.

5. Βρίσκουμε ένα σημείο συμφωνίας ακόμα κι αν φαίνεται πολύ μικρό, π.χ. το ότι και οι δύο στεναχωριούνται κι ότι και οι δύο χρειάζονται λύση. Κάποια κοινή πεποίθηση, κάποια κοινή αντίληψη.

6. Ζητάμε κι από τις δύο πλευρές να προσφέρουν ιδέες για το τι πρέπει να γίνει για να λυθεί το πρόβλημα. Βοηθάμε να αξιολογήσουν τις προτεινόμενες λύσεις και να δουν τι συνέπειες θα έχουν αυτές οι λύσεις και για τους δύο. Δεν πρέπει να υποτιμάμε τη δυνατότητα να βρουν λύση επειδή τους είδαμε θυμωμένους και ανίκανους να σκεφτούν. Αν έχουμε ακολουθήσει τα προηγούμενα βήματα με υπομονή είναι δυνατόν να σκεφτούν ψυχραιμότερα την καλύτερη λύση. Ως διαμεσολαβητές πρέπει να δείξουμε ότι εμπιστευόμαστε την καλύτερη πλευρά του εαυτού τους.

7. Ζητάμε να δεσμευτούν στο να δοκιμάσουν μια λύση και δίνουμε ένα χρονικό περιθώριο για να συζητήσουμε την επιτυχία ή όχι του σχεδίου που συμφώνησαν. Αν δεν πάει καλά, θα αναζητηθεί άλλο. Είναι σημαντικό να νοιώθουν ότι σε ένα βαθμό είναι κερδισμένοι και οι δύο. Ακόμα κι αν το ένα μέρος πρέπει να κάνει κάτι όχι ευχάριστο, πρέπει να υπάρχει κάποιο αίσθημα ανακούφισης και κοινής συμφωνίας.

5.2. Οδηγίες για τους διαμεσολαβητές

Μόλις εντοπίσετε έναν καυγά ή τσακωμό (σύγκρουση) στην αυλή ή στην αίθουσα, πηγαίνετε κοντά και με ευγένεια ζητάτε από τους συγκρουόμενους να σας ακολουθήσουν. Καλείτε αμέσως και το δεύτερο διαμεσολαβητή της τάξης σας. Αν οι συγκρουόμενοι δεν ανήκουν στην τάξη σας, επεμβαίνετε αλλά αμέσως καλείτε τους διαμεσολαβητές τους. Απαραίτητα οι συναντήσεις γίνονται στην αίθουσα της διαμεσολάβησης χωρίς κανέναν άλλο, εκτός από τους ενδιαφερόμενους.

Θα ακολουθήσετε τα πιο κάτω βήματα με αυστηρή σειρά. Προχωράτε αργά και με υπομονή. ΔΕΝαφήνετε ούτε ένα βήμα πίσω. Αν διαπιστώσετε ότι δεν μπορείτε να προχωρήσετε στο επόμενο βήμα, επιστρέφετε στο προηγούμενο ή πάλι από την αρχή.

1ο Θα επιλέξετε πρώτα τον πιο αναστατωμένο (α μαθητής) και θα τον ρωτήσετε: «Πες μας τι έγινε». ΔΕΝ ΕΠΕΜΒΑΙΝΕΤΕ με κανέναν τρόπο!

2ο Μετά θα κάνετε την ίδια ερώτηση στον άλλο συγκρουόμενο (β μαθητής). ΔΕΝ ΕΠΕΜΒΑΙΝΕΤΕ με κανέναν τρόπο!

3ο Στη συνέχεια θα καλέσετε τον α μαθητή να επαναλάβει τι είπε ο β. Αν δε θυμάται, καλείται το β μαθητή να πει ξανά τι έγινε.

4ο Θα καλέσετε τον β μαθητή να επαναλάβει τι είπε ο α. Αν δε θυμάται, θα καλέσετε τον α μαθητή να πει ξανά τι έγινε.

5ο Κάνετε μια περίληψη της κάθε άποψης (και του α και του β μαθητή) και ρωτάτε και τους δύο αν συμφωνούν με την περίληψη σας. Αν κάποιος διαφωνεί, διορθώνετε ανάλογα.

6ο Ρωτάτε τον α μαθητή: «Πώς νιώθεις;» (τα συναισθήματά του). ΔΕΝ ΕΠΕΜΒΑΙΝΕΤΕ με κανέναν τρόπο, αλλά τον ενθαρρύνετε να μιλήσει.

7ο Ρωτάτε το β μαθητή: «Πώς νιώθεις;» (τα συναισθήματά του). ΔΕΝ ΕΠΕΜΒΑΙΝΕΤΕ με κανέναν τρόπο, αλλά τον ενθαρρύνετε να μιλήσει.

8ο Βρίσκετε με προσοχή ένα σημείο (ίσως περισσότερα) στο οποίο είστε βέβαιοι ότι συμφωνούν και οι δύο. Τους λέτε το κοινό σημείο. Π.χ.: «Παρατηρώ ότι και οι δύο είστε στενοχωρημένοι ή και οι δύο νομίζετε ότι αδικηθήκατε ή και οι δύο αισθάνεστε ότι ενοχληθήκατε ή και οι δύο θέλετε μια λύση ή και οι δυο συμφωνείτε ότι δεν πρέπει να ενοχλούμε ο ένας τον άλλο», κτλ.

9ο Ζητάτε κι από τους δύο (πρώτα τον ένα και μετά τον άλλο) να προσφέρουν κάποια ιδέα ή ιδέες για το τι πρέπει να γίνει για να λυθεί το πρόβλημα (βασικά το κοινό σημείο). Τους δίνετε χρόνο και τους ενθαρρύνετε να μιλήσουν. ΠΡΟΣΟΧΗ: ΔΕΝ προτείνετε εσείς τη λύση!

10ο Επαναλαμβάνετε μία μία όλες τις ιδέες τους, έστω κι αν κάποια από αυτές είναι αρνητική. (Παράδειγμα αρνητικής πρότασης: «δε θέλω να του/ της ξαναμιλήσω»). Τους ρωτάτε αν συμφωνούν με αυτά που λέτε εσείς. Αν όχι, διορθώνετε ανάλογα.

11ο Τους καλείτε να συμφωνήσουν τουλάχιστον σε μια ιδέα/ πρόταση/ λύση του προβλήματος. Την επαναλαμβάνετε. Δείχνετε ξεκάθαρα ότι εμπιστεύεστε την πρότασή τους. Γράφετε την πρότασή τους στο σημειωματάριό σας.

12ο Βοηθάτε να αξιολογήσουν τη λύση που πρότειναν και να δουν ποιες συνέπειες θα έχει και για τους δύο με ερωτήσεις, όπως: Σε τι θα σας βοηθήσει αυτό που συμφωνήσατε; Η πρότασή σας θα σας βοηθήσει ώστε να μην είστε στενοχωρημένοι, θυμωμένοι, κτλ.; Με αυτό τον τρόπο βοηθά ο ένα τον άλλο; Θα επιστρέψετε σε λίγο στη δουλειά σας, θα νιώθετε ήρεμοι; Η πρότασή σας σας βοηθά ώστε να μην έχετε παράπονο ο ένας από τον άλλο; Ακούτε μία μία τις απαντήσεις τους χωρίς να επέμβετε.

13ο Ρωτάτε έναν έναν: «Νιώθεις ότι κάτι κέρδισες από τη συμφωνία σας;». Ακούτε την απάντηση χωρίς να επέμβετε.

Είναι σημαντικό να νοιώθουν ότι σε ένα βαθμό είναι κερδισμένοι και οι δύο. Ακόμα κι αν κάποιος από τους δύο πρέπει να κάνει κάτι όχι ευχάριστο, πρέπει να υπάρχει κάποιο αίσθημα ανακούφισης με την κοινή συμφωνία. ΔΕΝπροχωράτε στο βήμα 14, αν δεν υπάρχει κάποια ανακούφιση και από τους δύο.

Αν δεν υπάρχει ανακούφιση και από τους δύο, επιστρέφετε στο βήμα 9, τους καλείτε να σκεφτούν μια άλλη πρόταση και επαναλαμβάνετε τη διαδικασία. Επίσης, αν η πρότασή/ συμφωνία τους για λύση του προβλήματος είναι αρνητική, επιστρέφετε απαραίτητα στο βήμα 9 όσες φορές κι αν χρειαστεί.

14ο Ζητάτε και από τους δύο να δεσμευτούν στο να δοκιμάσουν τη λύση που πρό-τειναν. Τους δίνετε χρώματα και χαρτί και τους καλείτε να φτιάξουν κάτι κοινό (σχέδιο, ποίημα, ζωγραφιά, κολλάζ, σύμβολο, κειμενάκι, απλώς να γράψουν τα ονόματά τους, κτλ.) που θα τους θυμίζει τη δέσμευση στη συμφωνία τους (3 λεπτά). Η κατασκευή τους αναρτάται στον τοίχο.

15ο Τους καλείτε να συμφωνήσουν και να ορίσουν ένα χρονικό περιθώριο (μια μέρα ή τρεις μέρες ή μια εβδομάδα ή δύο εβδομάδες) για να συζητήσετε ξανά την επιτυχία ή όχι του σχεδίου που συμφώνησαν. Σημειώνετε στο σημειωματάριο την

ημέρα και ώρα που θα συναντηθείτε ξανά. Εσείς θα τους αναζητήσετε και θα τους φέρετε στη δεύτερη συνάντηση.

16^{ο} Σε αυτή τη δεύτερη συνάντηση, αν κάτι δεν έχει πάει καλά, θα ξεκινήσετε από το βήμα 9. Θα αναζητήσουν άλλη πρόταση/ λύση του προβλήματος. Και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Αν όλα έχουν πάει καλά, τους συγχαίρετε μόνο χωρίς να συζητήσετε τίποτε άλλο και χωρίς να ορίσετε άλλη συνάντηση.

Συμπεράσματα

Είναι εξαιρετικά σημαντική η κατανόηση από την πλευρά όλων των εμπλεκομένων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία της σπουδαιότητας της εφαρμογής του θεσμού της σχολικής διαμεσολάβησης στη σχολική κοινότητα για την επίλυση των συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων) για την εφαρμογή του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης ως ακρογωνιαίου λίθου του στρατηγικού σχεδιασμού καταπολέμησης των συγκρούσεων των μαθητών.

Δυστυχώς τη δεδομένη στιγμή στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμική πρόβλεψη και κατοχύρωση για τον ρόλο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης ούτε συγκροτημένο από την πλευρά της πολιτείας πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων της σχολικής διαμεσολάβησης δεδομένου του γεγονότος ότι η σχολική διαμεσολάβηση δεν εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ούτε στον κανονισμό του σχολείου με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ο επαρκής χρόνος για την υλοποίηση των απαιτούμενων δραστηριοτήτων για την υλοποίηση του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης.

Παρόλα ταύτα έχει αρχίσει με την πρωτοβουλία ευαισθητοποιημένων και ενημερωμένων εκπαιδευτικών η υλοποίηση του προγράμματος της σχολικής διαμεσολάβησης σε πολλά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που με πολύ μεράκι και πολύ προσωπικό χρόνο αφιερώνουν κομμάτι από τον εαυτό τους για την εκπαίδευση των μαθητών στη σχολική διαμεσολάβηση.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του θεσμού είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αφού με την ενδυνάμωση του διαλόγου, εκτός της ανάπτυξης των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, επιτυγχάνεται η πρόληψη κι η αντιμετώπιση των συγκρούσεων σε όλο το φάσμα που αφορά τη σχολική κοινότητα όχι δηλαδή μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών, μεταξύ γονέων και μαθητών και γονέων κι εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο η σχολική διαμεσολάβηση λειτουργεί ως πολιτισμική αναβάθμιση και στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου ως μικρόκοσμος της κοινωνίας ενδυναμώνει την κοινωνική ειρήνη και συμβάλλει στην αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των πολιτών που θα έχουν αναπτύξει την παιδεία της επίλυσης των διαφορών τους μέσω του διαλόγου ήδη από την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό τους περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Besemer, C. (2014). *Διαμεσολάβηση, Μεσολάβηση σε Συγκρούσεις.*(Μετάφραση: Αγγελίδης, Θ.). Θεσσαλονίκη : Αντιγόνη Κέντρο Πληροφορικής

Cloke, K. &Goldsmith, J. **(**2014). *Επίλυση συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. 10 στρατηγικές για όλους στο Δ. Γαβριήλ* (Μετάφραση-Επιμέλεια). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Θάνος, Θ. (Επιμ.). (2011). *Η Διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία.* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Θεοχάρης, Δ. (2015). *Η Διαμεσολάβηση ως μέσο εναλλακτικής επίλυσης διαφορών.* Κατ'άρθρο ανάλυση και ερμηνεία του Ν 3898/2010. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

TheHumanRightsandEducationNetwork (H.R. EduServices). (2007). Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαι-δευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων. Λεμεσός. Ηλεκτρονικά διαθέσιμο ως diamesolabisi_synomilikon.doc

Stulberg, J.&Love, L. (2014). *Ανάμεσα στα μέρη: Ο Ουδέτερος Τρίτος.*(Επιμ. Ορφανού, Μ.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Σκορδάκη, Β. (2012). *Μία μέρα Διαμεσολάβησης.* Αθήνα: Βασιλική Σκορδάκη

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο : Πρό-γραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και δραστηριότητες (Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης Κ. (2000). Η επιθετικότητα στο σχολείο, προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση, όπως ανακτήθηκε 8/2/2018 από http://paroutsas.jmc.gr/agressiv.htm στις

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://www.diamesolavisi.gov.gr

http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf

Compasito- Εκπαίδευση για Ανθρώπινα Δικαιώματα για Δημοτικό

http://www.eycb.coe.int/compasito/

Compass- Εκπαίδευση για Ανθρώπινα Δικαιώματα για το Γυμνάσιο και για μεγαλύτερους από http://www.arsis.gr/2010_09_05%20compass.pdf στα ελληνικά

http://eycb.coe.int/compass/en/contents.html στα αγγλικά

Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση

http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/626

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1132/2/1132.pdf

Ταχύρρυθμα προγράμματα στη διαχείριση κρίσεων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2008). (Επιμ.) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σ.393 από http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

http://dide.ira.sch.gr/kesyp/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=22

http://www.0-18.gr/gia-megaloys/nea/synantiseis-kai-seminario-gia-ti-scholiki-diamesolabisi-sto-irakleio-kritis

Αξιοποίηση της τέχνης ως εκπαιδευτικό γνωσιακό εργαλείο σε τάξη νηπιαγωγείου

Τζιάκη Δέσποινα

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στα γνωσιακά εργαλεία, στο διαχωρισμό τους σε υλικά γνωσιακά εργαλεία και σε τεχνολογίες του νου. Θα αναζητήσουμε τη σχέση τους με τη διαδικασία της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών και πώς αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης θα ασχοληθούμε με το ρόλο της τέχνης στη διαδικασία της μάθησης και την αξία της ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη σχολική τάξη.
Θα ακολουθήσει η περιγραφή μιας εφαρμογής σε τάξη νηπιαγωγείου κατά την οποία η τέχνη της ζωγραφικής με τη χρήση των σύγχρονων γνωσιακών εργαλείων υποστήριξε τη μάθηση των μικρών παιδιών κατά την επεξεργασία του θέματος «το νερό-πηγή ζωής». Τέλος, θα επιχειρήσουμε μια αξιολόγηση και έναν αναστοχασμό στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του έργου.

Λέξεις κλειδιά: Γνωσιακά εργαλεία, τέχνη

1. Μάθηση και εργαλεία

1.1. Γνωσιακά εργαλεία (cognitive tools)

Η μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και όπως αναφέρει ο Χ. Φράγκος (1977) προσδιορίζεται ως αλλαγή στον ανθρώπινο ψυχοσωματικό οργανισμό, που προέρχεται με την εμπειρία. Η αλλαγή όμως αυτή για να προσδιοριστεί ως μάθηση πρέπει να είναι σχετικά σταθερή και μόνιμη. Υπάρχουν πολλές θεωρίες και προσεγγίσεις σχετικά με τη μάθηση και τη νοητική ανάπτυξη. Θα υιοθετήσουμε την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης που αναγνωρίζει ως ιδιαίτερα σημαντική την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και με τους άλλους. Ο Rogoff (1982) επισημαίνει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από τα νοητικά εργαλεία και τις δεξιότητες του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου στο οποίο μεγαλώνουν και αλληλεπιδρούν. Οι γνώσεις, οι ιδέες και οι αντιλήψεις των μικρών παιδιών διαμορφώνονται μέσω της γλώσσας και του πολιτισμού στο οποίο αναπτύσσονται και μαθαίνουν. Κατά την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της νόησης, βασική παραδοχή είναι ότι όταν ένα άτομο συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης (Ράπτης, Ράπτη 2007, 109, Κόμης, 2004, 94-96).

Ο Vygotsky (1978) ανέπτυξε τη θεωρία της "Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης" (Zone of proximal development, ZPD)) σύμφωνα με την οποία είναι καταλυτικός ο ρόλος των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών στην εξέλιξη του παιδιού. Η ZPD λειτουργεί σαν γέφυρα ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να κάνει μόνο του και σ' αυτό που μπορεί να πετύχει με τη βοήθεια, την αλληλεπίδραση με τους άλλους, δηλαδή λειτουργεί σαν ένας υποστηρικτικός μηχανισμός μεταφοράς γνώσης και δεξιοτήτων.

Τα γνωσιακά εργαλεία που είναι διαθέσιμα στο περιβάλλον που αναπτύσσεται το παιδί δημιουργούν ένα είδος σκαλωσιάς (scaffolding) έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησής του να διευκολύνεται και να γίνεται με τρόπο φυσιολογικό στο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον.

Ως γνωσιακά εργαλεία θεωρούνται τα υλικά εργαλεία που έχουν ανακαλύψει, εφεύρει και τελειοποιήσει οι άνθρωποι και έχουν υλική υπόσταση π.χ. υλικά γραφής, ηλεκτρονικοί υπολογιστές αλλά και όσα δεν έχουν υλική υπόσταση και αναφέρονται ως τεχνολογίες του νου όπως είναι η γλώσσα, η τέχνη, τα σύμβολα, η αντίληψη, οι διεργασίες επίλυσης προβλημάτων, οι τεχνικές μάθησης. Σχετικά με τον ορισμό των όρων ο Pea (1985) αναφέρεται σε αυτά τα εργαλεία σαν γνωσιακές τεχνολογίες (cognitive technologies), ενώ άλλοι ερευνητές τα ονομάζουν τεχνολογίες του νου (technologies of the mind), ενώ άλλιο ερευνητές προτιμούν τον όρο γνωσιακά εργαλεία (cognitive tools και αλλού mind tools) Jonassen (1996, όπ. αναφ. στο Καλαντζή, 2018).

Όλα τα παραπάνω έχουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο στη διαδικασία της πνευματικής ανάπτυξης του ανθρώπου και ιδιαίτερα του μικρού παιδιού. Μέσα από την καθημερινή του επαφή με το περιβάλλον του και τις δραστηριότητες του το παιδί οικειοποιείται τα εργαλεία αυτά και στη συνέχεια μπορεί να τα τροποποιήσει ή να τα χρησιμοποιήσει με δικό του, διαφορετικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλουν στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών βοηθώντας τα να τελειοποιήσουν τη χρήση των εργαλείων αυτών εφαρμόζοντας κατάλληλες πρακτικές και αξιοποιώντας τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών τους.

1.2. Η τέχνη στην εκπαίδευση

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης δίνουν βαρύτητα στο τρίπτυχο μαθητής, εκπαιδευτής και γνώση σ’ ένα πλαίσιο ενεργητικής συμμετοχής και διάδρασης με τον πολιτισμό. Ως πολιτισμό εννοούμε τη γενικότερη έννοια του όρου που «αγκαλιάζει συνολικά όσα χαρακτηρίζουν μια συλλογική οντότητα και διαμορφώνουν διαχρονικά μια ιδιαίτερη «ταυτότητα» (identity) με όλες τις ποικιλότητες και όλα όσα, μέσα στον ιστορικό χρόνο, παρέλαβε απ' έξω και αφομοίωσε ή απλώς υιοθέτησε» (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2005, σ. 305). Η τέχνη έχει σημαντικό ρόλο στην τυπική εκπαίδευση γιατί βοηθάει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδράσουν με σπουδαία έργα του πολιτισμού. Για το λόγο αυτό προγραμματίζονται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού όπως μουσεία, αίθουσες τέχνης και βιβλιοθήκες σε μια προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου προς την κοινωνία. Η συνεργασία εκπαίδευσης - πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί επίσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον με την επίσκεψη καλλιτεχνών στο σχολείο για συζήτηση, παρουσίαση και ανάλυση έργων τέχνης. Μεγάλη αξία δίνεται και στην παραγωγή τέχνης από τους ίδιους τους μαθητές. Παρατηρούμε ότι σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα προβλέπονται διδακτικές ώρες για τις τέχνες έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα εκπαιδευτικοί και μαθητές να οργανώσουν σχετικές δραστηριότητες. Στις μέρες μας έχουμε την ευκαιρία να εμπλουτίσουμε τη σχολική πραγματικότητα και να αναζητήσουμε διάφορα έργα τέχνης με τη βοήθεια του διαδικτύου. Οι μαθητές μπορούν να έχουν ποικίλα ερεθίσματα και να έρθουν σε μια πρώτη γνωριμία με τη ζωή και το έργο σπουδαίων καλλιτεχνών μέσα στη σχολική αίθουσα. Αυτή η δυνατότητα εμπλουτίζει το περιεχόμενο της μάθησης και βοηθά τον εκπαιδευτικό και

τους μαθητές να εμπλακούν σε νέες διαδικασίες μάθησης συχνά πιο ευχάριστες και δημιουργικές. Η προσεκτική παρατήρηση έργων τέχνης γίνεται πηγή έμπνευσης για τους μαθητές που στη συνέχεια δημιουργούν και οι ίδιοι συνδυάζοντας τις νέες πληροφορίες με τις δικές τους ιδιαίτερες δυνατότητες και εμπειρίες σ' ένα πλαίσιο έκφρασης και επικοινωνίας μέσω της τέχνης. Οι μαθητές αξιοποιούν τα βιώματα τους από το προσωπικό και οικογενειακό περιβάλλον και προσφέρουν τη δική τους οπτική. Οι τέχνες προσφέρουν στην εκπαίδευση πολλαπλά, είτε όταν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστό μάθημα είτε όταν αξιοποιούνται ως εποπτικό υλικό σε άλλα μαθήματα. Προσφέρουν γνώσεις γιατί εμπεριέχουν αντιλήψεις και γνωσιακά εργαλεία του τόπου και του χρόνου που δημιουργήθηκαν και επίσης δημιουργούν συναισθήματα και συγκινήσεις, συνθήκες απαραίτητες για τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος. Ο πολιτισμός μπορεί και πρέπει να είναι παρόν σε κάθε σχολική αίθουσα, οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών μας δίνουν τη δυνατότητα να ανοίξουμε διαύλους επικοινωνίας με τον πολιτισμό, με τις τέχνες, με πολιτιστικά ιδρύματα και με μεμονωμένους καλλιτέχνες. Δημιουργούμε έτσι μαθητές που απολαμβάνουν πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις του πολιτισμού, διευκολύνονται να ανακαλύψουν τη δική τους ταυτότητα, να βρουν το χώρο που τους ταιριάζει και μπορούν να εκφραστούν. Μια τέτοια διαδικασία συμβάλλει να δημιουργηθούν πολίτες συνειδητοποιημένοι, ικανοί να αναζητούν την τέχνη, να την προσεγγίζουν με κριτική ματιά, να επιλέγουν αυτό που τους ικανοποιεί, να την απολαμβάνουν αλλά και να δημιουργούν τα δικά τους έργα τέχνης. Επίσης η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί και στην κατεύθυνση της κατανόησης της διαφορετικότητας και του σεβασμού του άλλου, του διαφορετικού. Παρατηρώντας έργα τέχνης από διαφορετικές εποχές, από άλλους πολιτισμούς, από καλλιτέχνες που ζουν σε άλλες χώρες, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα οι μαθητές σταδιακά εξοικειώνονται με το διαφορετικό και αντιλαμβάνονται ότι ο κόσμος μας είναι πολύ περισσότερο από τον εαυτό μας, την οικογένειά μας, το σχολείο μας, την κοινότητα μας. Συνεπώς αξιολογούμε, επιλέγουμε αυτό που μας αρέσει και μας εκφράζει αλλά μαθαίνουμε να σεβόμαστε και όλα τα δημιουργήματα, τα έργα τέχνης των ανθρώπων που έχουν διαφορετικές απόψεις από τις δικές μας ή που η αισθητική τους δεν είναι σύμφωνη με τη δική μας.

2. Εφαρμογή σε τάξη νηπιαγωγείου

2.1 Προετοιμασία εκπαιδευτικού

Η ομάδα των παιδιών του νηπιαγωγείου (22 συνολικά, νήπια και προνήπια) έχουν ήδη ασχοληθεί με τη θεματική ενότητα του κύκλου του νερού. Η εκπαιδευτικός της τάξης θέλοντας να επεξεργαστούν το θέμα και από μια διαφορετική οπτική αποφασίζει να αξιοποιήσει έργα ζωγραφικής. Η χρήση εικόνων π.χ. φωτογραφίες, εικόνες από βιβλία γνώσεων ή λογοτεχνικά βιβλία για να προσεγγίσουμε κάποια θεματική ενότητα στο νηπιαγωγείο είναι μια συνηθισμένη πρακτική που χρησιμοποιείται είτε ως αφόρμηση είτε για να στηρίξει όλη τη διαδικασία της μάθησης. Στην περίπτωση μας επιθυμούμε μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση με έργα τέχνης που θα υποστηριχθούν και από νέα εργαλεία μάθησης και θα αλληλεπιδράσουν με τις ιδέες και τις ικανότητες των παιδιών και της εκπαιδευτικού για την παραγωγή έργου. Το έργο μας θα είναι η δημιουργία ενός βιβλίου με εικόνες που θα παραμείνει στη βιβλιοθήκη της τάξης.

Στην εφαρμογή που θα περιγράψουμε η αναζήτηση των εικόνων έγινε στο διαδίκτυο αξιοποιώντας την εφαρμογή storybird το οποίο είναι ένα εργαλείο ψηφιακής αφήγησης που παρέχει έτοιμο καλλιτεχνικό έργο καταξιωμένων ζωγράφων, εικονογράφων. Στη συνέχεια δίνει τη δυνατότητα για συνεργατική συγγραφή ιστορίας, διαμοιρασμό ή εκτύπωση του έργου. Επιλέχθηκε η ζωγράφος και εκπαιδευτικός Leah Marie Dorion γιατί τα έργα της είχαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: έντονα χρώματα, απλές παραστάσεις, εντυπωσιακές συνθέσεις, διαφορετικές οπτικές και σκηνές του θέματος «νερό». Από τα έργα της η εκπαιδευτικός διάλεξε και εκτύπωσε αυτά που θεώρησε κατάλληλα για την επεξεργασία τους στην ομάδα των παιδιών.

2.2 Εργασία στην τάξη

Η συζήτηση και ο διάλογος, δηλαδή η γλώσσα, ήταν το κυρίαρχο γνωσιακό εργαλείο κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και ολοκλήρωσης του έργου μας. Η εκπαιδευτικός εξήγησε στα παιδιά ότι οι εικόνες που θα παρατηρήσουν είναι έργα τέχνης μιας ζωγράφου που ζει και εργάζεται πολύ μακριά, στον Καναδά. Τέθηκε ο προβληματισμός πώς εμείς μπορούμε να έχουμε δικά της έργα για να τα παρατηρήσουμε. Στις απαντήσεις τους διακρίναμε ότι οι εμπειρίες που είχαν ως τώρα στο οικογενειακό αλλά και το σχολικό τους περιβάλλον βοήθησαν να κάνουν τις υποθέσεις τους, να δώσουν τις δικές τους απόψεις, όπως: κάποιος πήγε εκεί, με το ταχυδρομείο, με τον υπολογιστή.

Στη συνέχεια τα παιδιά παρατήρησαν τις εικόνες – έργα τέχνης της ζωγράφου και προσπάθησαν να τις περιγράψουν. Μέσα από διάλογο και ακούγοντας διαφορετικές προτάσεις από τα παιδιά αποφασίσαμε ποια πρόταση ήταν η πιο κατάλληλη για κάθε εικόνα. Το κριτήριο της επιλογής ήταν η πρόταση να είναι σωστή συντακτικά και νοηματικά. Η διαδικασία αρχικά δεν ήταν εύκολη, όμως μετά από 1, 2 εικόνες εξοικειώθηκαν και προχώρησαν με περισσότερες ιδέες και προτάσεις. Συμφωνήσαμε μετά από διαπραγμάτευση να έχουμε σε κάθε πρόταση τη λέξη «νερό». Επίσης με συζήτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού επιλέξαμε τον τίτλο του βιβλίου και αποφασίσαμε να είναι: «το νερό είναι χαρά». Το πολιτισμικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε σε αυτή τη φάση της εργασίας όπως είπαμε και προηγουμένως ήταν η γλώσσα, η προφορική επικοινωνία για να επικοινωνήσουμε και να ανταλλάξουμε απόψεις. Στη συνέχεια η αναγκαιότητα να κρατήσουμε τις προτάσεις μας και να μην τις ξεχάσουμε μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι θα έπρεπε να τις γράψουμε. Έγινε αναζήτηση ιδεών για τον τρόπο αποτύπωσης των σκέψεων μας σε γραπτό λόγο. Ξανά η συζήτηση - ο προφορικός λόγος - μας βοήθησε να σκεφτούμε και να επικοινωνήσουμε τις ιδέες - απόψεις μας: μπορούμε να επιλέξουμε να γράψουμε τα κείμενα μας με μολύβι ή μαρκαδόρο σε χαρτί ή να τις γράψουμε στον υπολογιστή και να τις εκτυπώσουμε. Επιλέξαμε την εκτύπωση που ανέλαβε η εκπαιδευτικός αφού τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν έχουν ακόμα τις απαραίτητες δεξιότητες γραφής και εκτύπωσης. Στο σημείο αυτό τα παιδιά αξιοποίησαν ένα διαφορετικό πολιτισμικό εργαλείο, αυτό της ζωγραφικής σε χαρτί με μαρκαδόρους. Η εργασία αυτή τους ήταν οικεία και μπόρεσαν να εργαστούν αυτόνομα έχοντας στη σκέψη τους τις εικόνες που είχαν παρατηρήσει, είχαν δηλαδή επηρεαστεί και εμπνευστεί από τη συγκεκριμένη ζωγράφο που τα έργα της μελετήσαμε. Παρατηρήσαμε και στην πράξη ότι η ζωγραφική είναι ένα σημαντικό πολιτισμικό γνωσιακό εργαλείο με το οποίο το παιδί μεταφέρει γνώσεις, ιδέες και συναισθήματα.

Τα παιδιά εκφράστηκαν χωρίς περιορισμούς και υποδείξεις από τη στιγμή που στο δικό μας κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο σε αυτή την ηλικία έχουν μάθει να χρησιμοποιούν τους μαρκαδόρους αυτόνομα. Ζωγράφισαν ατομικά σε χαρτί και έργα τους ενσωματώθηκαν στο βιβλίο που δημιουργήθηκε.

Εδώ αξίζει να σημειώσουμε την παρατήρησή μας, ότι τα μικρά παιδιά εκφράστηκαν καλύτερα με τη ζωγραφική γιατί είχαν την ελευθερία να εργαστούν με εργαλεία που τους ήταν οικεία και είχαν εξασκηθεί σ' αυτή τη δραστηριότητα καθώς εμπλέκονται σχεδόν καθημερινά στη σχολική τάξη με τη ζωγραφική χωρίς να αξιολογούνται αυστηρά αλλά πάντα ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν όπως θέλουν, όπως μπορούν. Αντίθετα κατά τη διάρκεια της προσπάθειας δημιουργίας σωστών προτάσεων και κειμένων υπήρξε μια δυσκολία γιατί τα παιδιά διαισθάνονταν ότι δε γίνονταν αποδεκτές όλες οι προτάσεις τους γιατί στόχος μας ήταν να κωδικοποιηθούν σε γραπτό λόγο.

Κάποια από τα γνωσιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση του έργου μας οι μαθητές τα γνώρισαν και τα χρησιμοποίησαν με τον τρόπο της «σκαλωσιάς». Η εκπαιδευτικός της τάξης δημιούργησε τις συνθήκες και βοήθησε τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες και να αποκομίσουν όφελος που μόνα τους δε θα είχαν την ευκαιρία. Θέλοντας λοιπόν να αξιοποιηθούν και τα πιο σύγχρονα πολιτισμικά εργαλεία τα παιδιά παρατήρησαν περισσότερα έργα από τη ζωγράφο Leah Marie Dorion στην οθόνη του υπολογιστή, συγκεκριμένα στην εφαρμογή storybird.

Στιγμιότυπα από την όλη διαδικασία αποτυπώθηκαν με την ψηφιακή μηχανή, μεταφέρθηκαν στον υπολογιστή και χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία σχετικού βίντεο. Η ψηφιακή μηχανή ήταν ένα ακόμα υλικό γνωσιακό εργαλείο που μας έδωσε την ευκαιρία να φωτογραφήσουμε τη διαδικασία της εργασίας μας. Μας δίνει επίσης τη δυνατότητα να το χρησιμοποιήσουμε ως μέσο, ως γνωσιακό εργαλείο του νου αφού παρατηρώντας τις ψηφιακές φωτογραφίες που μεταφέρουμε στον υπολογιστή της τάξης μπορούμε να παρατηρήσουμε, να θυμηθούμε, να συγκρίνουμε, να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα, να επιλύσουμε προβλήματα. Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζουμε το υλικό γνωσιακό εργαλείο scanner το οποίο χρησιμοποιήσαμε για να αποθηκεύσουμε έργα των παιδιών και το σύνολο του έργου, του βιβλίου μας, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

2.3 Αποτέλεσμα -Αξιολόγηση

Το έργο μας ολοκληρώθηκε με το δέσιμο των σελίδων σε βιβλίο. Πρόκειται για ένα βιβλίο με εικόνες με τίτλο «το νερό είναι χαρά» και περιλαμβάνει τις εικόνες της ζωγράφου, τις ζωγραφιές των παιδιών και τα κείμενα που δημιουργήθηκαν από την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Αξιοποιώντας τα σύγχρονα πολιτισμικά εργαλεία και τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών είχαμε την ευκαιρία να έρθουμε σε επαφή με την τέχνη και την κουλτούρα μιας καλλιτέχνιδος που ζει και εργάζεται στον Καναδά, να εμπνευστούμε από το έργο της και να συνδημιουργήσουμε το δικό μας έργο, το βιβλίο μας που θα μείνει στο ράφι της βιβλιοθήκης της τάξης μας. Θα το διαβάσουμε ξανά και ξανά, θα το μοιραστούμε με τα παιδιά της διπλανής τάξης και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς χρησιμοποιήθηκαν τα γνωσιακά εργαλεία στην παραπάνω διαδικασία. Κάποια από τα υλικά γνωσιακά εργαλεία όπως

χαρτί, μαρκαδόροι και ποντίκι υπολογιστή χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά αυτόνομα γιατί είχαν εξοικειωθεί με αυτά και τα είχαν οικειοποιηθεί. Κάποια άλλα γνωσιακά υλικά εργαλεία όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το πληκτρολόγιο, ο εκτυπωτής και η ψηφιακή μηχανή χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό δημιουργώντας έτσι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, μια νοητική «σκαλωσιά». Κάτι ανάλογο συνέβη και με τα γνωσιακά εργαλεία του νου όπως τη γλώσσα, την αντίληψη, την κριτική σκέψη και τις τεχνικές μάθησης. Όλα τα παιδιά γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, μπορούσαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να παίξουν και να επικοινωνήσουν αυτόνομα. Η εκπαιδευτικός με τη δική της συμμετοχή βελτίωσε, μεγιστοποίησε και αξιοποίησε τα εργαλεία αυτά βοηθώντας τα παιδιά να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν, να αντιληφθούν και να οργανώσουν τη σκέψη τους. Αξιολογώντας τη διαδικασία παίρνουμε ως ανατροφοδότηση ότι υπάρχει ανάγκη οι μαθητές μας να εξασκηθούν περισσότερο στον προφορικό λόγο, στην παρατήρηση και περιγραφή αντικειμένων, καταστάσεων, εικόνων. Συγκρίνοντάς την με τη δραστηριότητα της ζωγραφικής μπορούμε να προβληματιστούμε μήπως και εδώ χρειάζεται περισσότερη ενθάρρυνση και αποδοχή όλων των προσπαθειών τους, ακόμα και όταν κάνουν κάνουν λάθη γραμματικά και συντακτικά, όταν δημιουργούν ανολοκλήρωτες ή χωρίς νόημα προτάσεις. Χρειάζεται ίσως να μεταφέρουμε τον ενθουσιασμό μας κατά την προσπάθειά τους για να τους δοθεί ώθηση για περισσότερες δοκιμές. Με αυτόν τον τρόπο της επανάληψης, της δοκιμής, της ακρόασης και της εξάσκησης στον καλά σχεδιασμένο διάλογο θα αντιληφθούν σταδιακά ότι ο προφορικός λόγος όπως τον συναντάμε στην καθημερινή άτυπη συνομιλία διαφοροποιείται από τον τυποποιημένο και επίσημα αποδεκτό που διδάσκεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τεχνικές για την υποστήριξη των μικρών μαθητών στο σημείο αυτό θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Η εφαρμογή που περιγράψαμε έδωσε πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο (ομιλία και ακρόαση) αλλά και σημαντικές εμπειρίες για το γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή). Μπορούν μόνα τους να ξεφυλλίζουν το βιβλίο που δημιουργήθηκε και να το «διαβάζουν» λέγοντας προτάσεις που είναι σχεδόν ίδιες με αυτές που βρίσκονται τυπωμένες στις σελίδες και αντιστοιχούν σε κάθε εικόνα. Τα περισσότερα αναγνωρίζουν πλέον τη λέξη «νερό» που υπάρχει στα κείμενα, σε κάθε πρόταση που συνδημιουργήσαμε.

Η παρακολούθηση του σχετικού βίντεο έδωσε επιπλέον ευκαιρίες στα παιδιά να θυμηθούν τη δράση, να διηγηθούν τη διαδικασία και να εκφραστούν λεκτικά γιατί είχαν το ισχυρό κίνητρο ότι ήταν τα ίδια πρωταγωνιστές και συμμετείχαν ενεργά. Τους δημιούργησε συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού και δυνατότητα να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με τους φίλους τους, τους γονείς και τα αδέρφια τους.

Άλλη αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι ότι τα μικρά παιδιά είχαν αρκετές γνώσεις και εμπειρίες για την ύπαρξη, τη χρήση και την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων όπως ο υπολογιστής, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η ψηφιακή μηχανή, ο εκτυπωτής κ.λ.π. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ήταν να δώσει επιπλέον πληροφορίες για όλα αυτά τα εργαλεία έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν ένα στοιχειώδες κοινό επίπεδο γνώσεων και να συμπληρώσουν τις ήδη υπάρχουσες. Γνωρίζουμε ότι αν θέλουμε να έχουμε αποτελέσματα πρέπει να εργαστούμε μαζί με

τα παιδιά σε περιεχόμενα και με εργαλεία για τα οποία να έχουν ήδη κάποια επαφή και όχι να βρίσκεται πολύ μακριά από τη ZPD τους. Άλλωστε ο ρόλος της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών σε κάθε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο είναι να συνοικοδομούν τη γνώση με τους μαθητές τους αξιοποιώντας όλα τα γνωσιακά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους.

Στο σημείο αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση σ' ένα κόσμο που αλλάζει, σ' ένα κόσμο που τα γνωσιακά εργαλεία αυξάνονται και πολλά από αυτά δεν περιλαμβάνονταν στη βασική τους εκπαίδευση. Παρατηρούμε ακόμα μαθητές να γνωρίζουν γνωσιακά εργαλεία που αγνοούν κάποιοι εκπαιδευτικοί και αυτό δεν μπορούμε να το αποφύγουμε γιατί τα παιδιά μεταφέρουν τα βιώματα και τις εμπειρίες από το δικό τους προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουμε τη γνώση και τις δεξιότητες να τα αξιοποιήσουμε στη σχολική πραγματικότητα προς όφελος των παιδιών έτσι ώστε να μεγιστοποιηθούν και να αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο. Φυσικά οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από τις αλλαγές και τα νέα γνωσιακά εργαλεία που εμφανίζονται καθημερινά γιατί και οι ίδιοι ζουν και εργάζονται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Όμως απαιτείται η έγκαιρη και συστηματική τους επιμόρφωση για να μπορέσουν να εντάξουν τα εργαλεία αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συνεργαστούν και να συνδημιουργήσουν με τους μαθητές τους σε σύγχρονο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Rogoff, B. (1982) Integrating context and cognitive development. In M.E. Lamb, A.L.Brown, B. Rogoff. (Eds.), *Advances in developmental psychology*(*Vol2*,pp 125-170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erilbaum.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge,MA: Harvard University Press.

Βερνίκος Ν. & Δασκαλοπούλου Σ. (2005). «Επίλογος: υλικός και άυλος πολιτισμός» στο Ν. Βερνίκος, Σ. Δασκαλοπούλου, Φ. Μπαντιμαρούδης, Ν. Μπουμπάρης & Δ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Πολιτιστικές Βιομηχανίες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλαντζή, Ρ. (2018). *Γνωσιακά εργαλεία (cognitive tools).* Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου, 2018 από http://www.academia.edu/10219134/%CE%93%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AC_%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1_cognitive_tools_

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση*, στο: ΠΙ.* Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.* Αθήνα: ΠΙ.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001-2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορία. Τόμος Α'.* Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Τρίμη, Ε. (2005). Τέχνη και περιβάλλον: Εικαστικές εφαρμογές σε μικρά παιδιά με τη μέθοδο της «εις βάθος» προσέγγισης, στο: Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται…* Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* . Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εξώφυλλο του βιβλίου

Σύνδεσμος για τη δημιουργία βίντεο:

https://www.youtube.com/watch?v=49yErwTgg3k

Μες στην τέχνη αναζητώ τον δικό μου εαυτό

Τριανταφύλλου Στυλιανή

Παπανικολάου Στέλλα

Λυμπρίτη Λεοντίνη

Περίληψη

Οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης ειδικά στο χώρο του Νηπιαγωγείου όπου καλύπτουν σχεδόν όλο το εύρος των δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος. Επιλεγμένα αντικείμενα τέχνης λοιπόν βοηθούν τον/την νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για ποικίλα θέματα ειδικότερα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Τη σχολική χρονιά 2016-2017 στο νηπιαγωγείο μας, λόγω της πολυμορφίας του τμήματος, κρίθηκε αναγκαία η αναζήτηση μιας παιδαγωγικής πρακτικής που να μπορεί να απελευθερώσει το δυναμικό όλων των παιδιών ιδιαίτερα των αλλόγλωσσων, να δημιουργήσει κίνητρα ενίσχυσης της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της έκφρασης και της επικοινωνίας, σε μια χαρούμενη κατάκτηση της γνώσης. Με οδηγό την Τέχνη λοιπόν τα νήπια έγιναν δέκτες πολλαπλών μηνυμάτων για την ανθρώπινη μορφή και τον εαυτό τους. Μέσα από το πρόγραμμά μας «Μες την τέχνη αναζητώ τον δικό μου εαυτό» τα παιδιά γνώρισαν διαφορετικές τεχνικές όπως γλυπτική, ζωγραφική, φωτογραφία, έγιναν τα ίδια καλλιτέχνες μελετώντας τα έργα γνωστών δημιουργών, αλλά και βάζοντας την υπογραφή τους στα δικά τους. Ανακάλυψαν και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους μέσω του θεάτρου, του θεατρικού παιχνιδιού, των ομαδικών παιχνιδιών ρόλων - μυθοπλασίας - ενσυναίσθησης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε καθ' όλη τη σχολική χρονιά (Οκτώβριος 2016 – Ιούνιος 2017) με τελική ανατροφοδότηση - αξιολόγηση τη μεταμόρφωση του σχολείου μας σε μουσείο «Φαντασίας και Χρωμάτων» με ξεναγούς τα ίδια τα παιδιά, όπου παρείχαν πληροφορίες σχετικά με αυτό και τα εκθέματά του. Το πρόγραμμα κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών από την αρχή ως το τέλος, γεγονός που ενίσχυσε την πεποίθησή μας ότι η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο εργαλείο βιωματικής μάθησης μέσα στην τάξη και οφείλει να είναι αναγκαίος όρος στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, αλληλεπίδραση, δημιουργικότητα.

1. Η Τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πολλοί κατά καιρούς έχουμε αναρωτηθεί σχετικά με το τι είναι Τέχνη. Οι απόπειρες ορισμού είναι πολλές, ποτέ όμως δεν φαίνεται να είναι αρκετές προκειμένου να καλύψουν όλο το εύρος που καταλαμβάνει αυτή η λέξη. «Η Τέχνη ορίζεται ως το σύνολο της ανθρώπινης δημιουργίας με βάση την πνευματική κατανόηση, επεξεργασία και ανάπλαση, κοινών εμπειριών της καθημερινής ζωής σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιστορικό και γεωγραφικό πλαίσιο στο οποίο διέπονται» (https://el.wikipedia.org/wiki/Πύλη:Τέχνη). Τέχνη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζεται, χρησιμοποιώντας δεξιότητα, εμπειρία και αισθητική αντίληψη.

Τελικά η Τέχνη φαίνεται να είναι μια ανοιχτή έννοια με πολύ σημαντικές επιδράσεις στη ζωή του ανθρώπου. Η Τέχνη κρίνεται απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς απελευθερώνει και δίνει φωνή στον ψυχικό κόσμο του μαθητή, διασφαλίζοντας ψυχικές ευαισθησίες και εκφράζοντας συναισθήματα. Γεμίζει τη ζωή με ενδιαφέρον και ομορφιά, αποτελεί μέσο επικοινωνίας, όργανο μεταρρύθμισης και προβληματισμού, συμβάλλοντας στον εξανθρωπισμό της κοινωνίας.

Πάγιο δίλημμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το ερώτημα: απόκτηση γνώσεων και καλλιέργεια μυαλού ή καλλιέργεια του συναισθήματος και της αισθητικής ικανότητας του μαθητή; Η Τέχνη όμως δεν πρέπει να θεωρείται πολυτέλεια αλλά αντίθετα από την αρχαιότητα ο νους και η ομορφιά καλούνται να βρίσκονται σε συμπληρωματική σχέση για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Το σύγχρονο σχολείο προσπαθώντας να ανταποκριθεί ολοένα και περισσότερο στις προκλήσεις της κοινωνίας, ενισχύει τη συνεργασία εκπαίδευσης-πολιτισμού, εξισορροπώντας τέχνη και μάθηση στο αναλυτικό πρόγραμμα (Ρόμπινσον, 1999). Με αυτόν τον τρόπο συντελεί τόσο στην αύξηση των ευκαιριών για τις μειονεκτικές ομάδες όσο και στην κοινωνική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξή τους, καλύπτοντας ταυτόχρονα την επιτακτική ανάγκη για έκφραση και επικοινωνία.

1.1 Η αξία της Τέχνης στο Νηπιαγωγείο

Η Τέχνη στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στο Νηπιαγωγείο καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση λόγω της σημαντικής αποστολής που καλείται να εκπληρώσει. Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια κάθε νηπιαγωγού που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου, τροφοδοτεί την αναπτυσσόμενη νοημοσύνη του και έτσι αποκτά αισθητική ικανότητα και εμπειρία. Πολλές από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται από τον/τη νηπιαγωγό για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, σχετίζονται άμεσα με την καλλιτεχνική αντίληψη και τις εικόνες. Τα εικαστικά, το θέατρο, η δραματική τέχνη και η μουσική είναι μερικά πεδία από το ευρύτατο φάσμα όψεων της τέχνης που περιλαμβάνονται στον καθημερινό προγραμματισμό δραστηριοτήτων μιας τάξης.

Η διδασκαλία μέσω της Τέχνης προϋποθέτει ένα ελεύθερο περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα, εικόνες και υλικά παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο ένα υψηλό επίπεδο μάθησης που μπορεί να συμβάλλει στη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Αν τα σχολεία πρόκειται να προετοιμάσουν αποτελεσματικά τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ενήλικης ζωής σε έναν κόσμο που αλλάζει, τότε οι δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει επίσης να ξεπεράσουν τα παραδοσιακά όρια του μεμονωμένου γνωστικού αντικειμένου (Κωνσταντίνου, Βάος & Λαβίδας, 2015). Η γνώση μέσα από την Τέχνη οφείλει να είναι πολύπλευρη και σφαιρική, μια «ανοιχτή» δραστηριότητα που να επιτρέπει στο παιδί να αυτενεργήσει, να εκφραστεί και να επικοινωνήσει, προβάλλοντας με μοναδικό τρόπο τον συναισθηματικό του κόσμο.

Η Τέχνη λοιπόν μπορεί να καινοτομήσει ως παιδαγωγικό μέσο μάθησης στην προσχολική αγωγή καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα του μαθητή μέσω της εξοικείωσης με λεπτότερες μορφές συναισθήματος και ακριβέστερες ιδέες ανθρωπίνου πνεύματος. Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης καθιστά το νου του παιδιού πιο ευέλικτο και συνεπώς πιο αποτελεσματικό στην αναζήτηση της γνώσης, της

έκφρασης και της επικοινωνίας (Chapman, 1993). Σύμφωνα με τον Henri Matisse, ένας από τους σημαντικότερους Γάλλους ζωγράφους του 20ου αιώνα, «Οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι περίεργοι, ευέλικτοι, επίμονοι και ανεξάρτητοι με τεράστιο πνεύμα περιπέτειας και αγάπη για παιχνίδι.». Τέτοιους ανθρώπους χρειάζεται η μελλοντική κοινωνία και αυτή την αποστολή καλούμαστε να εκπληρώσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αγάπη μας για την τέχνη και το παιδί. Δυο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους καθώς όπως είπε και ο Γερμανός φιλόσοφος Emmanuel Kant «Η Τέχνη έχει τον ανιδιοτελή χαρακτήρα του παιδιού».

2. Παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος

Έχοντας ως κατευθυντήρια γραμμή τον σκοπό του Νηπιαγωγείου ο οποίος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στηρίχθηκε στις βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003) για το Νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών, εξασφαλίστηκε η ενεργητική συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω τέθηκαν οι κύριοι στόχοι του προγράμματος:

- να έρθουν τα παιδιά σε επαφή και να επεξεργαστούν έργα γνωστών γλυπτών, ζωγράφων και φωτογράφων εστιάζοντας στις λεπτομέρειες του ανθρωπίνου σώματος.
- να προσεγγίσουν το σώμα τους και να αντιληφθούν τις δυνατότητές του μέσω της γλυπτικής, της ζωγραφικής, της φωτογραφίας, της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού.
- να γνωρίσουν τη μορφολογία και τις λειτουργίες των μελών του σώματός τους και να εμπλακούν άμεσα σε συνεργατικές δραστηριότητες δημιουργικής σχεδίασης, κάνοντας χρήση εργαλείων τεχνολογιών, πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ).
- να αναπτύξουν οι μαθητές πνεύμα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και συλλογικότητας.

2.1. Σύνδεση στόχων με τις μαθησιακές περιοχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Οι στόχοι του προγράμματος προσέγγισαν τα πεδία σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης και Πληροφορικής.

Ειδικότερα στο πεδίο της Γλώσσας στόχος ήταν να δοθεί έμφαση στη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου των παιδιών, μαθαίνοντας ονόματα καλλιτεχνών, περιγράφοντας τους πίνακές τους και ονοματίζοντας τεχνικές και διάφορα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν. Να συλλέξουν πληροφορίες για το θέμα από διάφορες πηγές όπως βιβλία τέχνης, συλλογές από αντίγραφα έργων μεγάλων ζωγράφων, μουσειοσκευές, ιστοσελίδες μουσείων, τη βιβλιοθήκη του σχολείου και την κεντρική δανειστική βιβλιοθήκη του Δήμου μας.

Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού με τα σχήματα, τις φόρμες και τις γραμμές να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα χρησιμοποιώντας μοτίβα με έντονο το μαθηματικό στοιχείο. Να αναγνωρίσουν και να ονοματίσουν απλά στερεά και ευθύγραμμα σχήματα, να αντιληφθούν και να αναπαράγουν δεδομένα μοτίβα. Να εμπλουτίσουν επίσης το λεξιλόγιό τους με λέξεις που συνδέονται με μαθηματικές έννοιες, όπως καμπύλη, ευθεία, συμμετρία κ.ά. και να αξιοποιήσουν αυτή τους τη γνώση μέσω της τεχνολογίας.

Να χρησιμοποιήσουν κατάλληλο λογισμικό για να παίξουν παιχνίδια εξερεύνησης και αναγνώρισης του σώματος (λογισμικό KIDePEDIA) και να κάνουν τις δικές τους συνθέσεις με εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης και έτοιμα γεωμετρικά σχήματα (http://www.tuxpaint.org/). Να περιηγηθούν μέσω του διαδικτύου στα πιο γνωστά μουσεία του κόσμου «ταξιδεύοντας» με αυτό τον τρόπο στο χωροχρόνο της Τέχνης και να έρθουν σε επαφή με διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα και τάσεις.

Να παρατηρήσουν τις διάφορες τεχνικές των καλλιτεχνών με τους οποίους θα ασχοληθούμε και να δημιουργήσουν εκθέματα ατομικά και ομαδικά, άλλα με τη μορφή πινάκων ζωγραφικής και άλλα τρισδιάστατα. Να δοθούν ποικίλες ευκαιρίες πειραματισμού με διάφορα υλικά και χρώματα, να μάθουν και να εφαρμόσουν νέες τεχνικές, συνθέτοντας πρωτότυπες μορφές τέχνης. Να αποκτήσουν ευαισθησία και σεβασμό ως προς τη μοναδική αντίληψη που έχει ο κάθε άνθρωπος απέναντι στην Τέχνη.

Τέλος, να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τους άλλους, να αναπτύξουν ικανότητες αλληλεπίδρασης και να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας. Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για το ανθρώπινο σώμα και να σεβαστούν τις ιδιαιτερότητες του καθενός.

Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση. Είναι επομένως μεγάλης σημασίας οι στόχοι που τίθενται στο εκάστοτε διαθεματικό πρόγραμμα που εκπονείται στο Νηπιαγωγείο, να αποσκοπούν στην ανάπτυξη και προώθηση εκείνων των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αξιών που είναι αναγκαίες για την προσωπική ενδυνάμωση και διαμόρφωση μιας υγιούς και ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

3. Παρουσίαση του Προγράμματος

Στην αρχή του σχολικού έτους 2016-2017 οργανώνοντας τον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού μας έργου, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με μια διαφορετική προσέγγιση του θέματος «Το Σώμα μου» μέσω της Τέχνης και να το εντάξουμε στο πλαίσιο υλοποίησης των Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Το Νηπιαγωγείο απαρτιζόταν από δύο πρωινά υποχρεωτικά τμήματα και ένα προαιρετικό ολοήμερο, γεγονός που απαιτούσε μία πολύ καλή συνεργασία ανάμεσά μας για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Επομένως η πρόκληση για εμάς ήταν διπλή. Αφενός έπρεπε να υπάρξει στενή και εποικοδομητική συνεργασία και αφετέρου έπρεπε να προσεγγίσουμε ένα σύνηθες θέμα, όπως το Σώμα, που δουλεύουμε κάθε χρόνο στο νηπιαγωγείο, μέσω της Τέχνης. Ως ποιο βαθμό τα παιδιά θα μπορούσαν άραγε να εμβαθύνουν στην Τέχνη; Είναι η Τέχνη, πόσο μάλλον η σύγχρονη μορφή της, δύσκολα προσεγγίσιμη για τα νήπια;

Σύμφωνα με τον Trevarthen (2008), Επίτιμο Καθηγητή Παιδικής Ψυχολογίας και Ψυχοβιολογίας στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου, η Τέχνη είναι βασική ανθρώπινη ανάγκη και θεμέλιο για την ανάπτυξη, τη μάθηση και την ίδια τη ζωή.

Τα παιδιά είναι από τη φύση τους καλλιτέχνες. Θέλαμε λοιπόν να εντάξουμε όλες τις μορφές παραδοσιακής και σύγχρονης τέχνης σε μια διαθεματική προσέγγιση σε σχέση με «το Σώμα». Με αυτά τα δεδομένα προχωρήσαμε στην ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας, το οποίο συνδέσαμε με τους μαθησιακούς στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο. Συγκεντρώσαμε υλικό το οποίο εμπλουτιζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς από εμάς, τα παιδιά, τους γονείς τους αλλά και τους φορείς με τους οποίους συνεργαστήκαμε. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν αντίγραφα από έργα μεγάλων καλλιτεχνών, βιβλία με σχετικό περιεχόμενο και ανάλογο υλικό από ιστοσελίδες.

3.1. Οι δράσεις υλοποίησης

Ως οδηγός - εμπνευστής για τα πρώτα βήματα προσέγγισης του θέματος στάθηκε το βιβλίο της παιδαγωγού Κατερίνας Ανωγιαννάκη «Γνωρίζω το σώμα μου μέσα από την Τέχνη» (εκδόσεις Μεταίχμιο, 2012). Αφορμή για να ξεκινήσει η ενασχόλησή μας με το θέμα ήταν ένα γράμμα που έφερε στο σχολείο μας ένα κυκλαδικό ειδώλιο. Αυτός ο παράξενος άνθρωπος μας ζητούσε να τον βοηθήσουμε να ξαναβρεί τα χαμένα του χαρακτηριστικά για να μπορέσει να μας διηγηθεί την ιστορία του. Τα παιδιά μέσω πληθώρας δραστηριοτήτων ήρθαν -τα περισσότερα για πρώτη φορά- σε επαφή με τον κυκλαδικό πολιτισμό και τον κόσμο των ειδωλίων. Έφτιαξαν δικές τους μάσκες, τις οποίες διακόσμησαν με διάφορα υλικά και με αυτές έπαιξαν θεατρικά δρώμενα, θεατρικά παιχνίδια και παιχνίδια εμπιστοσύνης. Έφτιαξαν τα δικά τους πήλινα ομοιώματα αφού πρώτα περιηγήθηκαν ηλεκτρονικά στο μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης στην Αθήνα (https://www.cycladic.gr), παρακολούθησαν σχετικά βίντεο στο youtube (https://www.youtube.com/watch?v=KL3YXpptXHA), παρατήρησαν τον τρόπο που οι τεχνίτες δούλευαν τον πηλό στα αρχαία χρόνια και προσπάθησαν να το εφαρμόσουν στα δικά τους έργα. Με βοηθό εκπαιδευτικό βιβλίο από το ίδιο το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης (Πλατή & Μάρκου, 2013) καθώς και μέσω πληροφοριών και εικόνων που έφεραν τα παιδιά από το σπίτι, παρατήρησαν και εμβάθυναν στον κυκλαδικό πολιτισμό και στον τρόπο που αναπαραστούσαν το σώμα εκείνη την εποχή.

Από τα κυκλαδικά ειδώλια κατευθυνθήκαμε σε πιο σύγχρονες μορφές Τέχνης. Σε συνεργασία με το Μουσείο Παιδικής Τέχνης στην Αθήνα (https://www.childrensartmuseum.gr) παρατηρήσαμε, παίξαμε και σχολιάσαμε τα έργα τέχνης που μας έστειλαν μέσα σε μία μουσειοσκευή. Φανταστήκαμε τη συνέχεια των πινάκων που μας έκαναν εντύπωση, αναρωτηθήκαμε τι μπορεί να θέλει να μας πει ο δημιουργός μέσα από το εκάστοτε έργο του. Μιλήσαμε για τα πορτραίτα, βρήκαμε διάσημες προσωπογραφίες, τις παρατηρήσαμε και φτιάξαμε τις δικές μας μοναδικές απεικονίσεις του προσώπου μας χρησιμοποιώντας διαφάνεια και ανεξίτηλο μαρκαδόρο πάνω σε καθρέπτη.

Στη μέση της χρονιάς η Τέχνη είχε μπει για τα καλά στην καθημερινότητα της τάξης. Τα παιδιά άρχισαν να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά ορισμένων αγαπημένων τους ζωγράφων, ακόμα και όταν έβλεπαν ένα άγνωστο για εκείνα έργο. Η Τέχνη μας ακολούθησε στην ονοματολογία των μελών του σώματος, στην ψηφιακή ζωγραφική

και τα εκπαιδευτικά λογισμικά στον υπολογιστή, στην έκφραση των συναισθημάτων και στην παρουσίαση του εαυτού μας. Φτιάξαμε τα δικά μας ομαδικά και ατομικά έργα τέχνης ακολουθώντας διαφορετικές τεχνικές κάθε φορά. Δώσαμε ζωή και κίνηση σε πίνακες αναπαραστώντας τους. Φανταστήκαμε τι μπορεί να λένε οι πρωταγωνιστές κάποιων άλλων πινάκων και φτιάξαμε διαλόγους. Παρατηρήσαμε μάσκες άλλων εποχών (αφρικανικές, βενετσιάνικες) και δημιουργήσαμε τις δικές μας. Ντυθήκαμε ζωγράφοι τις απόκριες κρατώντας τις παλέτες μας. Κατασκευάσαμε τα δικά μας μεγάλα γλυπτά και διακοσμήσαμε το σχολείο μας. Φτιάξαμε παζλ με αγαπημένους μας πίνακες. Ενδιαφερθήκαμε όχι μόνο για το έργο αλλά και για τη ζωή κάποιων αγαπημένων καλλιτεχνών. Παρατηρώντας τις γραμμές και τα σχήματα στο σώμα μας και στο σώμα των φίλων μας, εξερευνήσαμε το ρόλο που έχουν τα μαθηματικά στην Τέχνη. Δουλέψαμε με τα διάφορα είδη γραμμής, σχήματα και χρώματα όπως πρωτοπόροι ζωγράφοι. Vassily Kandinsky, Juan Miro, Paul Klee, Pablo Picasso έγιναν πλέον οι αγαπημένοι μας ζωγράφοι/γλύπτες.

3.2. Αξιολόγηση - Διάχυση των αποτελεσμάτων - Δημιουργία μουσείου

Τα παιδιά καθ’ όλη τη διάρκεια της χρονιάς ήρθαν σε επαφή με σημαντικά έργα της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς. Ανακάλυψαν το σώμα τους μέσω πληθώρας τεχνικών και υλικών. Αναπτύχθηκε ανάμεσα στα παιδιά και στα έργα τέχνης ένας διάλογος, αφού προσπάθησαν μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες να ανακαλύψουν τα κρυμμένα στοιχεία των πινάκων. Αναδείχθηκε έτσι ο συναισθηματικός πλούτος όχι μόνο του κάθε καλλιτέχνη που εξετάζαμε, αλλά και των ίδιων των παιδιών. Το ενδιαφέρον των μαθητών παρέμεινε αμείωτο. Σε όλη τη διάρκεια ανάπτυξης του προγράμματος καταγράψαμε προτάσεις και πρωτοβουλίες των παιδιών, τις οποίες εντάξαμε σε μετέπειτα δραστηριότητες. Συγκεντρώθηκαν φωτογραφίες από τις δράσεις με τις ομάδες και παραγόμενο υλικό των μικρών καλλιτεχνών, που στο τέλος της χρονιάς δόθηκαν ως αναμνηστικό μαζί με ένα βραβείο παρουσίασης του εαυτού τους. Η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών υπήρξε άψογη, κάτι που ωφέλησε την καθεμιά ξεχωριστά και είχε αντίκτυπο τόσο στους μικρούς μαθητές μας όσο και στην εικόνα του σχολείου προς την κοινωνία. Τα παιδιά λοιπόν διερευνώντας και ερμηνεύοντας κάθε καλλιτέχνη γνώρισαν με τρόπο ουσιαστικό όχι μόνο το σώμα τους αλλά και τον άνθρωπο και τις συνήθειές του ανά εποχή.

Πώς όμως θα επικοινωνούσαμε στην κοινωνία το μεγάλο μας αυτό ταξίδι στην Τέχνη; Η απάντηση ήρθε αβίαστα από τα στόματα των παιδιών: «Να κάνουμε το δικό μας Μουσείο και να καλέσουμε τους δικούς μας να το θαυμάσουν!». «Και το Δήμαρχο!», είχε προτείνει ένας μαθητής. Όλο το παραγόμενο υλικό της χρονιάς υπήρχε φυλαγμένο και ταξινομημένο σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Φτιάξαμε προσκλήσεις με τα ειδώλια που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά για να καλέσουν τα αγαπημένα τους πρόσωπα στα εγκαίνια του μουσείου μας. Κατασκευάσαμε επιγραφή με τίτλο «Μουσείο Φαντασίας και Χρωμάτων» η οποία μαζί με τα μεγάλα γλυπτά τοποθετήθηκαν στην είσοδο του σχολείου με σκοπό να προϊδεάσουν το θεατή - επισκέπτη για το τι θα συναντήσει. Παράλληλα με το μουσείο μας ετοιμάσαμε μία παρουσίαση για τους γονείς όπου τα παιδιά με έμμετρο λόγο εξιστορούσαν τη διαδρομή τους μέσα από την Τέχνη. Ενδιάμεσα παρεμβάλλονταν μικρά θεατρικά παιχνίδια και δραματοποιήσεις που είχαμε επεξεργαστεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Την καλοκαιρινή γιορτή - παρουσίαση έντυσαν μουσικά το «Μες το

Μουσείο» της Μαριανίνας Κριεζή από τη Λιλιπούπολη, το «Τραγούδι των Χρωμάτων» του Παγκράτη Παυλίδη και Βαλεντίνης Παυλίδου και άλλα ορχηστρικά θέματα.

Η γιορτή και η μεταμόρφωση του σχολείου μας σε «Μουσείο Φαντασίας και Χρωμάτων» αποτέλεσε μια διαφορετική, θετική και ευχάριστη εμπειρία για όλους. Παρουσιάσαμε το Πρόγραμμά μας «Μες την Τέχνη αναζητώ το δικό μου εαυτό» στην τοπική κοινωνία, στη συγγραφέα του βιβλίου που μας ενέπνευσε, Κατερίνα Ανωγιαννάκη, καθώς και στους υπόλοιπους φορείς που συνεργαστήκαμε. Επίσης έγινε αναφορά στα τοπικά μέσα ενημέρωσης και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων (facebook, twitter, Google+).

Με βεβαιότητα λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η Τέχνη, δρώντας ως μια ανεξάντλητη πηγή μάθησης και δημιουργίας, μας βοήθησε να προσεγγίσουμε ένα θέμα σαν «το Σώμα» από μια διαφορετική εναλλακτική οπτική γωνία. Η Τέχνη αποτελεί έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας, καλλιεργεί διαφορετικούς τρόπους συλλογισμού και εμπνέει όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως πολιτισμικού, κοινωνικού και γλωσσικού υπόβαθρου σε μια πολυεπίπεδη και οικουμενική κοινωνία σαν τη σημερινή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή.* Μετ. Λαπούρτας, Α. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Trevarthen, C. (2008). Η αξία της δημιουργικής τέχνης στην παιδική ηλικία. Μετ. Βλαχόπουλος, Ι. Φ. *Γέφυρες*, τεύχος 42, σσ. 38-40.

Άντερσεν, Β. Α. (2004). *Ο κόσμος μέσα από την τέχνη*. Μετ. Πλέσσα, Ε. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ανωγιαννάκη Κ. (2012). *Γνωρίζω το σώμα μου μέσα από την Τέχνη.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γερουλάνου, Ε. (2013). *Ο Νικηφόρος ανακαλύπτει τα συναισθήματα Με οδηγό τα κυκλαδικά ειδώλια.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), ΦΕΚ 303 και 304/ 13-3-2003, τεύχος Β, τόμοι Α’ και Β’, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωνσταντίνου, Ε. Βάος, Α. & Λαβίδας, Κ. (2015). Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών νομού Αττικής για το πολυσύνθετο φαινόμενο της Τέχνης. Μελέτη περίπτωσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος,* Τόμος 3, Τεύχος 2, σσ. 83-101.

Πλατή, Μ. & Μάρκου, Ε. (2013). *Άνθρωπος ή βιολί;* Αθήνα: Μουσείο Κυκλαδικής τέχνης - Καλειδοσκόπιο.

Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία.* Μετ. Ζαφειρίου, Α. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Αξιολόγηση Διατροφικών συνηθειών μαθητών Λυκείου στα πλαίσια δράσης "ευαισθητοποίησης των μαθητών για ανάδειξη και αξιοποίηση της Κρητικής Διατροφής"

Δρ. Τσικαλάκης Ι. Γεώργιος (ΕΔΙΠ ΤΕΙ Κρήτης).

(†)Χατζή Βασιλική (Διαιτολόγος- Διατροφολόγος, MSc Διαιτολογίας)[40].

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο, οι μαθητές απομακρύνονται από το διατροφικό πρότυπο που υπήρχε στην Κρήτη και αποτέλεσε τη βάση για τη ανάπτυξη της έννοιας "Μεσογειακή Διατροφή". Το γρήγορο φαγητό αλλά και η κατανάλωση σνακ, γλυκών και άλλων έτοιμων τροφίμων είναι καθημερινότητα στα σχολεία όλης της χώρας και φυσικά στα σχολεία της Κρήτης.
Ποια είναι όμως η κατάσταση που υπάρχει σήμερα στα σχολεία της Κρήτης και ποια η γνώση των μαθητών για το ρόλο των διατροφικών προτύπων στην Κρητική διατροφή; Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού πριν από μερικά χρόνια το 2013-2014 το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου Σητείας, ξεκίνησε δράση "ευαισθητοποίησης των μαθητών για ανάδειξη- αξιοποίηση της Κρητικής Διατροφής". Μέσα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ευρέως διατροφικού φάσματος έγινε κατηγοριοποίηση του βάρους των μαθητών σε σχέση με τα πρότυπα του Π.Ο.Υ. (Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας), εξετάστηκε η αντίληψη των μαθητών ως προς τον ορισμό της υγιεινής διατροφής. Με πολυπαραγοντική αξιολόγηση του αποτελέσματος επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί η εικόνα και να οργανωθούν δράσεις.
Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα ήταν σύνθετα κατά το μεγαλύτερο μέρους τους, και απεικόνιζαν τη διατροφική εικόνα του μαθητή στην Κρήτη αλλά και τις προοπτικές μετά την εκπαιδευτική δράση και την ευαισθητοποίηση.

Λέξεις κλειδιά: Κρητική Διατροφή, Διατροφικές συνήθειες, Διατροφική Παρέμβαση

1. Η Προβληματική

Ο πολιτισμός της τροφής είναι μια έννοια που τα τελευταία χρόνια δείχνει όλο και περισσότερο να συνδέεται με την πολιτιστική ταυτότητα ενός λαού που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την πολιτιστική διαφορετικότητα του. Δεν είναι τυχαίο ότι τον τελευταίο καιρό ανθρωπολογικές έρευνες θεωρούν τις αλλαγές των διατροφικών μας συνηθειών ως μια πολιτισμική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα και οι ομάδες συγκροτούν τη δράση τους μέσα σ' ένα δυναμικό σύστημα αντιθέσεων (Αικατερινίδης, 2015). Οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν στο σύνολο της κοινωνίας και δεν αφήνουν εκτός το σχολείο. Οι μαθητές ζουν σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία με ερεθίσματα διαφορετικά από τη διατροφή των παλαιότερων χρόνων. Η κρητική κουζίνα ή "μεσογειακή διατροφή" κατ' άλλους, όλο και περισσότερο απομακρύνεται από την καθημερινότητα των μαθητών.

[40] Η έρευνα ξεκίνησε με την επίβλεψη της Βάσως Χατζή με σκοπό την άμεση δημοσίευση, όμως η πρόωρη απώλεια της το 2015 άλλαξαν ό,τι σχεδιάζαμε. Το άρθρο είναι αφιερωμένο στη μνήμη της!

Η έννοια της Μεσογειακής διατροφής είναι εξαιρετικά επίκαιρη στις μέρες μας, αφού όλο και περισσότεροι επιστήμονες υγείας αλλά και ενημερωμένοι πολίτες διαπιστώνουν ότι η χαρακτηριστική δίαιτα των Κρητικών συγκεντρώνει τα στοιχεία εκείνα που την καθιστούν ως την υγιεινή διατροφή.

Το συμπέρασμα ότι η Κρητική διατροφή είναι μια ειδική περίπτωση διαιτητικής συνήθειας με εξαιρετικά αποτελέσματα, τεκμηριώθηκε για πρώτη φορά από τη μελέτη Rockefeller το 1948, και στη συνέχεια η πολύ σημαντική, τεκμηριωμένη μελέτη του καθηγητή Ancel Keys, του πανεπιστημίου της Μινεσότα, που πραγματοποιήθηκε την δεκαετία του 1950 και 1960, περιελάβανε 11.500 άτομα από 7 χώρες. Η μελέτη αυτή είναι γνωστή ως "Η μελέτη των 7 χωρών (Αγοραστάκης, 2013). Πρόκειται για 16 υποομάδες πληθυσμού και συγκεκριμένα 3 ομάδες πληθυσμού από την Ιταλία, 5 ομάδες από την πρώην Γιουγκοσλαβία, 2 από την Ιαπωνία, 2 από τη Φινλανδία, μία από τις Κάτω Χώρες, μία από τις ΗΠΑ και 2 από την Ελλάδα. Από την Ελλάδα οι περιοχές που μελετήθηκε ο πληθυσμός ήταν η Κρήτη και η Κέρκυρα. Με βάση τα αποτελέσματα ξεκίνησαν συζητήσεις αφού παρατηρήθηκε ότι οι κάτοικοι των χωρών της Μεσογείου είχαν καλύτερη υγεία από εκείνους άλλων χωρών. Για την Κρήτη τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά αφού παρατηρήθηκε η χαμηλότερη θνησιμότητα από στεφανιαία και άλλα καρδιακά νοσήματα σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες (Ψιλάκης, 2001).

Γιατί όμως ονομάζεται "Μεσογειακή" και όχι "Κρητική" η διατροφή; Η ιστορία ξεκινά το 1987 και την προσπάθεια του Αμερικανού γερουσιαστή Dun Gifford. Ο ίδιος εντυπωσιασμός από την παραδοσιακή κινέζικη διατροφή ίδρυσε το 1988 στη Βοστόνη το ίδρυμα "Oldways" το οποίο με τη σειρά του εφευρίσκει τον όρο "Μεσογειακή" διατροφή με τη γνωστή πλέον σε όλους μας πυραμίδα διατροφής. Αργότερα το ίδρυμα σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο του Harvard δημιουργούν ένα πρόγραμμα διατροφής για τους γιατρούς και οργανώνονται συνέδρια στην Ευρώπη για το σκοπό αυτό. Η ιδέα είναι από την αρχή εξαιρετικά δημοφιλής και για το λόγο αυτό υιοθετείται αμέσως από το Διεθνές Συμβούλιο Ελαιολάδου για να στηρίξει το ελαιόλαδο όλων των κρατών μελών του. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η διατροφή των λαών της Μεσογείου είναι πολύ διαφορετική, ακόμα και στην ίδια την Ελλάδα η διατροφή του Κρητικού διαφέρει κατά πολύ από τη διατροφή π.χ. του Μακεδόνα, από το έτος 2000 το διεθνές συνέδριο για τη Μεσογειακή διατροφή που έγινε στο Λονδίνο εξέδωσε κοινή δήλωση αποδοχής του όρου που προβλέπει: "Ο όρος παραδοσιακή Μεσογειακή διατροφή χρησιμοποιείται για να καθορίσει τις διατροφικές συνήθειες που χαρακτήριζαν ορισμένες περιοχές της Μεσογείου στις αρχές της δεκαετίας του 1960, όπως είναι η Κρήτη, ορισμένα μέρη της Ελλάδας και η Νότια Ιταλία και περιλαμβάνει μια σειρά από φαγητά" (Αγοραστάκης, 2013).

Η διατροφή των Κρητικών είναι γνωστή από τις πηγές ήδη από τον εποχή του Χαλκού με ευρήματα όπως οστά ζώων, υπολείμματα καρπών, σπόρων και φύλλων. Βασικό στοιχείο σε όλες τις περιόδους και κορμός στη διατροφή των κρητικών αποτέλεσε το Ελαιόλαδο. Γενικά η "Μεσογειακή" διατροφή περιλαμβάνει μεγάλη αφθονία φυτικών τροφών, φρέσκα εποχιακά προϊόντα ελάχιστα επεξεργασμένα, φρέσκα φρούτα, ελαιόλαδο ως πηγή λιπαρών, γαλακτοκομικά, μικρές έως μέτριες μερίδες ψαριών και πουλερικών, έως 4 αυγά εβδομαδιαίως, μικρές ποσότητες κόκκινου κρέατος και μικρές έως μέτριες ποσότητες κρασιού (Μαρκάκη, 2015).

Αυτό που περιγράφουμε λοιπόν, ως μεσογειακή διατροφή είναι ζητούμενο αν εφαρμόζεται στις μέρες μας από τα νέα παιδιά και ειδικά τους εφήβους. Οι σημερινοί έφηβοι κατακλύζονται από πρότυπα ζωής και διατροφής ξένα με όσα μέχρι σήμερα θεωρούσαμε παραδοσιακά. Τα αποτελέσματα είναι εμφανή ειδικά στο σωματότυπο των παιδιών με την αύξηση του σωματικού βάρους. Κατά πόσο όμως οι μαθητές είναι επηρεασμένοι από αυτό; Στοιχεία όπως ο δείκτης φυσικής κατάστασης των μαθητών αλλά κυρίως η ίδια η φυσική δραστηριότητα τους και του δείκτη αξιολόγησης της φυσικής δραστηριότητας, έδειξε ότι σε βαθμό πάνω από 55% των αγοριών που είναι μαθητές του Λυκείου περιλαμβάνονται στους δείκτες με μη ικανοποιητικό επίπεδο σωματικής δραστηριότητας. Ακόμα πιο ανησυχητικός ο δείκτης για τα κορίτσια που φοιτούν στο λύκειο με 67% να βρίσκονται στο δείκτη με ικανοποιητική φυσική δραστηριότητα (Έκθεση ΕΥΖΗΝ, 2014). Στην ίδια έκθεση παρατηρείται ότι ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών με δραστηριότητες είναι υψηλός χωρίς όμως να είναι υπερβολικός ειδικά στο ζήτημα της παρακολούθησης τηλεόρασης ή βιντεοπαιχνίδια και διαδίκτυο. Περίπου το 30% των αγοριών κι το 22% των κοριτσιών υπερβαίνει τα επιθυμητά όρια παρακολούθησης τηλεόρασης, βιντεοπαιχνιδιών και διαδικτύου, όπως αυτή προέκυψε με βάση τις διεθνείς συμβάσεις (Έκθεση ΕΥΖΗΝ, 2014).

2. Η μελέτη και τα αποτελέσματα

Στις αρχές του σχολικού έτους 2011- 2012, το Υπουργείο Παιδείας, Δία βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (όπως ονομαζόταν εκείνη την εποχή) ξεκίνησε το πρόγραμμα για το νέο Λύκειο (Νόμος 3848/2010). Στα πλαίσια του νέου προγράμματος σπουδών δημιουργήθηκε ένα νέο μάθημα που σκοπό είχε να εμφυσήσει στους μαθητές το πνεύμα του μικρού «διανοουμένου», «επιστήμονα» και «ερευνητή», που συνεργάζονται στενά στο πλαίσιο πρωτοβουλιών και επιλογών και προσεγγίζει βιωματικά και με διαφορετικούς τρόπους τη νέα σχολική γνώση μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα, πειραματισμούς και διερευνήσεις, όπως τουλάχιστον το Υπουργείο επαγγέλλονταν. Το νέο μάθημα ήταν η "Ερευνητική Εργασία"(ΥΠΔΜΘ 2011:13). Το 2012 το Γενικό Λύκειο Σητείας προσπαθώντας να εφαρμόσει όσο ήταν δυνατό το πνεύμα του νόμου με βάση τις οδηγίες (Ματσαγγούρα, 2011) ξεκίνησε διαβούλευση με τους μαθητές της Α' τάξης του Λυκείου, αναφορικά με τα θέματα που τους απασχολούν περισσότερο και θα μπορούσαν να είναι μέρος ερευνητικής εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών ζήτησε να ασχοληθεί με θέματα διατροφής που σχετίζονται περισσότερο με τον αθλητισμό. Το πρόγραμμα αυτό ανέλαβε να υλοποιήσει ο καθηγητής της Φυσικής αγωγής, όμως ο αριθμός των υποψηφίων ήταν μεγαλύτερος από τον προβλεπόμενο μέγιστο αριθμό μαθητών ανά ερευνητική εργασία. Τότε το πρόγραμμα ανέλαβε εκπαιδευτικός με μικρή πείρα αναφορικά με τη διατροφή και για το λόγο αυτό ζητήθηκε η συνεργασία με το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης με σκοπό δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την ερευνητική εργασία αλλά και να μελετήσει ένα σχολείο ημιαστικής περιοχής της Κρήτης, που συγκεντρώνει μαθητές από την πόλη της Σητείας αλλά και από ένα σύνολο 27 οικισμών αγροτικών περιοχών του δήμου Σητείας. Στα πλαίσια αυτά θα μπορούσε το σχολείο να αποκτήσει μια εικόνα αναφορικά με τη διατροφική συμπεριφορά των μαθητών του και να προγραμματίσει μελλοντικές δράσεις. Για το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας θα ήταν μια καλή ευκαιρία να γνωρίσει τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών της περιοχής που έχει έδρα αλλά και να

συγκρίνει τα αποτέλεσμα με έρευνες σε άλλες περιοχές. Παρά το γεγονός ότι η εργασία έγινε μόνο σε ένα σχολείο, το Γενικό Λύκειο Σητείας, αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση σχολείου που αντανακλά την εικόνα των περισσότερων σχολείων στην Κρήτης, εκτός αυτού περιλαμβάνει μαθητές από πολλούς οικισμούς αγροτικούς και ένα ημιαστικό κέντρο.

Ζητήθηκε από τους μαθητές του σχολείου όσοι επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα αυτή. Συνολικά 92 μαθητές, ηλικίας 15 έως 18 ετών από τους οποίους 59 ήταν κορίτσια και 33 αγόρια, δέχθηκαν να γίνουν μέρος της προσπάθειας αυτής που θα έδινε τα πρώτα στοιχεία για τη γενικότερη αντίληψη των μαθητών της περιοχής στο ζήτημα της αντίληψης του ορισμού "υγιεινή διατροφή". Σ' αυτούς μετρήθηκε το σωματικό βάρος και το ύψος τους. Πέρα από τις μετρήσεις οι μαθητές απάντησαν στο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο KIDMED TEST 16 ερωτήσεων το οποίο μπορεί να προσφέρει μια πρώτη εικόνα αξιολόγησης και να φανεί η αντίληψη των μαθητών ως προς τον ορισμό της υγιεινής διατροφής[41]. Σε ένα μικρό αριθμό ερωτήσεων (5 ερωτήσεις συγκεκριμένα) για το ποια θεωρείται περισσότερο υγιεινή διατροφική συμπεριφορά, διατροφικό πρότυπο, τρόφιμο, τρόπος μαγειρέματος, οι μαθητές ήταν σε θέση στην πλειοψηφία τους να αναγνωρίσουν τις περισσότερο ορθές απαντήσεις.

Η εικόνα του συνολικού δείγματος Σύμφωνα με τις καμπύλες ανάπτυξης του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) που αξιολογούν το βάρος:

		Χαμηλό Σωματικό Βάρος	Φυσιολογικός Δ.Μ.Σ.	Υπέρβαρος Δ.Μ.Σ.	Αυξημένος κίνδυνος παχυσαρκίας
Σύνολο	92	9	67	5	10
Κορίτσια	59	8	44	1	6
Αγόρια	33	1	24	4	4

Η ηλικία του δείγματος:

		15 ετών	16 ετών	17 ετών
Σύνολο	92	70	17	5
Κορίτσια	59	45	10	2
Αγόρια	33	23	7	3

Παράλληλα λειτούργησε μια ομάδα 18 μαθητών που θα λειτουργούσαν ως πυρήνας παρέμβασης με στόχο να διαπιστωθεί αν η παρεχόμενη γνώση μέσα από σεμινάρια θα άλλαζε: α) την αντίληψη των μαθητών ως προς τον ορισμό της υγιεινής

[41] Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μια καλή βάση για τον ερευνητή ώστε να ελέγξει κατά πόσον οι ερωτώμενοι έχουν συμμόρφωση στην έννοια της Μεσογειακής Διατροφής, ειδικά όταν έχουμε να κάνουμε με άτομα ηλικίας 9-16 ετών. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις που ελέγχουν τη γνώση για τη μεσογειακή διατροφή και την αντίληψη ως προς τον ορισμό της υγιεινής διατροφής.

διατροφής και το σημαντικότερο, β) αν οι μαθητές άλλαζαν το διατροφικό τους πρότυπο.

Οι 18 μαθητές ήταν εκείνοι που είχαν επιλέξει να εμπλακούν σε ερευνητική εργασία (project) με θέμα τη μεσογειακή διατροφή, οι μαθητές αυτοί θα βοηθούσαν και στη διαδικασία των ερωτηματολογίων σε όλο το σχολείο. Όλοι ήταν μαθητές της Α' Λυκείου (15 ετών).

		Χαμηλό Σωματικό Βάρος	Φυσιολογικός Δ.Μ.Σ.	Υπέρβαρος Δ.Μ.Σ.	Αυξημένος κίνδυνος παχυσαρκίας
Σύνολο	18	1	17	-	-
Κορίτσια	11	1	10	-	-
Αγόρια	7	-	7	-	-

Για να μπορέσουμε να ελέγχουμε εκ νέου το επίπεδο των μαθητών σε θέματα γνώσης της Μεσογειακής διατροφής, κάθε εξεταζόμενος απάντησε στο ξανά σταθμισμένο ερωτηματολόγιο KIDMED TEST. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

		Καλή Αντίληψη	Μέτρια Αντίληψη	Κακή Αντίληψη
Σύνολο	92	85	7	-
Κορίτσια	59	55	4	-
Αγόρια	33	30	3	-

Ειδικά για την ομάδα παρέμβασης τα αποτελέσματα ήταν ακόμα πιο θετικά με ένα μόνο μαθητή να έχει μέτρια αντίληψη του ορισμού υγιεινής διατροφής.

		Καλή Αντίληψη	Μέτρια Αντίληψη	Κακή Αντίληψη
Σύνολο	18	17	1	-
Κορίτσια	11	11	-	-
Αγόρια	7	6	1	-

Κάποια επιπλέον στοιχεία για την ομάδα παρέμβαση, αναφορικά με το βάρος τους ήταν ότι σχεδόν όλοι εντός των ορίων της καμπύλης BMI-Ηλικία (φυσιολογικό βάρος) έκτος από ένα κορίτσι που βρέθηκε λιποβαρής (BMI ≤18,5). Μέσα στους 18 μαθητές ένα κορίτσι βρέθηκε στην 50η εκ. θέση, που σημαίνει ότι το βάρος της ήταν ακριβώς πάνω στη γραμμή της καμπύλης Δείκτη Μάζας Σώματος Ηλικίας με άλλο λόγια είχε αυτό που λέμε ιδανικό βάρος. Η ομάδα παρέμβασης στόχο είχε να διαπιστωθεί αν οι γνώσεις που είχαν αποκτήσει οι μαθητές ήταν πλουσιότερες αλλά το σημαντικότερο αν οι μαθητές είχαν αποκτήσει διαφορετική διατροφική συμπεριφορά.

Ένα στοιχείο της έρευνας ήταν η εφαρμογή του μεσογειακού πρότυπου διατροφής. Ενώ οι μαθητές γνώριζαν θεωρητικά την έννοια δε συνέβαινε το ίδιο στον

τομέα της εφαρμογής ειδικότερα, με το πρόβλημα να εμφανίζεται εντονότερο στα αγόρια σχέση με τα κορίτσια:

		Χαμηλή συμμόρφωση	Μέτρια συμμόρφωση	Καλή συμμόρφωση
Σύνολο	92	11	66	15
Κορίτσια	59	5	48	6
Αγόρια	33	6	18	9

Το ίδιο ερώτημα στην ομάδα παρέμβασης είχε λίγο καλύτερα αποτελέσματα, σε όλες όμως τις περιπτώσεις τα αγόρια αντιμετώπιζαν πιο έντονο πρόβλημα σε σχέση με τα κορίτσια:

		Χαμηλή συμμόρφωση	Μέτρια συμμόρφωση	Καλή συμμόρφωση
Σύνολο	18	2	12	4
Κορίτσια	11	1	7	3
Αγόρια	7	1	5	1

Μετά από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η ομάδα παρέμβασης ξεκίνησε να παρακολουθεί διαλέξεις που οργάνωναν φοιτητές του τμήματος διατροφής και διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης χωρισμένα σε 3 ενότητες που περιλάμβαναν τα θέματα: α) Μεσογειακή Διατροφή, β) Γνώση των τροφίμων γ) οργάνωση της διατροφής μας. Συνολικά έγιναν 16 διαλέξεις μία επίσκεψη σε σούπερ μάρκετ της πόλης, ειδικά στοά τρόφιμα και μία επίσκεψη στις εγκαταστάσεις του τμήματος διατροφής διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης στον Τρυπητό Σητείας.

Εκτός από την μία ώρα διαλέξεων τη βδομάδα, οι μαθητές τη δεύτερη ώρα της βδομάδας ήρθαν σε άμεση επαφή με τα τρόφιμα, τόσο να τα γνωρίσουν βιβλιογραφικά όσο και να τα ετοιμάσουν και να τα προσφέρουν σε άλλους συμμαθητές τους αλλά και τους καθηγητές τους. Μέσα στα φαγητά αυτά ήταν το ψωμί το οποίο ζύμωσαν και έψησαν στο σχολείο, η παρασκευή αλκοολούχου ποτού από τοπικά φρούτα και παραδοσιακή ρακή αλλά και σειρά από παραδοσιακά τοπικά φαγητά που αναζήτησαν από βιβλίο παραδοσιακών συνταγών (Ψιλάκης, 2001), προετοίμασαν σπίτι τους και παρουσίασαν στη τάξη. Ιδιαίτερη έμφαση και προσανατολισμός στους μαθητές δόθηκε στα τοπικά τρόφιμα της "επαρχίας" Σητείας και τα προϊόντα που τα παράγουν χρησιμοποιώντας το βιβλίο του Γυμνασίου Χανδρά: "Πραισός Ιστορία-Φύση-Διατροφή" (Χρυσουλάκης, 2000).

3. Συζήτηση για τα αποτελέσματα.

Πέρα από την αναγνώριση του προβλήματος και την καταγραφή του, σημαντικό είναι να προταθούν δράσεις ώστε να δημιουργηθεί κλίμα μεταστροφής για τη βελτίωση του τρόπου ζωής των εφήβων. Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε μέσα από μια ομάδα παιδιών να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις βελτίωσης των διατροφικών συνηθειών μέσα από δράσεις ενημέρωσης και προαγωγής ενός διατροφικού προτύπου που θα αξιοποιεί την παραδοσιακή Κρητική διατροφή.

Η γνώση και η αντίληψη αν και κινούνται σε ενθαρρυντικά πλαίσια, στην πράξη οι μαθητές δε φαίνεται να εφαρμόζουν το πλέον ενδεδειγμένο πρότυπο διατροφής που είναι η Μεσογειακή διατροφή. Όντας απόγονοι του δείγματος των Κρητικών, που στη μελέτη των 7 χωρών, φάνηκε να παρουσιάζει το μικρότερο ποσοστό θνησιμότητας από καρδιαγγειακά νοσήματα, θα περιμέναμε να γνωρίζουν και να προσπαθούν να συμμορφωθούν στις επιταγές αυτού του προτύπου. Επιπλέον, η Μεσογειακή διατροφή σύμφωνα με την πρόσφατη επιστημονική βιβλιογραφία, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος έναντι άλλων προτύπων διατροφής, λόγω των ευεργετικών ιδιοτήτων που φαίνεται να προσφέρει σε όλα τα επίπεδα πρόληψης πολλών ασθενειών όπως είναι η υπέρταση, ο Σακχαρώδης Διαβήτης, η νόσος Alzheimer κλπ.

Εξαιρετικά ενδιαφέρον ήταν το αποτέλεσμα στην ομάδα παρέμβασης αναφορικά με τη γνώση των μαθητών για την αντίληψη ως προς τον ορισμός της υγιεινής διατροφής, αφού μετά το τέλος της παρέμβασης οι μαθητές είχαν αναπτύξει ιδιαίτερα την καλή αντίληψη για την υγιεινή διατροφή ενώ η μέτρια και κακή αντίληψη της υγιεινής διατροφής εξέλειψε. Το σημαντικό όμως δεν ήταν αυτό αφού εξ αρχής η ομάδα αυτή, είχε αναπτύξει το ενδιαφέρον για τη σωστή διατροφή, αλλά οι απαντήσεις στην ερώτηση αν άλλαξαν τις διατροφικές τους συνήθειες. Συγκεκριμένα 5 από τους 18 μαθητές άλλαξαν εντελώς τις διατροφικές τους συνήθειες 6 δήλωσαν ότι έχουν μεταβάλει τις διατροφικές τους συνήθειες και οι υπόλοιποι 7 ότι δεν έχουν μεν αλλάξει ιδιαίτερα τις διατροφικές τους συνήθειες αλλά προσέχουν περισσότερο τι τρώνε σε σχέση με το παρελθόν. Αναλυτικά η γνώμη των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση είχε ως εξής:

		Άλλαξαν τελείως διατροφικές συνήθειες	Άλλαξαν μερικώς διατροφικές συνήθειες	Σκέφτονται διαφορετικά	Δεν άλλαξαν τη διατροφή τους
Σύνολο	**18**	5	6	6	1
Κορίτσια	**11**	4	5	1	1
Αγόρια	**7**	1	1	5	-

Όπως φαίνεται από τον πίνακα η μεταβολή επηρέασε περισσότερο τα κορίτσια τα οποία μετέβαλαν τις διατροφικές τους συνήθειες ή τις βελτίωσαν, με εξαίρεση ένα περιστατικό. Τα αγόρια δεν είχαν δραστικές μεταβολές στις διατροφικές τους συνήθειες όμως μετά το τέλος της παρέμβασης αντιμετώπιζαν τη διατροφή τους με περισσότερη σοβαρότητα.

Σε σχέση με τους δείκτες αξιολόγησης που έκανε ένα χρόνο αργότερα το υπουργείο παιδείας (Έκθεση ΕΥΖΗΝ, 2014) η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα στοιχεία συμφωνούν, αυτό όμως που δεν έδειξε η Έρευνα του Υπουργείου είναι τα στοιχεία και η δυναμική που έχει σε έφηβους μαθητές ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Τι είδους όμως παρέμβασης; Το πρόγραμμα σπουδών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα ενημέρωσης μέσα από μια διάλεξη δεν δίνει όμως καμιά δυνατότητα για συστηματική παρέμβαση και χρονικά διευρυμένη. Φυσικά μια τέτοια παρέμβαση έχει μεγάλο οικονομικό κόστος το οποίο δεν πρέπει να αγνοεί

κάποιος, όμως είναι σίγουρο ότι αποσπασματικές δράσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν παρεμβάσεις. Οι μαθητές μέσα από την έρευνα έδειξαν ότι θέλουν να μάθουν και το σημαντικότερο ότι είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν ή έστω να βάλουν τους εαυτούς τους στη διαδικασία αλλαγής των διατροφικών τος συνηθειών και της εφαρμογής ξανά της παραδοσιακής κρητικής διατροφής.

Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός για την εξέλιξη των εφήβων μαθητών, αφού περνούν καθημερινά ένα σημαντικό μέρος του χρόνου τους και μάλιστα σε ώρες που θα χαρακτήριζε κάποιος ως ζωτικές. Στην ηλικία αυτή οι μαθητές διαμορφώνουν όχι μόνο τις διατροφικές τους συνήθειες αλλά και τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τον κίνδυνο εμφάνισης παχυσαρκίας. Οι καθηγητές ως πρότυπο των μαθητών τους, ο επηρεασμός των μαθητών από τις συνήθειες των φίλων και των συνομηλίκων λειτουργούν καταλυτικά για τους εφήβους. Αντίστοιχα στην ηλικία αυτή οι μαθητές μειώνουν τη σωματική δραστηριότητα, το μάθημα της φυσικής αγωγής έχει μικρότερη προτεραιότητα και άλλα μαθήματα θα γίνουν στόχοι των μαθητών. Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να ξεχάσουμε το πρόβλημα από τα φαγητά του κυλικείου αλλά και της κατανάλωσης νερού αφού οι βρύσες του σχολείου και η ποιότητα γενικά σε πόσιμο νερό πολλές φορές αναγκάζουν τους μαθητές να μένουν “άνυδροι” (Αριστείδης, 2014).

Με βάση τα παραπάνω είναι σαφές ότι οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι στοχευόμενες και σε πολλά επίπεδα. Οι ανασταλτικοί παράγοντες στην καλή διατροφή είναι πολύπλευροι και πολυεπίπεδοι, το χρονικό διάστημα μιας παρέμβασης θα πρέπει να απασχολήσει το σύλλογο των καθηγητών αρκετό καιρό πριν την παρέμβαση ώστε να οργανωθούν οι δράσεις και να βρεθούν τα κατάλληλα άτομα που θα καθοδηγήσουν τη δράση.

Σήμερα, με τις γεύσεις να ισοπεδώνονται από την κουζίνα της παγκοσμιοποίησης, η Κρήτη δικαιούται να προβάλλεται ως διαιτητικό πρότυπο και οι μαθητές των σχολείων της Κρήτης να αποτελούν παράδειγμα. Εξάλλου ο πολιτισμός, όχι μόνο του φαγητού αλλά στο σύνολό του, είναι μια δυναμική πράξη με την ενεργή συμμετοχή των ανθρώπων του τόπου. Σε άλλη περίπτωση θα αποκτήσει μουσειακά χαρακτηριστικά που σημαίνει ότι ο πολιτισμός μια μέρα θα αποτελεί μόνο ανάμνηση για να “επαιρόμεθα” στο όνομα των προγόνων. Μέσα από τη διατήρηση της Κρητικής κουζίνας, ο μαθητής θα αποκτήσει την αίσθηση του σεβασμού του πρωτογενή τομέα, χωρίς αλχημείες από σύγχρονα πρότυπα που όμως θα συνδυάζει τα υλικά με τη φαντασία και την ευρηματικότητα. Οι μαθητές δικαιούνται να γίνουν φορείς του λαϊκού πολιτισμού της Κρήτης και να συνεχίσουν την πορεία της πολιτιστικής διάστασης της Κρητικής διατροφής.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω αποτελούν ένα ενδεικτικό δείγμα της συνολικής εικόνας που επικρατεί σε επίπεδο Κρήτης, αλλά και σε πανελλήνιο επίπεδο, με την πλειοψηφία των μαθητών να μην εφαρμόζει τη “μεσογειακή διατροφή”.

Η αξιολόγηση ήταν πολυπαραγοντική, με τη χρήση μόνο ερωτηματολογίων, που εκτός από την καταγραφή των διατροφικών συνηθειών αξιολογούσαν τις περισσότερες από τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διατροφική πρόσληψη και

περιλαμβάνουν διατροφική γνώση και αντίληψη, διατροφική συμπεριφορά, αλλά και αξιολόγηση της καθιστικής ζωής σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα, σωματική άσκηση ή τον αθλητισμό.

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα παιδιά περισσότερο γνωρίζουν διατροφικά θέματα και πολύ λιγότερο οδηγούνται στην εφαρμογή τους. Επομένως, κάποιοι από τους άλλους παράγοντες ενδεχομένως να διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο.

Τα περισσότερα παιδιά διατηρούν το οριζόμενο από τον ΠΟΕ σωματικό βάρος, όμως υπάρχουν παιδιά υπέρβαρα, ενώ περισσότερα παιδιά με πρόβλημα βάρους βρέθηκαν λιποβαρή ή με χαμηλό σωματικό βάρος.

Η παρέμβαση που έγινε έδειξε θετικά αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι απευθύνονταν σε ομάδα μαθητών που είχε ενδιαφέρον για θέματα διατροφής και αθλητικών δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό ερευνητικές προσπάθειες, όπως η παρούσα, καλό είναι να συνεχίζονται, με στοχευμένες παρεμβάσεις, προκειμένου να διαπιστωθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής υγιών διατροφικών προτύπων και να ενθαρρυνθεί η υιοθέτησή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγοραστάκης, Γ., & Μιχελάκης, Ν. (2013). “Κρητική και Μεσογειακή Διατροφή, Ομοιότητες και Διαφορές” Στο Ν. Μιχελάκης (Επιμ.) *Παραδοσιακή Κρητική Διατροφή και η εξέλιξή της* (σελ. 16-17) Χανιά: Σύνδεσμος Ελαιοκομικών Δήμων Κρήτης.

Αικατερινίδης, Γ. Ι. (2015). Λαογραφική προσέγγιση της Κρητικής διατροφής στο Ιστορική και Πολιτιστική Διάσταση της Κρητικής Διατροφής, *Στο 1ο Διεθνές Συνέδριο Σητεία 12-20 Ιουλίου 2015, (σελ. 114)* έκδοση Δήμου Σητείας.

Αποστόλου, Α., Αρναουτάκης, Ι., Γεωργούλης, Μ., Μπαθρέλλου, Ε., Μπέλλου, Έ., & Φιλίππου, Χ. (2014). *Διατροφή στην Παιδική και Εφηβική ηλικία, (υλικό για εκπαιδευτικούς Ενότητα Β4)*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο-ΕΥΖΗΝ, σελ. 19-22.

Έκθεση ΕΥΖΗΝ (Εθνική Δράση Υγείας για τη Ζωή των Νέων). (2014). Στοιχεία έτους 2013-2014, Νομός Λασιθίου.

Μαρκάκη, Α., Χατζή, Β., & Γκούσκου, Κ. (2015, Ιούλιος) *“Κρητική Διατροφή: Από την Αρχαιότητα στο Σήμερα”*, Στο 1ο Διεθνές Συνεδρίο Σητεία 12-20 Ιουλίου 2015, (σελ. 33) έκδοση Δήμου Σητείας.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΔΜΘ 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011

Χρυσουλάκης, Γ. (Επιμ.). (2000). *Πραισός Ιστορία-Φύση-Διατροφή*. Σητεία: Γυμνάσιο Χανδρά-Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λασιθίου.

Ψιλάκης, Ν., & Ψιλάκη, Μ. (2001). *Κρητική Παραδοσιακή Κουζίνα*. Ηράκλειο: Καρμανώρ.

Νόμος 3848/2010

Ένα πρόγραμμα Urban Environmental Education στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου: "Ηράκλειο -Η πόλη μου: Μια γειτονιά της Ευρώπης" Μία Έρευνα - Δράση

Φιλιππάκη Αμαλία 1, Τσιανίκα Βασιλική 2,
Χρονιάρη Χαρούλα 3, Καραογλανίδης Δημήτρης 4
(1. Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε..Πανεπιστημίου Κρήτης, 2. MSc, Πανεπιστημίου Κύπρου, 3. Εκπαιδευτικός, 4.Υπ. Διδάκτωρ, Α.Π.Θ.)

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένο στον τόπο, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας Έρευνας-Δράσης[*] στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Η Έρευνα-Δράση είχε ως αφετηρία την κοινή διαπίστωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ότι σχεδόν όλα τα προγράμματα που είχαν υλοποιηθεί έως τότε στο σχολείο είχαν σχέση με παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα, χωρίς αναφορές στον τόπο που ζουν οι μαθητές. Επίσης, δεν είχε υλοποιηθεί ποτέ πρόγραμμα με κοινή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών των δύο διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων. Έτσι επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η σχετικά νέα παιδαγωγική προσέγγιση Place-Based Education (P.B.E.) και συγκεκριμένα επειδή ο τόπος που υλοποιήθηκε ήταν η πόλη όπου ζουν οι μαθητές, υιοθετήθηκε μια διακριτή επιστημονική προσέγγιση: η Urban Environmental Education. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 4 εκπαιδευτικοί, 26 μαθητές Ε΄ τάξης του Ελληνόφωνου και Δ΄ / Ε΄ τάξης του Αγγλόφωνου Τμήματος, καθώς και δύο καθηγήτριες από το Π.Τ.Δ.Ε. και το τμήμα Φ.Κ.Σ. του Πανεπιστημίου ως κριτικοί φίλοι. Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές, εστιασμένες στο σχολικό και στο ευρύτερο τοπικό περιβάλλον.
Ένας από τους στόχους της Έρευνας-Δράσης ήταν η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού, δημιούργησαν πιο ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας, συνεργασίας κι εμπιστοσύνης μεταξύ τους, επανεξέτασαν τις πρακτικές τους, τις εμπλούτισαν, άλλαξαν την επαγγελματική τους αυτοεικόνα και βελτίωσαν την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο,Place-Based Education, Urban Environmental Education, Έρευνα - Δράση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση που βασίζεται στον τόπο (Place Based Education) είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που, παρόλο που έχει τις ρίζες της στον Dewey (1899)έχει επανέλθει δυναμικά στην βιβλιογραφία και στην πρακτική της Περιβαλλοντικής

---

* *Η Κατσαρού (2016) προτείνει τον όρο Έρευνα – Δράση (αντί για Έρευνα Δράσης)*

Εκπαίδευσης (Π.Ε.) τα τελευταία 20 χρόνια, κυρίως στην Αμερική. Αποτελεί δε ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο έχει ως αντικείμενο μελέτης τον τόπο (place).

Στην Ελλάδα η πρώτη αναφορά στην βιβλιογραφία έγινε το 2012 από την Παπαδημητρίου, η οποία απέδωσε τον όρο Place Based Education(P.B.E.) στην ελληνική γλώσσα ως εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο.

Ο Sobel (2004) όρισε αυτή την εκπαίδευση ως «*αξιοποίηση της τοπικής κοινότητας και του τοπικού περιβάλλοντος ως πλαισίου αναφοράς για την διδασκαλία πολλών εννοιών και διδακτικών αντικείμενων του προγράμματος σπουδών (γλώσσα, μαθηματικά, κοινωνικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες, κ.ά.). Η γειτονιά, η πόλη, ακόμη και η αυλή του σχολείου, προσφέρουν αυθεντικές ευκαιρίες για μελέτη, μάθηση και προβληματισμό που βοηθάει τους εμπλεκόμενους να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς με τον τόπο τους και να ενεργοποιηθούν για τη διατήρηση του*».

Βασικά χαρακτηριστικά της P.B.E. κατά τους Woodhouse & Knapp (2000) είναι: α) η διδασκαλία και μάθηση να προκύπτει από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του τόπου. (πχ γεωγραφία της περιοχής, το τοπικό περιβάλλον, η τοπική ιστορία, τα ήθη και έθιμα, η τοπική οικονομία κ.ά.) β) είναι διεπιστημονική γ) είναι βιωματική. δ)Συχνά περιλαμβάνει μια συμμετοχική δράση Μάλιστα, η δράση θεωρείται απαραίτητη όταν μελετώνται περιβαλλοντικά θέματα δ) είναι αναστοχαστική και ε) συνδέει τον τόπο με το άτομο και την κοινότητα.

Αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε ερευνητικά αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση σε αστικό δημοτικό σχολείο, όπου εργαζόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί-συγγραφείς της παρούσας εργασίας, κατά το σχολικό έτος 2015 -2016 (10 μήνες). Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσουμε αυτήν την επιστημονική προσέγγιση στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς επίσης και την προσπάθεια αξιοποίησης της ερευνητικής στρατηγικής της Έρευνας-Δράσης στο σύγχρονο σχολείο. Συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε διεξοδικά την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε ενώ σε ό,τι αφορά τα συμπεράσματα, θα παρουσιάσουμε αυτά που αφορούν τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Έρευνας Δράσης

Η Έρευνα-Δράση (Ε.Δ.) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ξεκίνησε τόσο διεθνώς όσο και στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 90 (Μπαγάκης, 1993).

Γενικότερα η Ε.Δ. καλείται να ικανοποιήσει 3 λειτουργίες (Altrichter, 1991, Altrichteret al., 2011):

•βοήθεια στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

•βοήθεια στην ανάπτυξη, διαφοροποίηση και συστηματοποίηση επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

• συμβολή στην ανάπτυξη επαγγελματικής και δημόσιας συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό να βελτιώσουν και να επικυρώσουν εκπαιδευτικές εμπειρίες και γνώσεις.

Κάθε μια από τις τρεις αυτές λειτουργίες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στον χώρο της Π.Ε. ώστε να υποστηριχθεί ο ρόλος που δύναται να διαδραματίσει στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Η Π.Ε. αποσταθεροποιεί μερικά από τα παραδοσιακά και βαθιά ριζωμένα δόγματα στον χώρο της εκπαίδευσης παρέχοντας πιθανές απαντήσεις σε μερικά από τα διλήμματα που δημιουργούνται από αυτά τα δόγματα. Η Ε.Δ. ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την Π.Ε. με την δική τους φωνή, αυξάνοντας την συμβολή τους στην δημόσια συζήτηση σχετικά με τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Posch, 1993).

Ο Wals (1994) υποστηρίζει επίσης πως εφαρμόζοντας αυτήν την προσέγγιση στον χώρο της Π.Ε., η Ε.Δ. ξεκινάει όταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να αντιμετωπίσουν ένα ή περισσότερα περιβαλλοντικά προβλήματα. Μέσα από την διερεύνηση, την συζήτηση και τις διαπραγματεύσεις μεταξύ τους, οι συμμετέχοντες απομονώνουν ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα για να το μελετήσουν και να το επιλύσουν. Καθώς οι συμμετέχοντες αρχίζουν να παράγουν ιδέες, εισέρχονται στον πρώτο κύκλο της σπειροειδούς διαδικασίας σύμφωνα με το μοντέλο του Lewin (1946). Στην συνέχεια αναπτύσσουν ένα σχέδιο προς την κατεύθυνση της επίλυσης του προβλήματος, εφαρμόζουν το σχέδιο και έπειτα αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του. Η αξιολόγηση αυτή συνήθως οδηγεί στην ανάπτυξη ενός άλλου σχεδίου το οποίο τους οδηγεί στον δεύτερο κύκλο της σπειροειδούς διαδικασίας με διαδοχικούς κύκλους μέχρι την οριστική επίλυση του προβλήματος. Μέσα σε όλη αυτήν την διαδικασία οι συμμετέχοντες στέκονται κριτικά απέναντι στην μάθηση, ενσωματώνοντας νέες πληροφορίες προκειμένου να προσαρμόσουν το σχέδιο επίλυσης του προβλήματος σε μια μεταβαλλόμενη κατάσταση. Η προσέγγιση “Community Problem-Solving” αποτελεί την βάση πάνω στην οποία η Ε.Δ. μπορεί να εφαρμοστεί στον χώρο της Π.Ε.. Έτσι η μεθοδολογία του Lewin μπορεί να προσαρμοστεί στα σχολεία ώστε οι μαθητές σε συνεργασία με τα μέλη της κοινότητας που επηρεάζονται από κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα να δράσουν ενεργά προς την κατεύθυνση της επίλυσης του. Σημαντικοί παράγοντες στην διαδικασία “Community Problem-Solving” είναι η αναγνώριση του προβλήματος, η συλλογή, οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών, η εξέταση του προβλήματος από πολλές πλευρές, η εξέταση και η επιλογή πολλών διαφορετικών μορφών δράσης, η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης. Επειδή η προσέγγιση Place-Based Education βασίζεται στον τόπο όπου ζουν οι μαθητές, μπορεί να εφαρμοστεί πολύ αποτελεσματικά και σε ένα αστικό περιβάλλον (Urban Environment Education). Ειδικά το περιβάλλον μιας πόλης μπορεί να είναι ένα πολύ γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή του, αφού οι κάτοικοι μιας πόλης αντιμετωπίζουν μερικά από τα πιο πιεστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η κοινωνία: παραβατικότητα, εγκληματικότητα, φτώχεια, ρύπανση, έλλειψη υγιεινής κ.α..

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στις αρχές της δεκαετίας του ’90 αρχίζει και στην Ελλάδα μια ουσιαστική και συντονισμένη προσπάθεια ευρείας και πληρέστερης ενημέρωσης σχετικά με την Ε.Δ. και τις δυνατότητες που προσφέρει στον εκπαιδευτικό χώρο, από το περιοδικό "*Εκπαιδευτική Κοινότητα*",το οποίο άνοιξε ένα ευρύ διάλογο με αφετηρία τα εισαγωγικά άρθρα του Μπαγάκη (1993). Ο ίδιος σε ένα απ’ αυτά τα εισαγωγικά άρθρα, επισημαίνει τις δυνατότητες αξιοποίησης αυτής της μορφής έρευνας σε κάποιους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς τομείς όπως είναι η Π.Ε. Στο χώρο της Π.Ε., η πρώτη Ε.Δ. στην Ελλάδα, υλοποιήθηκε από την Καμαρινού (1995), η οποία αντιμετώπισε επιπρόσθετη δυσχέρεια λόγω της σχεδόν παντελούς έλλειψης, σε εκείνη τη φάση, σχετικών ερευνών και ανάλογων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Μορφές και Χαρακτηριστικά της Έρευνας-Δράσης

Οι Carr και Kemmis (1986) παρουσιάζουν τις μορφές που μπορεί να πάρει η Ε.Δ.. Στηριζόμενοι στη θεωρία του J. Habermas για τα τρία κύρια γνωστικά ανθρώπινα ενδιαφέροντα διακρίνουν 3 μορφές της Έρευνας-Δράσης: την *τεχνική*, *πρακτική* και *χειραφετική Έρευνα- Δράσης*. Στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε η χειραφετική Ε.Δ. που έχει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή. Αυτού του είδους η δράση ασχολείται με τις κοινωνικές πρακτικές που διαμορφώνουν την πρακτική μέσα στην τάξη. Προσπαθεί να έρθει σε επαφή με πολιτικές δυνάμεις για να πραγματοποιηθεί μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η επιστημολογική βάση μιας τέτοιου τύπου Ε.Δ. είναι το κριτικό παράδειγμα, καθώς επιδιώκει την αλλαγή της δομής της εκπαίδευσης, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική ανάπτυξή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Σύμφωνα με τους ίδιους τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής έρευνας είναι τα εξής:

α) Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας

β) Η διαπλοκή έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης

δ) Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας

ε) Η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη

στ) Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας σε σχέση με το πέμπτο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά της Ε.Δ., δηλαδή *την σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), οι εκπαιδευτικοί - ερευνητές προσπαθώντας να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αυτό που κυρίως ενδυναμώνει τον επαγγελματισμό τους, είναι ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, καθώς ανοίγουν ένα δρόμο αυτονομίας και διευρύνουν τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου και της δράσης τους, οπότε και της επαγγελματικής τους θέσης. Έτσι αλλάζει η επαγγελματική τους αυτοεικόνα, αφού αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχουν γενικές λύσεις στα πρακτικά προβλήματα που μπορούν να αναζητηθούν σε θεωρίες έξω από τις συνθήκες της πράξης, αλλά ότι μπορούν να υπάρξουν προσωπικές ιδέες που μπορούν οι ίδιοι να δοκιμάσουν στην πράξη προκειμένου να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της Έρευνας-Δράσης& η βελτίωση των σχέσεων τους

Η Ε.Δ. συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που βελτιώνουν τις πρακτικές τους θεωρίες και την ικανότητά τους για δράση μέσω του στοχασμού και της δράσης. Όμως η Ε.Δ. δεν είναι απλώς ένα πρακτικό μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των μαχόμενων εκπαιδευτικών αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στην περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές γίνονται πιο υπεύθυνοι μέσα από τον έλεγχο των ιδεών και των πρακτικών τους, βελτιώνοντας το συνολικό έργο τους (Somekh, 2006).

Όπως υποστηρίζουν οι Κατσαρού & Τσάφος (2003), οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές αναζητούν επίσης τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν την πρακτική τους

και ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις και στο σχολείο. Αποκαλύπτοντας τους παράγοντες αυτούς, όμως, ταυτόχρονα συνειδητοποιούν και τη δύναμη που έχουν μέσα από την συνεργασία τους να τους αλλάξουν. Ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, τους ανοίγει ένα δρόμο αυτονομίας και διευρύνει τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου, της δράσης τους και της επαγγελματικής τους κρίσης.

Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν πως σύγχρονο κίνημα της έρευνας των εκπαιδευτικών είναι μια πράξη κριτική, η οποία πέρα από την ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της κατανόησης της γνώσης, ως πηγή δύναμης στην κοινωνία, δημιουργεί και μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ γνώσης, έρευνας και πρακτικής. Μέσα από την Ε.Δ. ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν αναζητεί μόνο την προσωπική ανανέωση και την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και την επίτευξη της κοινωνικής αναμόρφωσης και δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές οφείλουν να υψώνουν τη φωνή τους ενάντια στις πολιτικές που θεωρούν ότι δεν είναι επαρκείς από εκπαιδευτικής ή ηθικής άποψης. Επιπρόσθετα, η κοινότητα εκπαιδευτικών-ερευνητών οφείλει να είναι συνδεδεμένη με τον αγώνα για τη δημιουργία ενός κόσμου στον οποίο κάθε παιδί θα έχει το δικαίωμα για μια αξιοπρεπή και ικανοποιητική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μέσα από τη συλλογικότητα της Ε.Δ., αποκτούν συνείδηση της επίδρασης που μπορούν να ασκήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και σταδιακά χειραφετούνται.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η βελτίωση που πιθανά να προέκυπτε από την εφαρμογή ενός προγράμματος Π.Ε. βασισμένης στον τόπο, στην σχολική και στην τοπική κοινότητα καθώς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα σε αστικό Δημοτικό Σχολείο, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένης στον τόπο με στόχο την βελτίωση μιας υπάρχουσας δύσκολης κατάστασης στο συγκεκριμένο σχολείο όπου φοιτούν μαθητές από διάφορες χώρες της Ευρώπης σε 2 γλωσσικά τμήματα: το Ελληνόφωνο και το Αγγλόφωνο.

Το σχολικό έτος 2014 – 2015 έγινε μια πρώτη οργανωμένη χαρτογράφηση της προβληματικής κατάστασης που οδήγησε στην Ε.Δ.. Καταγράφηκαν κυρίως οι εξής παράμετροι:

α) απουσία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στα δύο γλωσσικά τμήματα

β) κενό στην σύνδεση της σχολικής κοινότητας με τον τόπο.

γ) κενό στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και παντελής απουσία προγραμμάτων Ρ.Β.Ε..

Στην Έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές της Ε΄ τάξης του Ελληνόφωνου τμήματος (17) και οι μαθητές του Αγγλόφωνου τμήματος (9), 4 εκπαιδευτικοί ως μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας, καθώς και οι 2 καθηγήτριες της επιτροπής εποπτείας ως “κριτικοί φίλοι”.

Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η Έρευνα - Δράση και συγκεκριμένα το μοντέλο του St. Kemmis (1983), το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά επάλληλων κύκλων.

Κάθε κύκλος ουσιαστικά αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης του προηγούμενου, μέσω κριτικού αναστοχασμού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η παρούσα έρευνα περιλάμβανε 2 Κύκλους. Ο 1ος Κύκλος της Ε.Δ. αφορούσε κυρίως τον προαύλιο χώρο του σχολείου ενώ ο 2ος Κύκλος αφορούσε κυρίως την ευρύτερη περιοχή της παλιάς πόλης του Ηρακλείου. Αναλυτικά οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν οι εξής: Δημιουργία λαχανόκηπου, Εργαστήριο Φυσικής Σποράς, Εργαστήριο Φυσικής Δόμησης, Συλλογική κουζίνα, Δημιουργική γραφή, Συλλογική δράση περιβαλλοντικής αναβάθμισης της παραλίας, Δράση περιβαλλοντικής αναβάθμισης κεντρικού πάρκου της πόλης, Αποτύπωση περιβαλλοντικών μηνυμάτων σε τοίχους εγκαταλελειμμένων σπιτιών της γειτονιάς, κ.ά.

Πριν, κατά την διάρκεια και μετά την υλοποίηση της Ε.Δ. αξιοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία, όπως: ελεύθερα κείμενα μαθητών, προσωπικά ημερολόγια μαθητών, ημερολόγια συμμετοχικής παρατήρησης εκπαιδευτικών, συζητήσεις αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, συζητήσεις σε ομάδες μαθητών μέσα στην τάξη, κριτικές αυτοβιογραφίες εκπαιδευτικών, φωτογραφίες από τις δράσεις, κ.α. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με την μέθοδο της "Θεματικής Ανάλυσης". Κατά την Θεματική Ανάλυση επιχειρείται να αποδοθεί νόημα στα ποιοτικά δεδομένα προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα. Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην έρευνα μας ήταν αν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένου στον τόπο μπορεί να βελτιώσει τη μεταξύ τους συνεργασία, να αλλάξει τις στάσεις τους σε σχέση με τον παιδαγωγικό τους ρόλο για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών σε τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα, να μετασχηματίσει την παιδαγωγική τους θεωρία σε σχέση με νέες συνεργατικές μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να επιδράσει σε ολόκληρη την σχολική κοινότητα.

Στην παρούσα εργασία η θεματική ανάλυση των παραπάνω ποιοτικών δεδομένων της έρευνας υλοποιήθηκε με βάση τα πέντε βήματα της Θεματικής Ανάλυσης (Ίσσαρη & Πουρκός, 2015;Willing, 2015;Τσιώλης, 2015).

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης α) κάποιων συζητήσεων αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της Π.Ο. και β) των κριτικών αυτοβιογραφιών των εκπαιδευτικών.

Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας μας εφαρμόστηκε η μέθοδος της "Θεματικής Ανάλυσης" ως η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος ανάλυσης στο πλαίσιο της Έρευνας-Δράσης αφού πρόκειται για μια κατεξοχήν ποιοτική μέθοδο έρευνας. Η μέθοδος της "Θεματικής Ανάλυσης" στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Riessman, 2008) είναι παρόμοια με την "Ανάλυση Περιεχομένου" (Lieblichetal., 1998, Smith, 2000).

Από την Θεματική Ανάλυση της Συζήτησης Αναστοχασμού των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση του 1ου Κύκλου της Ε.Δ. προέκυψαν ευρήματα που απαντούν σε όλα τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα:

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένου στον τόπο μπορεί να βελτιώσει τις μεταξύ τους σχέσεις προς της κατεύθυνση της ουσιαστικότερης συνεργασίας;

Η ανάλυση της συζήτησης αναστοχασμού των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση του 1ου κύκλου της Ε.Δ. κατέδειξε πως η κοινή τους συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένου στον τόπο μπορεί να βελτιώσει τις μεταξύ τους σχέσεις προς την κατεύθυνση μια ουσιαστικότερης συνεργασίας μεταξύ τους. Από την θεματική ανάλυση της συζήτησης αυτής προκύπτει ότι η κοινή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα τέτοιο πρόγραμμα Π.Ε. συνέβαλε στην δόμηση ενός πολύ ικανοποιητικού πλαισίου συνεργασίας και ουσιαστικότερης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, συνέβαλε στην ανάπτυξη του αισθήματος της ελευθερίας της έκφρασης μέσα από πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και δημιουργικού διαλόγου μεταξύ τους. Όμως ταυτόχρονα τόνισαν και την δυσκολία που αντιμετώπισαν στο πλαίσιο της κοινής συμμετοχής στους στο πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένου στον τόπο: την έλλειψη ουσιαστικού χρόνου συνεργασίας μεταξύ τους λόγω των πολλών τυπικών υποχρεώσεων που έχουν καθημερινά, καθώς και του μεγάλου φόρτου εργασίας λόγω του τεράστιου όγκου της διδακτικής ύλης που πρέπει να καλύψουν ως πιεστική υπηρεσιακή υποχρέωση. Κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

*«…είμαι σαν άνθρωπος πιο κλειστός ίσως και φέτος δεν ξέρω, μου φαίνεται πως μπορώ να ρωτήσω κάποια πράγματα παραπάνω, να μιλήσω παραπάνω στο… κι εντάξει είναι λίγο πιο εύκολα. Είναι πιο εύκολη η συνεργασία μου φαίνεται…».*Ε2

«….μ' αρέσει που έχουμε αυτή την ευκαιρία να αλληλεπιδρούμε και να μιλάμε, πώς μας φάνηκε το ένα, πως μας φάνηκε το άλλο, τί μπορούμε να διορθώσουμε…..». Ε3

«Σίγουρα! από την αρχή της σχολικής χρονιάς βήμα-βήμα η επικοινωνία μεταξύ μας και η συνεργασία γίνεται όλο και πιο ουσιαστική». Ε, Ε3

«*Όταν μας πιέζει τόσο πολύ ο χρόνος και οι υποχρεώσεις, το ότι καταφέρνουμε και εξασφαλίζουμε μια ώρα και συζητάμε μεταξύ μας μου φαίνεται άθλος».* Ε

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα:

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένου στον τόπο μπορεί να αλλάξει τις στάσεις τους απέναντι σε αυτήν τη διδακτική προσέγγιση;

Εδώ αναδεικνύονται δύο θεματικές: α) ο παιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μαθητών, και β) ο μετασχηματισμός της προσωπικής παιδαγωγικής θεωρίας των εκπαιδευτικών π.χ. υιοθέτηση πιο βιωματικών συνεργατικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Η ανάλυση της συζήτησης αναστοχασμού των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση του 1ου κύκλου της Ε.Δ. κατέδειξε πως η κοινή τους συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένου στον τόπο μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του αισθήματος ευθύνης που έχουν ως εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές απέναντι στο τοπικό περιβάλλον και την καλλιέργεια σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ τους μέσω της νέας διδακτικής προσέγγισης. Άλλωστε σύμφωνα με τους McLeod & Kilpatrcik (2001) οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης απαιτείται να έχουν μία θετική στάση απέναντι στο μέλλον του αστικού περιβάλλοντος, μία δέσμευση προστασίας των αστικών οικοσυστημάτων και κοινωνιών και ένα πάθος για

το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πεδίο. Επιπλέον μέσα από την θεματική ανάλυση αναδείχθηκε η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς την ανάγκη εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής με βιωματικές δράσεις και αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας: από την Θεωρία στην Πράξη έτσι ώστε να είναι περισσότερο ενεργή η συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε δράσεις. Επίσης αναδείχθηκε η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών της ανάγκης για άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε παρακάτω κάποια αποσπάσματα:

«…και κάποιο δικό μου project να κάνω κάποια στιγμή και με άλλη δασκάλα, πιο έτσι μικρό, νομίζω πως με έχει αλλάξει όλο αυτό που γίνεται εδώ, ο τρόπος που σκέφτομαι και μπορεί να τολμήσω να κάνω κάτι παρόμοιο […] που δεν θα το έκανα παλιά». Ε2

«…το πιο σημαντικό. Να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, αυτό που λέγαμε». Ε3

«Εγώ θεωρώ ότι κυρίως […] αισθάνεσαι πιο υπεύθυνος, επειδή είδες ότι μπορείς να παρέμβεις και να βελτιώσεις τον περιβάλλοντα χώρο […] το ένιωσα κι εγώ… Υπάρχουν τρόποι παρέμβασης…[…] δηλαδή βλέπεις ότι εφόσον εξαρτάται από σένα όλο αυτό και το ότι μπορείς να το μεταλαμπαδεύσεις στους ίδιους τους μαθητές, αισθάνεσαι ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη, γιατί βλέπεις ότι έχεις ένα ηγετικό- σημαντικό ρόλο» Ε1

«Εγώ έχω δει προσωπικά πόσο σημαντικό είναι οι δράσεις να συμμετέχουν τα παιδιά. Είναι πολύ-πολύ δυνατό εργαλείο και θα ήθελα πιο πολλές δράσεις να εντάξω στον τρόπο που διδάσκω […] η εκπαίδευσή μου ήτανε σε θεωρητικό επίπεδο. Έτσι έμαθα να διδάσκω. Αλλά βλέπω τώρα πως οι δράσεις είναι πολύ πιο σημαντικές από τις θεωρίες. Και πρέπει να βγαίνουμε έξω περισσότερο…». Ε2

Αρχικά στην παρούσα έρευνα δεν είχε τεθεί ως ερευνητικό ερώτημα το αν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. βασισμένου στον τόπο μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην ενίσχυση του επαγγελματικού τους προφίλ;

Όμως από την θεματική ανάλυση της συζήτησης αναστοχασμού των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση του 1^{ου} κύκλου της Ε.Δ. αναδείχθηκε ως ένα επιπλέον θέμα / κατηγορία ανάλυσης, αφού υπήρξαν αρκετές αναφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτό το θέμα. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους αυτοεκτίμησης και του αισθήματος επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεκπλήρωσης μέσω απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων. Αναφέρθηκαν στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

«…είναι μια ικανοποίηση επαγγελματική ας πούμε. Ότι βήμα-βήμα επαγγελματικά εξελισσόμαστε». Ε

«Εγώ αισθάνομαι ότι παίρνω πράγματα από το πρόγραμμα τα οποία σίγουρα θα με βοηθήσουν μελλοντικά. Και ήταν και ένας από τους προσωπικούς λόγους τους οποίους ενεπλάκην στο πρόγραμμα. Δεν ξέρω πόσο θα με βοηθήσει επαγγελματικά να εξελιχθώ, αλλά σίγουρα θα με βοηθήσει ουσιαστικά με την εμπειρία που αποκτώ. Ήδη το νιώθω και πιστεύω ότι μέχρι το τέλος αυτό θα μεγαλώσει ακόμη περισσότερο». Ε1

«Ναι… εγώ αισθάνομαι. Αισθάνθηκα και αισθάνομαι… ότι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή μου σε επαγγελματικό επίπεδο». Ε1

Επίσης στην παρούσα έρευνα δεν είχε τεθεί ως ερευνητικό ερώτημα το αν η υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. βασισμένου στον τόπο Ρ.Β.Ε μπορεί να έχει

θετικό αντίκτυπο σε ολόκληρη την σχολική κοινότητα (τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και μαθητές).

Όμως από την θεματική ανάλυση της συζήτησης αναστοχασμού των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση του 1ου κύκλου της Ε.Δ. αναδείχθηκε ως ένα επιπλέον θέμα / κατηγορία ανάλυσης αφού υπήρξαν κάποιες αναφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτό το θέμα. Έτσι από τις αναφορές τους προέκυψε πως η υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. βασισμένης στον τόπο, συνέβαλε και στην κινητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, αφού πολλοί εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν στις δράσεις και προσφέρθηκαν να βοηθήσουν. Κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

«*Το πρόγραμμα Π.Ε. […] κινητοποίησε την εκπαιδευτική κοινότητα, τους άλλους συναδέλφους, […] ολόκληρο το σχολείο! 100%! Πιστεύω πως θα γίνονται πιο πολλά προγράμματα τέτοια..».* Ε, Ε3

«*Ρωτάνε, ρωτάνε, ρωτάνε…. […] διάφορα! Δηλαδή και τεχνικές λεπτομέρειες. Δηλαδή του στυλ: «Θα ήθελα κι εγώ να το κάνω, εσείς πώς το καταφέρατε;»* Ε3

«…..και υπάρχει ένα θετικό feedback και από τους εκπαιδευτικούς». Ε1

Από την Ανάλυση των Κριτικών Αυτοβιογραφιών των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα παρακάτω ευρήματα αναφορικά με την βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και με την επαγγελματική τους ανάπτυξη:

1. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας είχαν ένα πολύ ισχυρό υπόβαθρο κατάρτισης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με μεταπτυχιακές σπουδές και τουλάχιστον 10ετή εμπειρία στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είχαν κάποια εμπειρία είτε σε μικρό είτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Και στις δύο περιπτώσεις, ωστόσο, το κίνητρο για συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο ήταν η ανάγκη για εμπλοκή σε νέες προκλήσεις κι επιμόρφωση σε νέες εκπαιδευτικές τεχνικές.

2. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν θεώρησε ότι αντιμετώπισε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Αντιθέτως, υπήρξε η πεποίθηση ότι το πρόγραμμα περιλάμβανε πολλές προκλήσεις. Μία από αυτές ήταν οι τρόποι προσέγγισης, συνεργασία κι επικοινωνίας μεταξύ των 2 γλωσσικών τμημάτων.

3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Έρευνα-Δράση ταυτίζονται απόλυτα. Πιστεύουν ότι ήταν μια πρώτης τάξεως ευκαιρία να γνωρίσουν την Έρευνα-Δράση και να την ενσωματώσουν στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

4. Η καλή συνεργασία, η κοινή αντιμετώπιση των προκλήσεων, οι κοινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα καθώς και η δημιουργική αλληλεπίδραση έδωσαν την ώθηση στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν και να διατηρήσουν σε πολύ καλό επίπεδο τις μεταξύ τους σχέσεις.

5. Το βασικό αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός προγράμματος Π.Ε. βασισμένης στον τόπο που επισήμαναν όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν ότι η προσφορά αυτονομίας, ελευθερίας αποφάσεων και δράσης, βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν και να δράσουν αβίαστα και δημιουργικά αλλά και να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Μέσα από την θεματική ανάλυση της συζήτησης αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση του 1ου Κύκλου της Έρευνας – Δράσης, καθώς και την ανάλυση των κριτικών τους αυτοβιογραφικών, προέκυψαν αποτελέσματα που συμφωνούν με αντίστοιχα άλλων ερευνών στην σχετική βιβλιογραφία.

Αναφορικά με την βελτίωση των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα της παραπάνω θεματικής ανάλυσης συμφωνούν με την έρευνα των Russ, Peters, Krasny, & Stedman (2015) που αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές έρευνες, στο πεδίο αυτό. Ένα από 3 σημαντικά ευρήματα της έρευνας αυτής ήταν ότι η υλοποίηση προγραμμάτων Urban Environmental Education συμβάλει στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών και μελών της κοινότητας. Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν με τις απόψεις ερευνητών που κάνουν αναφορά στην αναγκαιότητα ανάπτυξης δικτύου εκπαιδευτικών και ειδικών επιτυγχάνοντας έτσι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, αφού κρίνουν σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται από μέντορες και εξωτερικούς συνεργάτες. Ένα τέτοιο δίκτυο θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν προγράμματα Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι χρειάζονται την υποστήριξη ενός τέτοιου δικτύου από μέλη της κοινότητας, ειδικούς επιστήμονες, μέλη της διεύθυνσης του σχολείου και άλλους συνεργάτες εκπαιδευτικούς (Frank & Zamm, 1994).

Επίσης τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης συμφωνούν με το βασικό συμπέρασμα μιας μελέτη αξιολόγησης προγραμμάτων Ρ.Β.Ε., με την ονομασία PEEC στην οποία συμμετείχε η Powers (2004), έχοντας ως κύριο σκοπό να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης. Ενδεικτικά δύο από τα κυρίαρχα πλεονεκτήματα της παιδαγωγικής προσέγγισης Ρ.Β.Ε που αναδύθηκαν από αυτήν την μελέτη, και που συμφωνούν με τα ευρήματα της θεματική ανάλυσης που προηγήθηκε, είναι ότι: *α) ενεργοποιεί και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς.* Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Ρ.Β.Ε. ενισχύει την εμπιστοσύνη τους στις ηγετικές τους ικανότητες και τους δίνει ευκαιρίες για απόκτηση αισθήματος ικανοποίησης σε επαγγελματικό επίπεδο. Επιπλέον ενισχύεται ο ενθουσιασμός τους, η διάθεση τους για περαιτέρω επιμόρφωση, καθώς και η διάθεση συνεργασίας τους στην επαγγελματική τους πρακτική. Άλλωστε η εξασφάλιση της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα είναι το κλειδί στην εφαρμογή προγραμμάτων Ρ.Β.Ε., και β) *μετασχηματίζει την σχολική κουλτούρα.* Η εφαρμογή προγραμμάτων Ρ.Β.Ε. δίνει την ευκαιρία στα σχολεία να μετατρέψουν τον τοπικό τους περιβάλλον (από τις σχολικές αυλές μέχρι την γειτονιά τους) σε προέκταση της σχολικής τάξης. Οι ιδέες της Ρ.Β.Ε. γίνονται αναπόσπαστο μέρος της συνολικής σχολικής κουλτούρας. Επιπλέον από αυτήν την μελέτη αναδύθηκαν και κάποιες προκλήσεις (δυσκολίες*)* κατά την εφαρμογή ενός Ρ.Β.Ε.. που δύο από αυτές συμφωνούν με τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης που προηγήθηκε: α*)* η πίεση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και β) άσκοπη σπατάλη χρόνου των εκπαιδευτικών στην γραφειοκρατική διεκπεραίωση τυπικών υποχρεώσεων. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της ασφυκτικής πίεσης που έχουν για να καλύψουν την διδακτική ύλη συμμετέχοντας σε μια Έρευνα-Δράση η Μπούμπουρα (2010) υποστηρίζει πως η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε Ε.Δ., αν και αποτελεί πραγματική καινοτομία για τα εκπαιδευτικά θέματα στο ελληνικό σχολείο, δεν παύει να ενέχει δυσκολίες και περιορισμούς στην προσπάθεια υλοποίησης της αφού ο

εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ένα συγκεκριμένο Α.Π. με σαφείς προδιαγραφές. Εκείνο που κάνει ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα είναι ότι ο εκπαιδευτικός τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, δεν καλλιεργήθηκε με το συνεργατικό πνεύμα που θα του επέτρεπε να ανοίξει την παραδοσιακά κλειστή πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να υιοθετήσει συμμετοχικές και συνεργατικές προσεγγίσεις. Η ίδια υποστηρίζει ακόμα πως σημαντικές δυσκολίες προέρχονται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με μορφές αξιολόγησης που προϋποθέτουν αυτό-διερεύνηση και συλλογική στοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο μιας ομάδας διδασκόντων. Προβλήματα πρακτικής φύσης ακόμα μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, όπως στενότητα χρόνου, μειωμένα ψυχικά αποθέματα, ανασφάλεια ως προς τις ικανότητές του και την αποτελεσματική ανταπόκριση του για να επιτελέσει ταυτόχρονα ένα διττό ρόλο, να διδάσκει και να διενεργεί έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

Altrichter, H. (1991). *Quality Features in an Action Research Strategy.*ESI-Series No 12. ARGE Umwelterziehung: Vienna.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*. London: Routledge

Carr, W. &Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.

Dewey John (1899). *School and Society* (1899): Child-centered curriculum in place of traditional 1892. Ten curriculum. In Speaking worlds: the Australian educator and John Dewey, 1890-1940 / Lesley Dunt. Parkville, Vic.: History Department, Melbourne University, 1993.

Frank, J. & Zamm, M. (1994). *Urban Environmental Education. The Environmental Education Toolbox- EE Toolbox Workshop Resource Manual*.School of Natural Resources and Environment, University of Michigan. Retrieved in March 10, 2018, from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384531.pdf

Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds) (1983). *The Action Research Reader*, Victoria: Deakin University Press

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Lieblich, A., Tival-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998*). Narrative research: Reading, analysis, and interpretation.* Thousand Oaks, CA: Sage.

McLeod, J. & Kilpatrick, K.M. (2001). Exploring science at the museum. *Educational initiative*. 58(7): 59-63.

Posch, P. (1993). The Environment and School Initiatives (ENSI): Action Research in Environmental Education. *Educational Action Research*, 1 (3).

Powers, L. A. (2004). An Evaluation of Four Place-Based Education Programs. *Reports & Research,* 35, 17-33.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, CA: Sage.

Russ, A., Peters, Σ., Krasny, M. & Stedman, P. (2015). Development of Ecological Place Meaning in New York City. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 73–93.

Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research: Methods in social and personality psychology* (pp. 313–335). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sobel, D. (2004). *Place - Based Education: Connecting Classrooms & Communities*, Orion Society.

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.

Wals, A. (1994). Action Research and Community Problem – Solving: Environment Education in an inner-city. *Educational Action Research*, 2, 45-58

Woodhouse, J. L, & Knapp, C. E. (2000). Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches (ERIC Digest). Charleston, WV: ERIC Clearinghouse for Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 448 012). Retrieved in December 26, 2014, from: www.eric.ed.gov

Ελληνική

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2017 από τον ιστότοπο: http://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Καμαρινού, Δ. (2005). Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής για πιο Αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται…* Αθήνα: Gutenberg

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης». Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα- Δράση*. Αθήνα: Κριτική

Μπαγάκης, Γ. (1993). Τι είναι έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητα της σήμερα στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.

Μπούμπουρα, Μ. (2010). Έρευνα Δράσης: "Βελτίωση των Σχέσεων των Μαθητών μέσα από την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία". Μεταπτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: http://www.actionresearch.gr/system/files/pg01-EreunaDrasis.pdf

Παπαδημητρίου, Β. (2012). Εκπαίδευση βασισμένη στον «τόπο». *e-Περιοδικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,* 1(46), 16-21. Ανακτήθηκε από τον ιστοσελίδα της Π.Ε.ΕΚ.ΠΕ: www.peekpemagazine.gr/issue/61

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Μεταφρασμένη

Altrichter, H., Posch, P. &Somekh, B. (2011). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. *Εισαγωγή.* (Ε. Τσέλιου επιστ. επιμ., Ε. Αυγητά, μτφ) Αθήνα: Gutenberg.

Πανεπιστημιακά Μουσεία και Εκπαίδευση: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης

Χαιρέτη Στυλιανή
Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

Καμπουρέλλη Βασιλική
Μουσείο Ιατρικής, Σχολή Επιστημών Υγείας Παν/μίου Κρήτης
v.kampourelli@uoc.gr

Τσεκούρας Στάθη
Μουσείο Ιατρικής, Σχολή Επιστημών Υγείας Παν/μίου Κρήτης

Μουζάς Ιωάννης
Μουσείο Ιατρικής, Σχολή Επιστημών Υγείας Παν/μίου Κρήτης

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Μουσείου Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης με σκοπό την ανάπτυξη του πολιτισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Μετά από μία σύντομη παρουσίαση του μοντέλου του ανθρωποκεντρικού μουσείου που ακολουθεί το Μουσείο Ιατρικής, η εισήγηση εστιάζεται σε ένα βιωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε τη χρονιά 2013, με σύντομη αναφορά σε αντίστοιχα προγράμματα στο παρόν και το μέλλον. Μέσα από αυτά τα παραδείγματα καταδεικνύεται το άνοιγμα του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης στην κοινωνία όπου ανήκει, μέσα από την προσφορά της συσσωρευμένης εμπειρίας και γνώσης του με παιγνιώδη τρόπο με σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών και των νέων σε θέματα Επιστήμης και Πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: ανθρωποκεντρικό μουσείο, διαθεματικά εκπαιδευτικά προγράμματα

1. Το ανθρωποκεντρικό μουσείο και το Μουσείο Ιατρικής Κρήτης

Τα μουσεία σήμερα, έχοντας στραφεί προς μια ανθρωποκεντρική και δημοκρατική κατεύθυνση, αποτελούν «*έναν τόπο συνάντησης και ζωντανού διαλόγου*» μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών (Τσίτου, 2014, σ.9, Νικονάνου 2015, σ.14). Το ανθρωποκεντρικό μουσείο πρωτίστως προάγει τον πολιτισμό, όχι μόνο του παρελθόντος αλλά και του παρόντος, καθώς και τις κοινωνικές ευαισθησίες και αξίες, αφού αναγνωρίζει το γεγονός πως ανήκει κυρίως στα μέλη της κοινωνίας που το συντηρεί. Έτσι, φροντίζει να μοιράζεται τις συλλογές που έχει, όχι με λίγους ειδικούς, αλλά με όλους. Σκοπός του είναι να προσεγγίζεται η μάθηση ως μια βιωματική διαδικασία, που ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, με παροχή ερεθισμάτων για συγκίνηση και αισθητική απόλαυση όσων μετέχουν σε αυτήν. Στα ανθρωποκεντρικά μουσεία τονίζεται, μεταξύ άλλων, η σημασία της ανακαλυπτικής μάθησης, της βιωματικής - ομαδοσυνεργατικής εκπαίδευσης, της αυτενέργειας και της καλλιέργειας του αισθήματος της κοινωνικής ευθύνης και της ενσυναίσθησης (Τσίτου, 2014, Νικονάνου, 2015, σσ.51-85).

Ένας λόγος που συντελεί στη συνεχή εξέλιξη του μουσειοπαιδαγωγικού έργου είναι το γεγονός ότι τα ανθρωποκεντρικά μουσεία, σε αντίθεση με το σχολικό τυπικό μάθημα, προσφέρουν ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης, δηλαδή μάθησης που δεν είναι αυστηρά οργανωμένη ή καθοδηγούμενη (Φιλιππουπολίτη, 2015, σ.28). Πρόκειται για μάθηση βιωματική που βασίζεται στην αυτενέργεια χωρίς το άγχος των εξετάσεων, των επιδόσεων και των αυστηρών κανόνων (Τσίτου, 2014, σ.18). Αυτό δε σημαίνει ότι η σχολική εκπαίδευση και η μουσειακή αγωγή δεν μπορούν να βρίσκονται σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης. Το μουσείο μπορεί να αποτελέσει το χώρο όπου εκπαιδευτικές δράσεις δοκιμάζονται και μπορούν να εμπνεύσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας στο σχολείο. Για παράδειγμα, ο Gardner (2011, σσ. 217-18, 279) παρατηρεί ότι η μάθηση σε χώρους εκτός σχολείου, όπως στα επιστημονικά μουσεία, συχνά βασίζεται σε δράσεις που αντλούνται από τομείς ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και εμπλοκής των νέων και προτείνει αυτή η ανοικτού τύπου μάθηση των μουσείων σε συνδυασμό με τις διαδραστικές τεχνολογίες να αποτελέσουν παράδειγμα για τα σχολεία.

Παράλληλα, μέσω της αξιοποίησης των διαδραστικών μέσων των μουσείων το παρελθόν ζωντανεύει με παραστατικό τρόπο. Αυτό που εντυπωσιάζει συνήθως τους επισκέπτες ενός μουσείου σε σύγκριση με την τυπική σχολική εκπαίδευση είναι τα οπτικοακουστικά μέσα που μπορούν να αναπαριστούν ζωντανά το παρελθόν και έτσι να βοηθήσουν στη σύνδεση με το παρόν και το μέλλον. Έτσι, η γνώση στο μουσείο μπορεί να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη, αλλά ο τρόπος που μεταδίδεται είναι ταυτόχρονα και βιωματικός (Παπούλιας, 2014, σσ.15-16, Γιαννούτσου, 2015, σσ.222-23).

Με βάση τα παραπάνω λειτουργεί το Μουσείο Ιατρικής Κρήτης (Μ.Ι.Κ.), που αποτελεί ένα από τα τέσσερα Μουσεία του Πανεπιστημίου Κρήτης. Αποστολή του Μουσείου είναι να προάγει το ενδιαφέρον για την επιστήμη και τον πολιτισμό με δράσεις που προσεγγίζουν τον άνθρωπο και τις επιστήμες υγείας σε ένα ευρύ πολιτισμικό, ανθρωπιστικό, κοινωνικό και διαθεματικό πλαίσιο. Η δημιουργία του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης υπήρξε ο σημαντικότερος στόχος μιας συλλογικής προσπάθειας που ξεκίνησε το 1996 από την ιδρυτική ομάδα του Μορφωτικού Συλλόγου Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Κρήτης με την πρωτοβουλία του αείμνηστου καθηγητή Οφθαλμολογίας Ιωάννη Τσαμπαρλάκη. Η συνεισφορά του αείμνηστου ακτινολόγου Μανώλη Δετοράκη, μελετητή της Ιστορίας της Ιατρικής, επόμενου Προέδρου του Δ.Σ. του Συλλόγου και θεμελιωτή του Μουσείου, στην προσπάθεια αυτή υπήρξε ανεκτίμητη και καθοριστική. Η Ιατρική Σχολή υποστήριξε αυτή την προσπάθεια με την παραχώρηση του χώρου της παλιάς Βιβλιοθήκης της Ιατρικής στο Μουσείο για τη φιλοξενία της μόνιμης έκθεσης, των συλλογών και των περιοδικών εκθέσεων.[42]

Το Μουσείο έχει ένα πολύπλευρο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό ρόλο, καθώς λειτουργεί και ως χώρος εκδηλώσεων και διδασκαλίας μαθημάτων της Ιατρικής Σχολής, ενώ βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία με εργαστήρια της Σχολής για επισκέψεις σχολείων. Οι πολιτισμικές και εκπαιδευτικές δράσεις του είναι πολλές και ποικίλες (εκθέσεις, εκδηλώσεις και ομιλίες για το ευρύ κοινό, φιλοξενία του

[42] Περισσότερα στοιχεία για την ιστορία και παλαιότερες δραστηριότητες του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης βρίσκονται στην ιστοσελίδα του μουσείου: museum.med.uoc.gr.

καινοτόμου διαθεματικού μαθήματος της Σχολής Επιστημών Υγείας «Ιατρική και Επιστήμες του Ανθρώπου», το οποίο συνδυάζει τις ανθρωπιστικές σπουδές με την επιστήμη της Ιατρικής, δημιουργία διαθεματικών βιωματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων). Λόγω του περιορισμένου χρόνου της εισήγησης θα παρουσιαστεί ένα παράδειγμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Μουσείου που απευθύνονται σε σχολεία, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου «Γητείες, Γιατροσόφια και Λαϊκή Ιατρική» όπως υλοποιήθηκε το έτος 2013.

2. Το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Λαϊκή Ιατρική - Γητειές και Γιατροσόφια»

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν τρόπο προσέλκυσης μαθητών σε θεματικές σχετικές με τον πολιτιστικό πλούτο και τα εκθέματα που διαθέτει ένα μουσείο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των πανεπιστημιακών μουσείων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η γνωριμία από τους μαθητές της πολιτιστικής κληρονομιάς των Πανεπιστημίων στα οποία ανήκουν τα μουσεία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους αποσκοπούν, επομένως, στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις που συντελούν στη βαθύτερη κατανόηση αυτής της κληρονομιάς (Παπούλιας, 2014, σ.17).

Λαμβάνοντας υπ’ όψιν τους γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς, και τους λοιπούς άξονες στόχων που ορίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και στα Αναλυτικά Προγράμματα (2003) καθώς και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης έχουν ως στόχους τη διεύρυνση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών και τον εμπλουτισμό των νέων γνώσεών τους με αξιοποίηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Παράλληλα, επιδιώκονται η σύνδεση της καθημερινής ζωής του παρελθόντος με τις εμπειρίες των μαθητών στο παρόν μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες (όπως το θεατρικό παιχνίδι) και η καλλιέργεια του κριτικού, οπτικού και ψηφιακού εγγραμματισμού των μαθητών με την αξιοποίηση των διαδραστικών μέσων του μουσείου καθώς και μέσω της ξενάγησης στα εκθέματα. Στόχοι επίσης είναι η απόκτηση συγκεκριμένων στάσεων-συμπεριφορών μέσω της βιωματικής - ομαδοσυνεργατικής μάθησης με την κινητοποίηση των μαθητών να εκφράσουν δημιουργικά τις νέες γνώσεις μέσα από δικές τους δημιουργίες και αφηγήσεις (όπως παραμύθια, ζωγραφική, κόμικς) και της ευχάριστης μάθησης σε ένα περιβάλλον αποδοχής και ενθάρρυνσης που οδηγεί στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη σύνδεση επιστημών και πολιτισμού. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθεί το κίνητρο στους μαθητές για επίσκεψη και σε άλλα αντίστοιχα Μουσεία.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου δίνεται έμφαση στο λαϊκό πολιτισμό, στην καθημερινότητα των απλών «ανώνυμων» ανθρώπων, κάτι που αποτελεί χαρακτηριστικό των ανθρωποκεντρικών - δημοκρατικών μουσείων (Τσίτου, 2014, σ.13). Ακολουθεί ως παράδειγμα των παραπάνω η παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Λαϊκή Ιατρική – Γητειές και Γιατροσόφια» όπως υλοποιήθηκε το έτος 2013 και στη συνέχεια θα γίνει μία σύντομη αναφορά στο παρόν και το μέλλον των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης «Λαϊκή Ιατρική - Γητειές και Γιατροσόφια» σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή των

εκπαιδευτικών Ελένης Καρτσάκη, Όλγας Μαρή και Στέλλας Χαιρέτη καθώς και της Μαρίας Τσαγκαράκη. Τον συντονισμό και εποπτεία της ομάδας είχε ο κ. Στάθης Τσεκούρας. Πρόκειται για ένα βιωματικό πρόγραμμα που στοχεύει στην επαφή των μαθητών με τη λαϊκή ιατρική, όπως αυτή ασκούνταν μέχρι και τον προηγούμενο αιώνα, ώστε τα παιδιά του Δημοτικού να γνωρίσουν τους λαϊκούς τρόπους θεραπείας των ασθενειών εκείνης της εποχής. Ο απώτερος στόχος του προγράμματος ήταν η ανάδειξη της άποψης ότι η πρόληψη είναι η καλύτερη θεραπεία.

Το πρόγραμμα βασίστηκε στους τρεις καθοριστικούς μεθοδολογικούς άξονες για κάθε αντίστοιχη εκπαιδευτική δραστηριότητα, δηλαδή τη βιωματική προσέγγιση, την επιτόπια εφαρμογή των γνώσεων και τη συνεργασία και συλλογικότητα. Αυτοί οι άξονες έχουν ως στόχο τους την ανάδειξη και προώθηση πρωτοπόρων μεθόδων εκπαίδευσης (Παπούλιας, 2014, σσ.18-19). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές ενεργοποίησης και εμψύχωσης των μαθητών ήταν η συζήτηση σε ομάδες και ο διάλογος. Ακολουθήθηκε αρχικά η διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση (πρόβλημα, υποθέσεις, οργάνωση πληροφοριών, έλεγχος υποθέσεων, τελικά συμπεράσματα). Στη συνέχεια μέσα από το θεατρικό δρώμενο οι στόχοι ήταν η ομαδοσυνεργατική - βιωματική μάθηση και η παροχή ερεθισμάτων για συγκίνηση και αισθητική απόλαυση.

Στο πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν η προφορική κρητική παράδοση, η οποία διασώζει μέχρι και τις μέρες μας πολλά «οικιακά» γιατροσόφια και γητειές, όπως μας παραδόθηκαν είτε ζωντανές - μετά από προσωπική αναζήτηση - είτε παραδομένες από βιβλιογραφικές πηγές, καθώς και φυσικά προϊόντα της κρητικής γης, όπως ο δίκταμος, ο σκίνος, η αλόη, αλλά και αντικείμενα, όπως το γουδί και τα πήλινα σκεύη.

Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε μαθητές Δ, Ε και Στ τάξης του Δημοτικού. Ζητούσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας ενημερώσουν εγκαίρως για μαθητές με ασθένειες (όπως λευχαιμία, απώλεια μαλλιών) ή αναπηρίες, ώστε το πρόγραμμα να αναδιαμορφωθεί με αφαίρεση ή προσθήκη ασθενειών. Αποφεύγονταν, επίσης, οι οποιεσδήποτε θρησκευτικές αναφορές, από σεβασμό στην παρουσία αλλόθρησκων μαθητών και φυσικά οι «θεραπείες» του προγράμματος σε καμία περίπτωση δεν προτείνονταν για χρήση.

Στην αρχή καλωσορίζαμε τη σχολική ομάδα, η οποία αποτελούταν από 20 με 24 παιδιά. Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα ήταν ένα πρόγραμμα ανάληψης ρόλων, ένα θεατρικό παιχνίδι, και γινόταν σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, ο οποίος περιλάμβανε το κρεβάτι του ασθενή, το τραπεζάκι με το βιβλίο των γητειών και την ξύλινη προθήκη των υλικών.

Οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, ακολουθώντας συνήθως τη σειρά με την οποία κάθονταν. Κάθε μαθητής, μετά από κλήρωση, αναλάμβανε ένα ρόλο. Έτσι, είχαμε έναν ασθενή ή «αρρωστάρη», τον «χερικάρη» ή την «χερικαρού» και δύο βοηθούς.

Ο ασθενής ενημερωνόταν για την ασθένειά του, πάλι μετά από κλήρωση, και προετοιμαζόταν. Ο ένας βοηθός διάβαζε τα υλικά που χρειάζονταν και ο άλλος βοηθός τα έβρισκε και τα έφερνε. Ετοιμαζόταν το γιατροσόφι. Ο χερικάρης διάβαζε τη γητειά και η θεραπεία επερχόταν. Στο τέλος του προγράμματος όλα τα παιδιά τονώνονταν με λίγο καρύδι και μέλι.

Ακολουθούν δύο παραδείγματα ασθενειών, η λαβωμαθιά και η φαλάκρα. Ο τρόπος ακριβώς που ήταν διαμορφωμένο το βιβλίο των γητειών φαίνεται στην παρακάτω εικόνα (και στο συνημμένο powerpoint της προφορικής εισήγησης). Φαίνονται τα υλικά που χρειάζονται, το πώς παρασκευάζεται το γιατροσόφι και πώς αυτό πρέπει να χρησιμοποιηθεί και, βέβαια, η «γητειά».

Εικόνα 1. Βιβλίο Γητειών του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης «Λαϊκή Ιατρική - Γητειές και Γιατροσόφια» (2013).

Η θεραπεία της φαλάκρας είναι το παιχνίδι που κρατούσαμε κάθε φορά για το τέλος, καθώς ο ασθενής φορούσε μια περούκα και οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του «ασθενή», την έβρισκαν ιδιαιτέρως αστεία. Επίσης η γητειά ήταν πολύ μικρή, αποτελούμενη από δύο μόλις στίχους, και προσφερόταν για την ομαδική και με πάθος εκφώνησή της μέχρι να αφαιρέσει ο ασθενής – μαθητής την περούκα και να εμφανιστούν μαλλιά, να γιατρευτεί, δηλαδή, από μία τόσο «σοβαρή» πάθηση μπροστά στα μάτια τους.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το υλικό μας αντλήθηκε από την περιρρέουσα προφορική μας παράδοση. Αξιοποιήθηκε επίσης το πολύ ενδιαφέρον βιβλίο της Ε. Φραγκάκι, *Η δημώδης Ιατρική της Κρήτης* (Φραγκάκι, 1978). Παρακάτω δίνονται ενδεικτικές φωτογραφίες από το πρόγραμμά μας.

Εικόνα 2. Ενδεικτικές φωτογραφίες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης «Λαϊκή Ιατρική - Γητειές και Γιατροσόφια» (2013).

3. Άλλα Διαθεματικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στο Μ.Ι.Κ.

Το Μουσείο Ιατρικής υλοποιεί με συμμετοχή δημοτικών σχολείων το εκπαιδευτικό διαθεματικό πρόγραμμα «Ένα ταξίδι στο παρελθόν: τα φαρμακευτικά φυτά στην παραδοσιακή - λαϊκή ιατρική και η ιατρική επιστήμη» με σκοπό την κατανόηση από τους μαθητές των συνθηκών ζωής των ανθρώπων σε παλιότερες εποχές και των σχέσεών τους με την Ιατρική. Μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των διαχρονικών ιδεών και αξιών του λαϊκού πολιτισμού και της επιστήμης μέσω της κριτικής πρόσληψης από τους μαθητές της ιστορίας α) των φαρμακευτικών φυτών και της επιστημονικής αξιοποίησής τους στο παρόν και β) των ιατρικών εργαλείων και μηχανημάτων του παρελθόντος για τη

θεραπεία ασθενειών και τη σύγκριση με τη σημερινή ζωή. Προσδοκώμενο αποτέλεσμα του προγράμματος είναι η ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και η προσέγγιση της παραδοσιακής - λαϊκής ιατρικής και της ιατρικής επιστήμης ως ζωντανών τμημάτων του πολιτισμού μας που συνομιλούν με την εποχή και τις εμπειρίες των παιδιών. Έτσι προσεγγίζονται βιωματικά δύο αλληλένδετες πλευρές της ιατρικής.

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές εισάγονται στη φαρμακευτική και ιατρική επιστήμη μέσα από δράσεις που αναδεικνύουν τη σχέση τους με τη φύση, την ιστορία, τη μυθολογία, την τέχνη και τη λαϊκή παράδοση. Μαθαίνουν να αγαπούν την επιστήμη και τη φύση και καλούνται να ανακαλύψουν τους θησαυρούς τους. Έτσι, μεταξύ άλλων αξιοποιείται και προβάλλεται μια σημαντική κληρονομιά στο χώρο των επιστημών υγείας που αποτελεί και αντικείμενο του Μουσείου Ιατρικής.

Ακολουθώντας το μοντέλο του ανθρωποκεντρικού - δημοκρατικού μουσείου που δίνει έμφαση στη φωνή των αδύναμων, σκοπός μας στο μέλλον είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τα λοιμώδη νοσήματα και τη Σπιναλόγκα, εστιάζοντας στους ανθρώπους που βίωναν την κοινωνική περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό από την κοινότητα λόγω των ασθενειών τους.

4. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Μουσείου Ιατρικής Κρήτης, όπως καταδεικνύεται από το παράδειγμα του εκπαιδευτικού προγράμματος «Λαϊκή Ιατρική – Γητειές και Γιατροσόφια», μέσα από τις θεματικές τους, συστήνουν στους μαθητές την πολιτιστική κληρονομιά ενός πανεπιστημιακού μουσείου. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση αναπτύσσεται η συνεργασία και καλλιεργείται το συλλογικό πνεύμα. Προωθείται η ανακαλυπτική μέθοδος μάθησης με αποτέλεσμα την πληρέστερη κατανόηση της σύνδεσης της ιατρικής επιστήμης και του λαϊκού πολιτισμού. Επιλέγεται η πολυαισθητική προσέγγιση μέσα από δράσεις που προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία της άμεσης επαφής με αρωματικά φυτά και της όξυνσης της παρατηρητικότητάς τους. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να πραγματοποιήσουν ένα ταξίδι στο παρελθόν, που συνδυάζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με την ευχαρίστηση.

Με το άνοιγμα στους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τα διαθεματικά και βιωματικά εκπαιδευτικά του προγράμματα, αλλά και μέσα από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δράσεις του, το Μουσείο Ιατρικής Κρήτης απευθύνεται στην κοινωνία όπου ανήκει, σύμφωνα με τα πρότυπα διεθνών ανθρωποκεντρικών και δημοκρατικών μουσείων. Σκοπός είναι να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά και τους νέους σε θέματα Επιστήμης και Πολιτισμού, μέσα από την ψυχαγωγική προσφορά της συσσωρευμένης εμπειρίας και γνώσης με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γιαννούτσου, Ν. (2015). Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μουσειοπαιδαγωγική. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 221-48). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712

Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνης. (2003). *Λαϊκή Ιατρική: Διεθνές επιστημονικό συνέδριο της Ιστορικής και Λαογραφικής Εταιρείας Ρεθύμνης, 8-10 Νοεμβρίου 2000: Πρακτικά.* Ρέθυμνο.

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα: Εισαγωγή. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 13-23). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή- εμπειρία- δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 51-85). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712

Παπούλιας, Β. (2014). *Πολιτιστικές δραστηριότητες και μουσειακή εκπαίδευση: Μουσειακές Αφηγήσεις, μελέτη περίπτωσης: Μουσείο Ιστορίας Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ρήγας, Γ. (1968). *Σκιάθου λαϊκός πολιτισμός, τεύχος Γ΄, Λοιπά μνημεία του λόγου: Παροιμίαι, επωδαί, ευχαί, κατάραι, όρκοι κλπ- αινίγματα, γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.

Ρήγας, Γ. (1970). *Σκιάθου λαϊκός πολιτισμός, τεύχος Δ΄, Υλικός βίος, κοινωνικός βίος, λατρεία, δεισιδαιμονίαι, λαϊκή ιατρική.* Θεσσαλονίκη 1970: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.

Τσίτου, Φ. (2014). *Η μάθηση στο ανθρωποκεντρικό μουσείο*: *Μουσειακές Αφηγήσεις, μελέτη περίπτωσης: Μουσείο Ιστορίας Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 27-49). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712

Φραγκάκι, Ε. Κ. (1978). Η *Δημώδης Ιατρική* της *Κρήτης*, Αθήνα.

Gardner, H. (2011). *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach? 2nd Edition,* New York: Basic Books.

Πανελλαδικές Εξετάσεις: Αποτελέσματα από την μελέτη και επεξεργασία των βαθμολογικών στοιχείων γραπτά και προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, των ετών 2015 και 2016

Χατζηδάκης Γεώργιος, Χημικός (PhD),
Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών (ΠΕ04)
Ηρακλείου

Τζωρτζάκης Ιωάννης,
Σχολικός Σύμβουλος Πολ. Μηχανικών (ΠΕ12)
Κρήτης και Κυκλάδων

Περίληψη

Οι Πανελλαδικές Εξετάσεις έχουν γίνει κατ' επανάληψη θέμα συζήτησης με συχνότερες αναφορές στο αδιάβλητο, την αξιοκρατία, τη ισότιμη δυνατότητα πρόσβασης αλλά και την αυξημένη πολυπλοκότητα που τις διακρίνει. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται και αναλύονται τα βαθμολογικά στοιχεία των πανελλαδικών εξετάσεων των ΓΕΛ, για τους γραπτά και προφορικά εξεταζόμενους μαθητές των ετών 2015 και 2016. Από τα αποτελέσματα προκύπτει σημαντική ανισοκατανομή των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Οι επιδόσεις των γραπτά εξεταζόμενων εμφανίζονται γενικά καλύτερες από αυτές των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών. Οι διαφορές τους μειώνονται στις περιοχές της χώρας με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων μαθητών. Εντοπίζονται τα μαθήματα που οι διαφορές είναι σημαντικές και αναδεικνύονται θέματα που σχετίζονται με την διαχρονική αύξηση των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Πανελλαδικές εξετάσεις, προφορική εξέταση, βαθμολογικά στοιχεία.

1. Εισαγωγή-Προβληματική

Είναι γνωστό ότι κάθε χρόνο αυξάνονται οι δυσκολίες που εμφανίζονται στη διεξαγωγή των προφορικών εξετάσεων των μαθητών με αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, λόγω της αύξησης του αριθμού των υποψηφίων. Το σύστημα προφορικής εξέτασης, που σχεδιάστηκε πριν από 20 περίπου χρόνια όταν τα ποσοστά των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών ήταν κάτω του 1% και οι διαδικασίες εξέτασης μπορούσαν να εφαρμοστούν εύκολα, παραμένει σχεδόν ίδιο ενώ ο αριθμός των υποψηφίων έχει πολλαπλασιαστεί. Στις αντικειμενικές δυσκολίες που παρουσιάζονται προστίθεται η μεγάλη δυσκολία εξεύρεσης χώρων και εξεταστών. Η συνέχιση της αυξητικής αυτής τάσης στον αριθμό τω υποψηφίων, μπορεί να οδηγήσει τις προφορικές εξετάσεις σε σημαντικές εκπτώσεις από τις προβλεπόμενες διαδικασίες και προδιαγραφές με επιπτώσεις στην αξιοπιστία τους αλλά και στην ίση αντιμετώπιση των υποψηφίων. Οι προβληματισμοί αυτοί αναδείχθηκαν για πρώτη φορά στο συνέδριο των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου τον Απρίλιο του 2016 (Τζωρτζάκης & Χατζηδάκης, 2016). Η ανάλυση των βαθμολογικών στοιχείων των Πανελλαδικών εξετάσεων ισχυροποιεί τους παραπάνω

προβληματισμούς και επιχειρεί να αναδείξει τα σχετικά με τις προφορικές εξετάσεις προβλήματα που έχουν αναφερθεί σε ορισμένες περιοχές της χώρας.

Σύμφωνα με την ερευνητική εργασία που δημοσιεύθηκε στο Περιοδικό «Ψυχιατρική» με τίτλο: «Οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με δυσλεξία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση» (Ρότσικα et al., 2007), οι επιδόσεις των μαθητών που παρουσίαζαν δυσλεξία στις πανελλαδικές εξετάσεις του 2006 ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σχέση με τους μαθητές που εξετάστηκαν γραπτά. Το ποσοστό επιτυχίας τους σε ΑΕΙ και ΤΕΙ ήταν 39,76% έναντι 65,36% των γραπτά εξεταζόμενων. Προκειμένου να αποτυπώσουμε τη σημερινή κατάσταση, όσον αφορά τις επιδόσεις των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, ζητήθηκαν από το ΥΠΠΕΘ τα βαθμολογικά στοιχεία του συνόλου των υποψηφίων στις Πανελλαδικές εξετάσεις μαθητών, των ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, ημερήσιων και εσπερινών, των ετών 2015 και 2016, τα οποία και χορηγήθηκαν με την επισήμανση να ενημερωθεί η υπηρεσία για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στην εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των βαθμολογικών στοιχείων 79.620 μαθητών των ΓΕΛ, ημερήσιων και εσπερινών, του 2015 και 78.529 μαθητών του 2016 και συγκρίνονται οι βαθμολογίες των γραπτών και προφορικών επιδόσεων τους. Στόχος είναι, τα αποτελέσματα να εκτιμηθούν ως προς τη σημαντικότητά τους και να οδηγήσουν σε επιπλέον συμπεράσματα που αφορούν τις αδυναμίες του υπάρχοντος συστήματος προφορικής εξέτασης. Λαμβάνοντας υπόψη δοκιμασμένες διεθνείς πρακτικές, διατυπώνονται προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το ΥΠΠΕΘ κατά την επικείμενη αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

2. Επεξεργασία των βαθμολογικών στοιχείων των ετών 2015 και 2016

2.1. Χάρτης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Αξιοποιήθηκαν οι βαθμοί του συνόλου των μαθητών που εξετάστηκαν με οποιοδήποτε τρόπο και το σύνολο των μαθητών που εξετάστηκαν προφορικά ανά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα οποία προέκυψαν τα ποσοστά και οι χάρτες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην Ελλάδα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το 2015 τα υποχρεωτικά εξεταζόμενα μαθήματα ήταν έξι (6) με έβδομο προαιρετικό μάθημα το «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», ενώ το 2016 το σύστημα άλλαξε και τα υποχρεωτικά εξεταζόμενα μαθήματα ήταν τέσσερα (4) με ένα πέμπτο προαιρετικό μάθημα Προσανατολισμού ή Γενικής Παιδείας.

Σχήμα 2.1.1. Ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών ΓΕΛ στις Πανελλαδικές Εξετάσεις το 2015 και 2016.

Τα ιστογράμματα απεικονίζουν τα ποσοστά των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης και δείχνουν εμφανώς τη μεγάλη ανισοκατανομή των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών στην επικράτεια. Οι αναφερόμενες Διευθύνσεις έχουν χωριστεί σε τρεις κατηγορίες που εμφανίζονται με αντίστοιχα χρώματα. Ανάμεσα στα δύο σχολικά έτη υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις και μια αύξηση Πανελλαδικά το 2016 στο ποσοστό των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών της τάξεως του 0,5% (από 3,55% το 2015 σε 4,08% το 2016).

2.2. Σύγκριση βαθμολογικών επιδόσεων των γραπτά εξεταζόμενων σε σχέση με τους προφορικά εξεταζόμενους μαθητές στο σύνολο των μαθητών.

Το 2016 σε σχέση με το 2015, άλλαξε ο τρόπος υπολογισμού των μορίων αφού καταργήθηκε η έννοια του Γενικού Βαθμού Πρόσβασης και δεν υπολογίζεται πλέον η προφορική βαθμολογία για τη εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.

Σχήμα 2.2.1 Κλιμακώσεις ΓΜΟ (2015) και ΓΜΟ (2016) γραπτά εξεταζόμενων μαθητών (μπλε γραμμή) και προφορικά εξεταζόμενων (κόκκινη γραμμή). Η κάθετη γραμμή διαχωρίζει τους μαθητές πάνω και κάτω από τη βάση του 10.

Προκειμένου τα στοιχεία να είναι συγκρίσιμα για τα δύο έτη υπολογίστηκε για κάθε μαθητή ο Γενικός Μέσος Όρος (ΓΜΟ), διαιρώντας το άθροισμα όλων των βαθμών δια του αριθμού των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκε. Στον υπολογισμό του ΓΜΟ δεν συμμετείχαν τα ειδικά μαθήματα.

Από τις κλιμακώσεις του ΓΜΟ προκύπτει ότι οι γραπτά εξεταζόμενοι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους προφορικά εξεταζόμενους και τις δύο χρονιές (εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ ΓΒΠ και ΓΜΟ το 2015 και βρέθηκαν αμελητέες). Το γεγονός αυτό επαναλαμβάνεται σε όλα τα μαθήματα κατευθύνσεων και προσανατολισμού, όπως προκύπτει από τη μελέτη των μέσων όρων (ΜΟ) όλων των μαθημάτων, αλλά και από τις κλιμακώσεις βαθμολογίας στα επιμέρους μαθήματα (τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια τμηματικά μαζί με εξαιρέσεις που παρατηρούνται σε κάποιες ΔΔΕ). Το αποτέλεσμα είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα έρευνας που αφορά στα αποτελέσματα των Πανελλαδικών εξετάσεων του 2006 σε ένα δείγμα του 25,67% των μαθητών της Χώρας που εξετάστηκαν σε Πανελλαδικό επίπεδο (Ρότσικα et al., 2007), και ενισχύει τα αποτελέσματα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Yell, Katsiyannis, Collins, & Losinski, 2012· Zhang, Katsiyannis, & Kortering, 2007).

Πίνακας ποσοστών μαθητών με βαθμολογία άνω του 10:

	Γραπτά (Γρ)	Προφορικά (Πρ)	Διαφορά Γρ-Πρ	Ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών
Ποσοστά μαθητών με ΓΒΠ>10 (2006)	58,3%	38,79%	**19,51%**	2006 **(2%)**
Ποσοστά μαθητών με ΓΜΟ>10 (2015)	65,15%	53,51%	**11,64%**	2015 **(3,55%)**
Ποσοστά μαθητών με ΓΜΟ>10 (2016)	66,54%	55,72%	**10,82%**	2016 **(4,08%)**

<u>Παρατήρηση</u>

Παρατηρείται μια μείωση στη «Διαφορά Γρ-Πρ» με τη πάροδο των χρόνων γεγονός που συνδυάζεται με την αύξηση του ποσοστού των προφορικά εξεταζόμενων

μαθητών. Μια πιθανή ερμηνεία αυτού του γεγονότος είναι ότι η διαχρονική μετακίνηση μαθητών από το σύνολο των γραπτά εξεταζόμενων (μαθητές με καλύτερες επιδόσεις) «εμπλουτίζει» το σύνολο των προφορικά εξεταζόμενων (μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις), αυξάνει τις βαθμολογίες τους και μειώνει τη «Διαφορά Γρ-Πρ».

2.2.1. Ερευνητικό ερώτημα - Υπόθεση

Διατυπώνεται και διερευνάται η υπόθεση ότι μέσα στη ίδια σχολική χρονιά, οι περιοχές με υψηλά ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών συσχετίζονται με αυξημένες προφορικές βαθμολογικές επιδόσεις, συγκρινόμενες με τις αντίστοιχες βαθμολογικές επιδόσεις σε περιοχές με χαμηλά ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών.

Για εποπτικούς λόγους, η μεγάλη ανισοκατανομή των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, όπως εμφανίζεται στο σχήμα 2.1.1 ομαδοποιείται σε περιοχές με μεγάλα, μέτρια και μικρά ποσοστά. Μελετώνται οι επιδόσεις των μαθητών στις περιοχές αυτές είτε με σύγκριση Μέσων Όρων είτε με κλιμακώσεις βαθμολογίας. Η μελέτη των στοιχείων μέσα στην ίδια σχολική χρονιά γίνεται στους ΓΜΟ και επεκτείνεται και σε επιμέρους μαθήματα, προκειμένου να βγουν συμπεράσματα για την επίδραση του είδους του μαθήματος στο αποτέλεσμα. Η αξιοποίηση βαθμολογικών δεδομένων από δύο σχολικά έτη εκτιμάται ότι αυξάνει την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για την εξαγωγή αποτελεσμάτων δεν υπάρχει ζήτημα επιλογής κατάλληλου αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού, αφού τα στοιχεία αφορούν ολόκληρο τον πληθυσμό, πρόκειται δηλαδή για απογραφή και όχι για ανάλυση δείγματος.

2.3. Διαχωρισμός ομάδων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ανάλογα με τα ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών.

Όπως φαίνεται στο σχήμα 2.1.1 έχει γίνει ομαδοποίηση και χρωματική επισήμανση των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) ανάλογα με τα ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων. Οι κόκκινες ράβδοι αντιστοιχούν στις ΔΔΕ με υψηλά ποσοστά, οι κίτρινες στις ΔΔΕ με μέτρια ποσοστά και οι μπλε ράβδοι στις ΔΔΕ με χαμηλά ποσοστά (χαμηλότερα από το μέσο Πανελλαδικό όρο). Στους πίνακες που ακολουθούν φαίνεται ο διαχωρισμός για κάθε έτος 2015 ή 2016 με τα στοιχεία που δείχνουν την ανισοκατανομή των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών στην επικράτεια.

2015	**ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό >5%**	**ΔΔΕ με μέτριο ποσοστό από 3,5 - 5%**	**ΔΔΕ με χαμηλό ποσοστό <3,5%**	**επικράτεια**
Αριθμός Διευθύνσεων	9	7	42	58
Σύνολο μαθητών	25586	13207	40827	79620
Σύνολο προφορικά εξεταζόμενων μαθητών	1489	550	784	2823
Ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων μαθητών επί του συνόλου	5,82%	4,16%	1,92%	3,55%
Ποσοστό επί των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών	52,75%	19,48%	27,77%	100%

Προφορικά εξεταζόμενοι ανά ΔΔΕ (μέσοι όροι)	165	78	19	49

2016	**ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό >5,5%**	**ΔΔΕ με μέτριο ποσοστό από 4 – 5,5%**	**ΔΔΕ με χαμηλό ποσοστό <4%**	**επικράτεια**
Αριθμός Διευθύνσεων	10	7	41	58
Σύνολο μαθητών	26647	13059	38823	78529
Σύνολο προφορικά εξεταζόμενων μαθητών	1768	596	837	3201
Ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων μαθητών επί του συνόλου	6,63%	4,56%	2,16%	4,08%
Ποσοστό επί των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών	55,23%	18,62%	26,15%	100%
Προφορικά εξεταζόμενοι ανά ΔΔΕ (μέσοι όροι)	177	85	20	55

Ως παρατήρηση, είναι άξιο λόγου ότι το 2015 οι 9 ΔΔΕ με ποσοστά >5% εξέτασαν το 52,75% των προφορικά εξεταζόμενων (165 μαθητές /ΔΔΕ). Αντίστοιχα το 2016 οι 10 ΔΔΕ με ποσοστά >5,5% εξέτασαν το 55,23% των προφορικά εξεταζόμενων (177 μαθητές/ΔΔΕ).

2.4 Υπολογισμός των Μέσων Όρων των βαθμών ανά μάθημα και ανά ομάδα Διεύθυνσης. Εκτίμηση των διαφορών μεταξύ γραπτών και προφορικών.

Υπολογίστηκε ο Μέσος Όρος στο κάθε μάθημα και ο ΓΜΟ ανά μαθητή για τους γραπτά εξεταζόμενους (ΜΟγρ), ο αντίστοιχος Μέσος Όρος για τους προφορικά εξεταζόμενους (ΜΟπρ) και ακολούθως η διαφορά (ΜΟγρ-ΜΟπρ) για όλα τα μαθήματα και το Γενικό Μέσο Όρο (ΓΜΟ). Η κατηγοριοποίηση των Διευθύνσεων διατηρείται και υπολογίζονται αυτές οι διαφορές και ανά ομάδα Διεύθυνσης.

Η γενική παρατήρηση της παραγράφου 2.2 ότι οι γραπτά εξεταζόμενοι έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους προφορικά εξεταζόμενους, επιβεβαιώνεται στο σύνολο της χώρας, στις επιμέρους κατηγορίες των Διευθύνσεων, σε όλα σχεδόν τα μαθήματα. Τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα αφού στα μαθήματα προσανατολισμού σε όλες τις περιπτώσεις, ισχύει ο γενικός κανόνας (ΜΟγρ-ΜΟπρ > 0). Αντιθέτως σε κάποια μαθήματα γενικής παιδείας έχουμε αναστροφή (ΜΟγρ-ΜΟπρ < 0) με τις μεγαλύτερες διαφορές υπέρ των προφορικών στην Ιστορία Γενικής Παιδείας (σχήμα 2.4.1).

Επίσης στις Διευθύνσεις με μεγάλα ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ γραπτών και προφορικών (ΜΟγρ-ΜΟπρ) είναι η μικρότερη που παρατηρείται (σχήμα 2.4.1). Οι βελτιωμένες επιδόσεις των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών σ' αυτές τις Διευθύνσεις, οφείλονται σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, πιθανόν στον «εμπλουτισμό» του συνόλου των προφορικά εξεταζόμενων με μαθητές από το σύνολο των γραπτά εξεταζόμενων οι οποίοι έχουν γενικά καλύτερες επιδόσεις. Εξαίρεση έχουμε στα μαθήματα της Ομάδας Προσανατολισμού Θεωρητικών σπουδών το 2016 όπου δεν παρατηρείται η μικρότερη διαφορά στην ομάδα των ΔΔΕ με υψηλά ποσοστά. Οι διαφορές αυτές θα

εκτιμηθούν στη συνέχεια και μέσω κλιμακώσεων βαθμολογίας ώστε να επικεντρωθούμε στις διαφορές μεταξύ γραπτών και προφορικών στις επιθυμητές υψηλές βαθμολογίες.

Στις Διευθύνσεις με μέτρια ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ γραπτών και προφορικών (ΜΟγρ-ΜΟπρ) είναι η μεγαλύτερη που παρατηρείται (σχήμα 2.4.1). Ακολούθως στις Διευθύνσεις με μικρά ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, η διαφορά αυτή μειώνεται. Αυτή η μείωση έρχεται σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση, αφού θα αναμενόταν περαιτέρω αύξηση της διαφοράς. Για τη μείωση αυτή θα γίνει αναφορά και μια προσπάθεια ερμηνείας της στη συζήτηση.

Ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα προκύπτει από τον υπολογισμό των μέσων όρων των βαθμών, γραπτώς και προφορικά εξεταζόμενων, για κάθε μάθημα και σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το 2016. Στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, η διαφορά ΜΟγρ-ΜΟπρ είναι θετική. Μελετήθηκε η διαφορά ΜΟγρ-ΜΟπρ για το ΓΜΟ και για κάθε Διεύθυνση αφού ο ΓΜΟ περιλαμβάνει όλα τα μαθήματα. Στις 51 από τις 58 Διευθύνσεις έχουμε ΜΟγρ-ΜΟπρ > 0. Σε επτά (7) Διευθύνσεις έχουμε ΜΟγρ-ΜΟπρ < 0, που σημαίνει ότι στις Διευθύνσεις αυτές οι προφορικά εξεταζόμενοι είχαν καλύτερες γενικά επιδόσεις από τους γραπτά εξεταζόμενους. Όλες οι Διευθύνσεις αυτές ανήκουν στην ομάδα χαμηλών ποσοστών (<4%) και έχουν σχεδόν όλες λιγότερους από 10 συνολικά προφορικά εξεταζόμενους μαθητές. Η μελέτη των προφορικών βαθμών σ' αυτές τις Διευθύνσεις δείχνει ότι η συχνότητα πολύ χαμηλών βαθμολογιών (<5) είναι πολύ μικρή. Στις ίδιες ΔΔΕ ελέγχθηκε η αντίστοιχη διαφορά στα αποτελέσματα του 2015 και σε δύο (2) απ' αυτές παραμένουν καλύτερες οι επιδόσεις των προφορικά εξεταζόμενων στο ΓΜΟ.

Σχήμα 2.4.1 Διαφορές ΜΟγρ-ΜΟπρ σε ομάδες μαθημάτων, σε επιλεγμένα μαθήματα και στο ΓΜΟ. Οι διαφορές αυτές αντιστοιχούν στις τρείς ομάδες Διευθύνσεων με υψηλά, μέτρια και χαμηλά ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων και στην επικράτεια.

2.5. Κλιμακώσεις βαθμολογίας στο ΓΜΟ σε επιμέρους μαθήματα, ανά ομάδα Διεύθυνσης και στην επικράτεια.

Η παρατήρηση ότι οι διαφορές μεταξύ των βαθμών, γραπτώς και προφορικά εξεταζόμενων, στις περισσότερες περιπτώσεις μειώνονται στις Διευθύνσεις με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων, οδήγησε στη μελέτη των βαθμολογιών μέσω κλιμάκωσης βαθμολογίας. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα να μελετήσουμε και να συγκρίνουμε τις επιδόσεις των μαθητών στις υψηλές βαθμολογίες που είναι και οι επιθυμητές, όσον αφορά την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Οι κλιμακώσεις εμφανίζονται στα γραφήματα με βήμα μιας μονάδας και υπολογίζεται το ποσοστό των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογία μέσα στα συγκεκριμένα όρια της μονάδας.

2.5.1. Μελέτη του ΓΜΟ μέσω κλιμακώσεων βαθμολογίας.

Οι κλιμακώσεις του ΓΜΟ τα δύο σχολικά έτη που μελετούμε έγιναν ανά ομάδα διεύθυνσης. Για απλούστευση συγχωνεύθηκαν οι ομάδες με μέτρια και χαμηλά ποσοστά, προκειμένου να αναδειχτούν οι διαφορές μεταξύ των ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό και των ΔΔΕ με μέτριο και χαμηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων μαθητών. Τα διαγράμματα δείχνουν αναλυτικά την κλιμάκωση της βαθμολογίας ανά κατηγορία Διεύθυνσης, ενώ επιβεβαιώνεται ο κανόνας ότι οι γραπτά εξεταζόμενοι έχουν αρκετά καλύτερες επιδόσεις από τους προφορικά εξεταζόμενους.

Σχήμα 2.5.1 Κλιμακώσεις του ΓΜΟ. Α: 2015 στις Διευθύνσεις με >5%, Β: 2015 στις Διευθύνσεις με <5%, Γ: 2016 στις Διευθύνσεις με >5,5%, Δ: 2016 στις Διευθύνσεις με <5,5%. Σε όλες τις περιπτώσεις η μπλε γραμμή αντιστοιχεί στους γραπτά εξεταζόμενους και η κόκκινη στους προφορικά εξεταζόμενους.

Επίσης, υπολογίστηκε σε όλες τις περιπτώσεις, το ποσοστό των μαθητών που πέτυχαν επίδοση μεγαλύτερη του δέκα (10) στο ΓΜΟ. Το «δέκα» συχνά αναφέρεται σαν «βάση» της βαθμολογίας και είναι σημαντικό ψυχολογικό όριο. Στον επόμενο πίνακα και στο σχήμα 2.5.2. φαίνονται τα ποσοστά αυτά και οι διαφορές μεταξύ γραπτά και προφορικά εξεταζόμενων στο ΓΜΟ. Στις Διευθύνσεις με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων, παρατηρούμε τις μικρότερες διαφορές στα ποσοστά μεταξύ γραπτών και προφορικών (10,78% το 2015 και 11,29% το 2016). Στις Διευθύνσεις με μέτρια και χαμηλά ποσοστά, αυτές οι διαφορές ήταν μεγαλύτερες. Αυτό δείχνει ότι στις Διευθύνσεις με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων έχουμε βελτίωση των επιδόσεων τους στις υψηλές (>10) βαθμολογίες, ενώ στις Διευθύνσεις με χαμηλά ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, έχουμε μειωμένες βαθμολογικές επιδόσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση.

2015	**ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό >5%**	**ΔΔΕ με μέτριο και χαμηλό ποσοστό <5%**	**ΔΔΕ με χαμηλό ποσοστό <3,5%**
Ποσοστό γραπτά εξεταζόμενων με ΓΜΟ >10	68,05	63,82	62,96
Ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων με ΓΜΟ >10	57,27	49,30	50,66
Διαφορά ποσοστών (Γραπτά-Προφορικά)	10,78	14,52	12,3
2016	**ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό >5,5%**	**ΔΔΕ με μέτριο και χαμηλό ποσοστό <5,5%**	**ΔΔΕ με χαμηλό ποσοστό <4%**
Ποσοστό γραπτά εξεταζόμενων με ΓΜΟ >10	69,80	64,93	64,62
Ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων με ΓΜΟ >10	58,51	52,28	52,43
Διαφορά ποσοστών	11,29	12,65	12,19

(Γραπτά-Προφορικά)			

Σχήμα 2.5.2. Διαφορές στα ποσοστά των μαθητών με ΓΜΟ>10 (% μαθητές γραπτά- % μαθητές προφορικά).

Η βελτίωση των επιδόσεων στο ΓΜΟ των προφορικά εξεταζόμενων στις ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων, φαίνεται να είναι πιο έντονη το 2015 σε σχέση με το 2016. Όμως και στις δύο περιπτώσεις, στο ΓΜΟ συμμετέχουν όλα τα μαθήματα με αποτέλεσμα κάποιες πιθανές σημαντικές διαφορές σε επιμέρους μαθήματα να μην αναδεικνύονται. Η μελέτη μέσω κλιμάκωσης βαθμολογίας επεκτάθηκε σε όλα τα μαθήματα ώστε να εντοπιστούν αυτά που ενισχύουν τα παραπάνω αποτελέσματα και συντελούν στην αύξηση των επιδόσεων των προφορικά εξεταζόμενων στις υψηλού ποσοστού Διευθύνσεις μέσω «εμπλουτισμού». Επίσης εντοπίζονται τα μαθήματα στα οποία δεν παρουσιάζεται αντίστοιχη βελτίωση επιδόσεων.

2.5.2. Μελέτη επιμέρους μαθημάτων μέσω κλιμακώσεων βαθμολογίας.

Έγινε κλιμάκωση βαθμολογίας όλων των μαθημάτων το 2015 και το 2016 στην επικράτεια και σε όλες τις κατηγορίες Διευθύνσεων, η οποία έδειξε ότι τα μαθήματα μεταξύ τους έχουν σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό συμφωνίας με το ερευνητικό μας ερώτημα.

Τα μαθήματα στα οποία οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό αρίστευσαν (προφανώς λόγω «εύκολων» θεμάτων) είχαν πολύ καλή συμφωνία με την ερευνητική υπόθεση σε σχέση με άλλα μαθήματα. Τα αντιπροσωπευτικότερα μαθήματα αυτής της κατηγορίας είναι: για το 2015 τα μαθήματα ΑΟΔΕ, Χημεία, Λατινικά και για το 2016 τα μαθήματα ΑΟΘ, Χημεία, Φυσική, Λατινικά. Στα μαθήματα αυτά, η διαφορά μεταξύ γραπτών και προφορικών βρέθηκε πολύ μικρότερη στις Διευθύνσεις με υψηλό ποσοστό και σημαντικά μεγαλύτερη στις Διευθύνσεις με μέτριο και χαμηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων μαθητών. Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των μαθημάτων αυτών, ως συνέπεια του επιπέδου των θεμάτων είναι ότι οι επιδόσεις των γραπτά εξεταζόμενων είναι σχεδόν ίδιες (διαφέρουν ελάχιστα) και στις τρεις κατηγορίες Διευθύνσεων. Διαφέρουν όμως σημαντικά, οι επιδόσεις των προφορικά εξεταζόμενων ανά κατηγορία Διεύθυνσης, ενισχύοντας την άποψη ότι στις υψηλού ποσοστού Διευθύνσεις οι προφορικά εξεταζόμενοι έχουν εμπλουτιστεί με μαθητές από το γενικό σύνολο, που βελτιώνουν συνολικά τις επιδόσεις τους (σχήμα 2.5.3).

Σχήμα 2.5.3. Κλιμακώσεις βαθμολογίας στο μάθημα ΑΟΔΕ 2015. Α:γραπτά, στις ΔΔΕ με >5% (μπλε γραμμή) και στις ΔΔΕ με <5% (πράσινη γραμμή). Β: προφορικά, στις ΔΔΕ με >5%, (μπλε γραμμή) και στις ΔΔΕ με <5% (πράσινη γραμμή).

Σχήμα 2.5.4 Ιστογράμματα από επιμέρους μαθήματα με συνολικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ γραπτών και προφορικών για τις μεγαλύτερες από 14 βαθμολογίες.

Από την αντίστοιχη μελέτη των μαθημάτων του παραπάνω ιστογράμματος (σχήμα 2.5.4), φαίνεται ότι στις βαθμολογίες πάνω από 14 έχουμε σαφώς μεγάλη βελτίωση των προφορικών επιδόσεων στις ΔΔΕ με μεγάλα ποσοστά προφορικά εξεταζόμενων μαθητών.

Ενδεικτικά, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες, η στατιστική ανάλυση που έγινε για το μάθημα ΑΟΔΕ του 2015, με τη μέθοδο του T-Test για ανεξάρτητα δείγματα και αξιοποίηση του λογισμικού SPSS, έδειξε ότι η μέση τιμή της βαθμολογίας των μαθητών που εξετάστηκαν στις ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων (>5%), ήταν αυξημένη κατά 1,05 μονάδες, διαφορά στατιστικά σημαντική με p-value < 0.01.

Group Statistics

	Κατάταξη ΔΔΕ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧΕΙΡ. & ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	μεγάλο ποσοστό (>5%)	856	13,788	4,2744	,1461
	μικρό ποσοστό (<5%)	726	12,738	4,3097	,1599

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΙΟΙΚ. ΕΠΙΧΕΙΡ. & ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	Equal variances assumed	,086	,769	4,85	1580	,000	1,0498
	Equal variances not assumed			4,85	1534	,000	1,0498

Επίσης υπάρχουν μαθήματα όπου οι διαφορές μεταξύ γραπτών και προφορικών είναι μικρές. Τέτοια μαθήματα είναι η Νεοελληνική Γλώσσα, οι ΑΟΘ του 2015 και τα περισσότερα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Ειδικά στα μαθήματα Γενικής Παιδείας δεν παρατηρούνται συστηματικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των Διευθύνσεων και δεν αξιολογούνται τα αποτελέσματα. Όπως παρατηρήσαμε σε προηγούμενη παράγραφο, σε κάποια μαθήματα Γενικής Παιδείας (πχ Ιστορία) έχουμε αντιστροφή του κανόνα με καλύτερες επιδόσεις των προφορικών έναντι των γραπτών.

Τέλος υπάρχουν μαθήματα όπου δεν αυξάνονται οι βαθμολογικές επιδόσεις των προφορικά εξεταζόμενων και δεν φαίνεται να υπάρχει φαινόμενο εμπλουτισμού. Τα μαθήματα αυτά έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την πολύ χαμηλή βαθμολογία στο μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (κυρίως κάτω από τη βάση). Το γεγονός αυτό προφανώς σημαίνει ότι τα θέματα ήταν αυξημένης δυσκολίας. Τέτοια μαθήματα είναι τα Μαθηματικά (και τις δύο χρονιές), τα Αρχαία το 2016, η Φυσική το 2015 κλπ. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων στις τρεις κατηγορίες των Διευθύνσεων φαίνεται σαφώς ότι δεν έχουμε βελτίωση των προφορικών επιδόσεων στις Διευθύνσεις με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων μαθητών. Αντίθετα μπορεί να πει κανείς ότι έχουμε μείωση των επιδόσεων τους, μια μείωση με διακυμάνσεις που ίσως οφείλονται και στις ιδιαιτερότητες και στις δυσκολίες στην προφορική εξέταση του κάθε μαθήματος.

3. Διεθνείς πρακτικές - Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

Το θέμα των Ειδικών Εξετάσεων είναι πολύπλοκο και δύσκολο, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνώς υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αυτών μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τη χώρα και την εκπαιδευτική πολιτική. Σε πολλές ευρωπαϊκές και μη χώρες, η γενικότερη προσέγγιση των μαθητών αυτών είναι διαφοροποιημένη και συχνά εξατομικευμένη, σε κάποιες από αυτές η αξιολόγηση γίνεται σε διαφορετικά θέματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ σε κάποιες άλλες γραπτά, αλλά με επιπλέον βοήθεια.

Ενδεικτικά, στο εξεταστικό σύστημα της Κύπρου, σύμφωνα με την υπηρεσία εξετάσεων (ΥΠΠ, 2018), Ειδική Επιτροπή αποφασίζει ποιες διευκολύνσεις θα παραχωρηθούν κατά τη διάρκεια των Παγκύπριων Εξετάσεων, για κάθε υποψήφιο ξεχωριστά. Η παροχή των διευκολύνσεων στοχεύει στη διασφάλιση των

θεσμοθετημένων δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ως αντιστάθμισμα της αναπηρίας ή του ειδικού προβλήματος που αντιμετωπίζουν, πρέπει να είναι στα πλαίσια του αδιάβλητου των Παγκύπριων Εξετάσεων και τέλος να μη δίνει προβάδισμα σε οποιοδήποτε άτομο ή ομάδα ατόμων. Σύμφωνα με τους κανονισμούς του ισχύοντα νόμου (ΥΠΠ, 2001) Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (σελ 1900-1901), προβλέπονται διαφοροποιήσεις οπτικής παρουσίασης, μεταγλώττιση, οθόνες αφής, χρήση ηχογραφημένων ερωτήσεων σε ειδικές περιπτώσεις, χρήση μηχανικών μέσων στους μαθητές που αδυνατούν να γράψουν και χρήση «μεταγραφέα» μόνο στις περιπτώσεις που οι απαντήσεις δεν μπορούν να δοθούν διαφορετικά (ΥΠΠ, 2001) (σελ 1901). Σε τέτοια περίπτωση η καταγραφή των απαντήσεων γίνεται επί λέξει στην παρουσία παρατηρητή, ενώ «μεταγραφέας» και παρατηρητής ορίζονται από το Υπουργείο. Προβλέπεται επίσης μικρή αύξηση του διαθέσιμου χρόνου εξέτασης, ενώ δεν προβλέπονται προφορικές εξετάσεις.

Στην Αγγλία, στο αναθεωρημένο εξεταστικό σύστημα GCSE, το οποίο σχεδιάστηκε το 2010 και ισχύει από το 2016, γίνονται ιδιαίτερες ρυθμίσεις για να δώσουν σε όλους τους μαθητές μια δίκαιη ευκαιρία να έχουν πρόσβαση και να συμμετάσχουν σε εξετάσεις (Elliott, 2015). Όταν μαθητής έχει σωματική αναπηρία, καταγράφει τις απαντήσεις του με εναλλακτικούς τρόπους, για παράδειγμα, με υπαγόρευση ή με τροποποιημένο πληκτρολόγιο. Όταν ο μαθητής είναι τυφλός, μπορεί ένα άτομο ή ένα ειδικό μηχάνημα να διαβάζει τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις του υποψηφίου. Ο εξεταζόμενος δεν παίρνει επιπλέον βοήθεια και δεν έχει πλεονέκτημα έναντι άλλων υποψηφίων. Καθώς για μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία, δεν υπάρχουν ειδικές διευκολύνσεις, πολλοί ζητούν προσαρμογή των εξετάσεων για τους δυσλεκτικούς μαθητές και υποστηρίζουν πως χρειάζονται εξατομικευμένοι τρόποι εξετάσεων για συγκεκριμένες γνωστικές αδυναμίες, καθώς το να βοηθήσει κανείς ένα άτομο, αλλά όχι άλλο, δημιουργεί σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

Λιγότερες διευκολύνσεις ισχύουν στο εξεταστικό σύστημα της Αυστραλίας, ενώ υπάρχει πίεση από οργανώσεις και υπηρεσίες (Melbourne Child Psychology, 2017), κυρίως για ειδικές συνθήκες εξέτασης μαθητών με δυσλεξία που ζητούν επιπλέον χρόνο, χρήση φορητών μηχανημάτων ορθογραφίας, ηλεκτρονικών υπολογιστών, γραφής ή ακόμα και προφορικές εξετάσεις.

Οι προφορικές εξετάσεις στην Ελλάδα, πέρα από αυτές που γίνονται σε ενδοσχολικό επίπεδο, εφαρμόζονται τα τελευταία 20 χρόνια και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Δίνονται ως δυνατότητα σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δυσλεξία κ.λπ.) που αναφέρονται στο Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199Α΄) και οι εξετάσεις γίνονται σύμφωνα με τις διατάξεις της με αριθμ. Φ.253/155439/Β6(ΦΕΚ 2544 Β΄/30-12-2009) Υπουργικής Απόφασης, προκειμένου οι μαθητές αυτοί να αποδώσουν σύμφωνα με αυτά που γνωρίζουν χωρίς να επηρεαστεί αρνητικά η επίδοση τους, από αυτή τη φυσική τους αδυναμία. Σε πρόσφατα δημοσιεύματα (Βήμα, 2018) για σχετική απόφαση του Σ.τ.Ε. αναφέρεται «... οι συνταγματικές αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας επιβάλλουν να είναι, κατ' αρχήν, όμοια και κοινή η διαδικασία των εξετάσεων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για όλους όσους λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις αυτές, οι οποίοι αποτελούν ενιαία, κατ' αρχήν, κατηγορία υποψηφίων προς κατάληψη συγκεκριμένων θέσεων» και «..ο επιβαλλόμενος προφορικός τρόπος εξέτασης των υποψηφίων με μαθησιακές

δυσκολίες, οι οποίες διαπιστώνονται κατόπιν σχετικής διαγνώσεως από τα αρμόδια προς τούτο όργανα, συνιστά τρόπο εξέτασης προσαρμοσμένο στις ανάγκες της οικείας κατηγορίας υποψηφίων, ώστε να καθίσταται αντικειμενικώς δυνατή η επίδοσή τους στις εξετάσεις με ίσους όρους προς τους λοιπούς υποψηφίους ...»

Εκτιμάται ότι η ενημέρωση των γονέων για τις ΕΜΔ, η κατάρριψη κάποιων στερεοτύπων της ελληνικής κοινωνίας και ίσως, η εδραίωση της πεποίθησης ότι οι προφορικές εξετάσεις βοηθούν τους μαθητές να αποκομίσουν καλύτερη βαθμολογία, οδήγησε τα τελευταία χρόνια σε μια συνεχή αύξηση του αριθμού των μαθητών που κάθε χρόνο εξετάζονται προφορικά. Τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία, αφορούν το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, τους μαθητές δηλαδή των ΓΕΛ που προσήλθαν στις Πανελλαδικές εξετάσεις το 2015 και 2016, των οποίων το ποσοστό είναι κοντά στο διεθνή μέσο όρο (3-9%) όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία (Κωτσόπουλος, 2005 · Tarnopol & Tarnopol, 1981 · Tarnopol & Tarnopol, 1981 · Demonet & Habib, 2001). Από στοιχεία που έχουμε (τα οποία δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία) προκύπτει ότι τα ποσοστά των μαθητών των ΕΠΑΛ που προσέρχονται στις Ειδικές προφορικές Πανελλαδικές Εξετάσεις είναι αρκετά μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα των ΓΕΛ. Αν συνυπολογίσουμε και τους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίτερα, εκτιμάται ότι το τελικό Πανελλαδικό ποσοστό των μαθητών με ΕΜΔ είναι πιο κοντά στο πάνω όριο των ποσοστών που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (3-9%).

Η μεγάλη ανισοκατανομή των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών στις ΔΔΕ της χώρας έχει δημιουργήσει εξεταστικά κέντρα διαφορετικών ταχυτήτων, όσον αφορά τη δυσκολία διεξαγωγής των εξετάσεων. Καθώς δεν μπορεί να γίνει δεκτό ότι οι διαφορές των ποσοστών των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, από Διεύθυνση σε Διεύθυνση, οφείλονται σε γενετικούς λόγους (δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία εργασία που να υποστηρίζει κάτι τέτοιο), εκτιμάται ότι η ανισοκατανομή οφείλεται κυρίως στην ενημέρωση από τους ειδικούς και στην κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί από τις ιδιαίτερες συνθήκες σε κάθε περιοχή. Θεωρούμε ότι μια από τις προκλήσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε ως κοινωνία που σέβεται τους πολίτες και το πολιτισμό της είναι η προσπάθεια άμβλυνσης αυτών των διαφορών, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες, αφού όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα και εξηγείται στη συνέχεια, η ανισοκατανομή αυτή είναι μια από τις αιτίες διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών με τη συγκεκριμένου τύπου προφορική εξέταση.

Τα ευρήματα συμφωνούν με τις αναφορές στη βιβλιογραφία (Ρότσικα et al., 2007 · Maugham, 1995 · Taylor & Walter, 2003 · Taylor & Walter, 2003) ότι οι επιδόσεις των μαθητών που εξετάζονται προφορικά, οι οποίοι σε πολύ μεγάλο ποσοστό είναι κυρίως μαθητές με ΕΜΔ, είναι αρκετά χαμηλότερες από τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών που εξετάζονται γραπτά. Το ερώτημα αν η προφορική εξέταση ευνοεί τους μαθητές σε σχέση με τη γραπτή, δεν μπορεί να απαντηθεί άμεσα, αφού δεν έχουμε αντίστοιχες γραπτές βαθμολογίες τους για σύγκριση. Η διαχρονική μείωση των διαφορών στις επιδόσεις γραπτών-προφορικών σε συνδυασμό με την αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των προφορικά εξεταζόμενων είναι μια έμμεση απόδειξη ότι η προφορική εξέταση βοηθάει τους μαθητές με ΕΜΔ να αποδώσουν σύμφωνα με τις δυνατότητες τους (γι αυτό άλλωστε εισήχθη). Μπορούμε έτσι να εξηγήσουμε τη μείωση της διαφοράς γραπτών-προφορικών στις Διευθύνσεις με υψηλά ποσοστά προφορικής εξέτασης, με την παραδοχή ότι το

σύνολο των μαθητών που εξετάζονται προφορικά εμπλουτίζεται με μαθητές από το γενικό σύνολο οι οποίοι έχουν καλύτερες επιδόσεις. Δεν αμφισβητούμε ότι οι μαθητές αυτοί έχουν δικαίωμα προφορικής εξέτασης σύμφωνα με τα οριζόμενα από τη νομοθεσία. Επισημαίνουμε όμως το γεγονός του εμπλουτισμού και με αυτό εξηγούμε τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών, ανάμεσα στις Διευθύνσεις με υψηλό και χαμηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων.

Στα μαθήματα Γενικής Παιδείας οι προφορικά εξεταζόμενοι έχουν γενικά καλές βαθμολογίες, συγκρίσιμες με αυτές των γραπτών. Η Ιστορία Γενικής Παιδείας ξεχωρίζει από τα άλλα μαθήματα αφού οι επιδόσεις στις προφορικές εξετάσεις είναι σημαντικά καλύτερες από τις αντίστοιχες στις γραπτές και τα δύο σχολικά έτη. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με τη παραδοχή ότι οι μαθητές με ΕΜΔ ρίχνουν το βάρος τους στα μαθήματα Γενικής Παιδείας επειδή θεωρούνται πιο εύκολα και είναι πιθανότερο να έχουν σε αυτά καλύτερο αποτέλεσμα. Επίσης θεωρούμε πιθανό στα μαθήματα αυτά να υπάρχει μεγαλύτερη χαλαρότητα από τους εξεταστές στη προφορική εξέταση σε σχέση με τα μαθήματα κατευθύνσεων και προσανατολισμού.

Επίσης εντοπίστηκαν επτά (7) Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, όπου οι συνολικές επιδόσεις των προφορικά εξεταζόμενων, σε επίπεδο ΓΜΟ, ήταν καλύτερες από αυτές των γραπτά εξεταζόμενων μαθητών στις εξετάσεις του 2016. Όπως αναφέρθηκε οι Διευθύνσεις αυτές έχουν λίγους προφορικά εξεταζόμενους μαθητές (οι 6 από τις 7 ΔΔΕ έχουν λιγότερους από 10) και γενικά χαμηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων (<2,5%). Επειδή ο αριθμός των μαθητών που εξετάζονται προφορικά είναι μικρός, το αποτέλεσμα μπορεί να μην έχει στατιστική σημαντικότητα αφού στις 5 από αυτές δεν παρατηρείται αντίστοιχο φαινόμενο το 2015. Πιστεύουμε όμως ότι ενδέχεται να υπάρχει κάποια χαλαρότητα στην αντιμετώπιση των μαθητών στις Διευθύνσεις με λίγους προφορικά εξεταζόμενους.

Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, στις Διευθύνσεις με χαμηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων μαθητών, θα έπρεπε να έχουμε τις μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ γραπτά και προφορικά εξεταζόμενων μαθητών. Όπως ήδη αναφέραμε, αυτό δεν συμβαίνει, γεγονός που μας δείχνει ότι ίσως υπάρχει μια επιπλέον ελαστικότητα στη βαθμολόγηση στις Διευθύνσεις αυτές, πιθανώς λόγω ιδιαίτερων συνθηκών στη διαδικασία της προφορικής εξέτασης. Μελετώντας τις ελάχιστες βαθμολογίες που σημειώθηκαν σ’ αυτές τις Διευθύνσεις, παρατηρήσαμε ότι σπανίζουν οι πολύ χαμηλοί προφορικοί βαθμοί (<5) σε επίπεδο ΓΜΟ σε αντίθεση με τους αντίστοιχους γραπτούς βαθμούς οι οποίοι εκτείνονται σε όλη την εικοσάβαθμη κλίμακα. Ένα επιπλέον στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι κατά τη προφορική εξέταση υπάρχει το στοιχείο της προσωπικής επαφής που δεν μπορεί να παραβλεφθεί, είναι ότι από τη μελέτη των κλιμακώσεων του ΓΜΟ στην επικράτεια (σχήμα 2.2.1) φαίνεται ότι γενικά υπάρχει μια σημαντική μείωση του ποσοστού των μαθητών που παίρνουν βαθμό εννέα (9) στις προφορικές εξετάσεις. Αυτό ίσως σημαίνει ότι προτιμάται συχνότερα το 10 έναντι του 9 αφού το 10 είναι η βάση της βαθμολογίας και ένα σημαντικό ψυχολογικό όριο. Το φαινόμενο αυτό δεν συμβαίνει στις γραπτές εξετάσεις στις οποίες δεν υπάρχει προσωπική επαφή.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων των κλιμακώσεων του ΓΜΟ και των επιμέρους μαθημάτων, είχε μια επιπλέον δυσκολία που οφειλόταν στο γεγονός ότι οι γραπτές επιδόσεις δεν ήταν ίδιες στις τρεις κατηγορίες ΔΔΕ. Γενικά είχαμε καλύτερες γραπτές επιδόσεις στις ΔΔΕ με υψηλά ποσοστά (>5% για το 2015 και >5,5% για το 2016,) που

αντιστοιχούν κυρίως σε αστικές περιοχές. Δεν υπήρχε δηλαδή ένα σταθερό σημείο αναφοράς για την σύγκριση των προφορικών βαθμών ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ΔΔΕ. Όμως στα μαθήματα με «εύκολα» θέματα οι διαφορές των γραπτών στις τρεις κατηγορίες ΔΔΕ ήταν αμελητέες και οι κλιμακώσεις βαθμολογίας ήταν σχεδόν ίδιες (σχήμα 2.5.3 Α). Οι διαφορές στα προφορικά ανάμεσα στις κατηγορίες ΔΔΕ ήταν σημαντικές με εμφανή την αύξηση των προφορικών βαθμολογικών επιδόσεων στις ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων λόγω «εμπλουτισμού» (σχήμα 2.5.3 Β).

Στη Νεοελληνική Γλώσσα, παρά το γεγονός ότι έχουμε μικρές διαφορές μεταξύ γραπτών και προφορικών (σχήμα 2.4.1) εμφανίζεται το φαινόμενο του εμπλουτισμού με βελτίωση των προφορικών επιδόσεων στις ΔΔΕ με υψηλό ποσοστό προφορικά εξεταζόμενων και τα δύο σχολικά έτη που μελετώνται. Αντίθετα, σε μαθήματα προσανατολισμού, με «δύσκολα» θέματα και γενικά χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις όλων των μαθητών, θα ήταν παρακινδυνευμένο να βγάλουμε συμπεράσματα για τη συμβολή ή μη της προφορικής εξέτασης στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών με ΕΜΔ. Ως παράδειγμα, στα Αρχαία του 2016 οι προφορικά εξεταζόμενοι είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις γεγονός που δημιούργησε απόκλιση από τον κανόνα σε όλη την ομάδα των θεωρητικών μαθημάτων (σχήμα 2.4.1).

4. Συζήτηση – Προτάσεις

Η αρχική υπόθεση, ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο εμπλουτισμός των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών από το γενικό σύνολο των μαθητών, τόσο οι επιδόσεις τους πλησιάζουν αυτές των γραπτών, επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό από τα αποτελέσματα της μελέτης. Τα προηγούμενα χρόνια που ο αριθμός των προφορικά εξεταζόμενων ήταν αρκετά μικρός, οι διαφοροποιήσεις από Διεύθυνση σε Διεύθυνση μπορεί να μην επηρέαζαν ιδιαίτερα το τελικό αποτέλεσμα εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Σήμερα όμως που οι αριθμοί των προφορικά εξεταζόμενων μαθητών είναι ιδιαίτερα αυξημένοι και συνοδεύονται από μεγάλη ανομοιογένεια στα ποσοστά τους ανάμεσα στις Διευθύνσεις της χώρας, η επίδραση στο τελικό αποτέλεσμα εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο μπορεί να είναι σημαντική.

Πιστεύουμε ότι οι αλλαγές που δρομολογούνται και έχουν ήδη αρχίσει να γίνονται αυτό τον καιρό στην εκπαίδευση, πρέπει να σηματοδοτήσουν επίσης την έναρξη της συζήτησης για την επικαιροποίηση του πλαισίου της ειδικής προφορικής εξέτασης στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ώστε να λυθεί σύντομα το φλέγον αυτό ζήτημα. Με τη μελέτη των βαθμολογικών στοιχείων, επιθυμούμε να συμβάλλουμε σ' αυτή τη συζήτηση δίνοντας στοιχεία, συμπεράσματα και επιχειρήματα τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς τη κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού ή της αντικατάστασης του από άλλο σύστημα. Επίσης θεωρούμε υποχρέωση μας, αξιοποιώντας την εμπειρία ετών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και στο Βαθμολογικό Κέντρο Ηρακλείου, να κάνουμε προτάσεις για τη μετεξέλιξη του συστήματος των Ειδικών Πανελλαδικών Εξετάσεων υπηρετώντας συγχρόνως την αξιοπιστία την αξιοκρατία τις ίσες ευκαιρίες σε όλους και τον πολιτισμό μας. Οι προτάσεις αυτές πρέπει επίσης να δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν ήδη τεθεί και στα πρακτικά προβλήματα που αυξάνονται και παρατηρούνται κάθε χρόνο στα Ειδικά Εξεταστικά κέντρα.

Τα προβλήματα αυτά εν συντομία είναι: 1) Η έλλειψη εκπαιδευτικών (εξειδικευμένων και μη) για τη συγκρότηση των επιτροπών εξέτασης. Οι διαθέσιμοι εξεταστές κάποιες φορές είναι λιγότεροι από τους απαιτούμενους τρεις ανά μαθητή και αρκετοί δεν έχουν ιδιαίτερη επιμόρφωση. 2) Στα Ειδικά Εξεταστικά Κέντρα, η επίλυση των θεμάτων, οι οδηγίες της ΚΕΕ, η συζήτηση για την επιμέρους μοριοδότηση, προκειμένου οι επιτροπές να ξεκινήσουν την εξεταστική διαδικασία, πρέπει να έχουν διευθετηθεί και ολοκληρωθεί μέσα σε δύο ώρες, ανελαστικό χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι μαθητές προετοιμάζουν τις απαντήσεις τους. 3) Οι βαθμολογητές καλούνται να βαθμολογήσουν έχοντας ίσως μια ανασφάλεια για τον τρόπο μοριοδότησης, αφού οι οδηγίες μοριοδότησης οριστικοποιούνται δύο μέρες μετά, κατά τη πειραματική βαθμολόγηση. Αυτό σε συνδυασμό με τις τεχνικές δυσκολίες της διαδικασίας οδηγεί σε μια αναπόφευκτη «ιδιότυπη σύγκλιση» για την οποία αδιάψευστος μάρτυρας είναι τα μηδαμινά ποσοστά αναβαθμολογήσεων στις προφορικές εξετάσεις. 4) Έχουν καταγραφεί στο παρελθόν περιπτώσεις όπου η εκ των υστέρων αλλαγή των ενδεικτικών απαντήσεων από την ΚΕΕ δεν λήφθηκαν υπόψη κατά την προφορική εξέταση. 5) Ο μέσος χρόνος εξέτασης μαθητή κυμαίνεται σε 20-40 λεπτά. Οι τελευταίοι μαθητές, μετά το πέρας του μέγιστου τρίωρου γραπτής εξέτασης που δικαιούνται, μπορεί να χρειαστεί να αναμένουν τη σειρά τους μέχρι και επιπλέον 3-4 ώρες με κλειστά τα τετράδιά τους, με ότι αυτό συνεπάγεται για τη σωματική και συναισθηματική τους κατάσταση. 5) Δεν υπάρχει τελικό επίσημο ντοκουμέντο από την προφορική εξέταση με αποτέλεσμα να μη μπορεί να ανατρέξει κανείς στο τετράδιο του μαθητή όπως γίνεται στη γραπτή εξέταση.

Δεν είναι εύκολο να αποφασίσουμε πιο είναι το καλύτερο μοντέλο αξιολόγησης που πρέπει να υιοθετήσουμε Θεωρούμε όμως ότι πρέπει να μελετηθούν και να ληφθούν υπόψη δοκιμασμένες διεθνείς πρακτικές πριν τη λήψη των τελικών αποφάσεων. Αυτό που ξέρουμε και μπορούμε με σιγουριά να πούμε είναι ότι στο άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον των Πανελλαδικών εξετάσεων, το υπάρχον πλαίσιο προφορικής εξέτασης έχει ολοκληρώσει τον κύκλο του, αφού δεν μπορεί πλέον να εξυπηρετήσει ισότιμα το μεγάλο όγκο προφορικά εξεταζόμενων, καθώς υπάρχουν ζητήματα ανισοκατανομής, αξιοπιστίας και αυστηρής εφαρμογής του.

Παραθέτουμε πρόταση για τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου. Σύμφωνα με τη πρόταση διατηρείται η προφορική εξέταση, τηρούνται οι γενικές αρχές των Πανελλαδικών εξετάσεων και η διαδικασία μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε νέο σύστημα.

Προτείνουμε:

Να υπάρχει ένα ή περισσότερα εξεταστικά κέντρα ανά Διεύθυνση.

Το εξεταστικό κέντρο να μην είναι ταυτόχρονα και βαθμολογικό κέντρο.

Να αναλογεί ένας κατάλληλα επιμορφωμένος εξεταστής ανά εξεταζόμενο.

Να υπάρχει σύστημα ηχογράφησης της εξέτασης και ψηφιακό αρχείο ήχου με πιθανά αλλοιωμένη φωνή που συνοδεύει το τετράδιο του υποψηφίου.

Αντικείμενο βαθμολόγησης είναι το τετράδιο του υποψηφίου και το αρχείο ήχου τα οποία φυλάσσονται για ένα χρόνο όπως και τα τετράδια των γραπτά εξεταζόμενων.

Η βαθμολόγηση να γίνεται σε κάποιο από τα βαθμολογικά κέντρα που λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα ή σε ειδικό βαθμολογικό κέντρο από βαθμολογητές με κατάλληλη επιμόρφωση.

Η βαθμολόγηση να ξεκινάει παράλληλα με τη βαθμολόγηση των γραπτά εξεταζόμενων (2-3 μέρες μετά και αφού έχουν προηγηθεί συζήτηση, ζυμώσεις, πειραματική βαθμολόγηση, τελικές οδηγίες αν χρειαστεί από τη ΚΕΕ).

Η βαθμολόγηση να γίνεται τυφλά, όπως και στους γραπτά εξεταζόμενους, δηλαδή από δύο βαθμολογητές και αν χρειαστεί και αναβαθμολογητής.

Η βαθμολόγηση να μη γίνεται υπό χρονική πίεση όπως είναι σήμερα, ενώ το αρχείο ήχου θα είναι το ντοκουμέντο που διασφαλίζει τη διαδικασία και μπορεί να έχει πρόσβαση σ' αυτό αργότερα ο υποψήφιος.

Η αντικειμενικότητα της διαδικασίας μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά σε όσους μαθητές ή γονείς επιζητούν χορήγηση βεβαιώσεων από τους αρμόδιους φορείς, ενώ δεν δικαιούνται.

Η διαδικασία είναι πιο σύντομη για όλους, ανθρώπινη και πολιτισμένη.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα είναι μια αρχική μελέτη όπου γίνεται αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης και συνοδεύεται από σχετική πρόταση. Θωρούμε ότι είναι απαραίτητη η περαιτέρω επεξεργασία των αποτελεσμάτων για την εκτίμηση και ανάδειξη ίσως και άλλων συσχετισμών, οι οποίοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα. Παραδείγματα τέτοιων συσχετισμών, είναι η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα σε αστικές ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, ανάμεσα σε περιοχές που διαθέτουν μονάδες του Υπουργείου Υγείας που εκδίδουν πιστοποιητικά και σε περιοχές που δε διαθέτουν τέτοιες μονάδες, κ.λπ. Επίσης είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι περιοχές στις οποίες συστηματικά (διαχρονικά) οι επιδόσεις των προφορικά εξεταζόμενων είναι καλύτερες από εκείνες των γραπτά εξεταζόμενων μαθητών (σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία και τα ευρήματα μας), αφού αυτό μπορεί να σημαίνει πιο ελαστική βαθμολόγηση και άρα άνιση μεταχείριση. Προτείνουμε την επέκταση και συνέχιση της έρευνας και στις Πανελλαδικές εξετάσεις του 2017 ώστε να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα και να εκτιμηθεί με μεγαλύτερη ασφάλεια η σημαντικότητα των συσχετίσεων.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Κωτσόπουλος, Σ. (2005). Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση. *Εγκέφαλος*, (42), 55–66.

Ρότσικα, Β., Βλασσοπούλου, Μ., Ρογκάκου, Ε., Πολίτου, Π., Δρεμέτσικα, Α., & Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2007). Οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με «δυσλεξία» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχιατρική*, (18), 143–149.

Τζωρτζάκης, Ι., & Χατζηδάκης, Γ. (2016). Εξεταστική διαδικασία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις Πανελλαδικές εξετάσεις. *Διδασκαλία και αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ηράκλειο. Retrieved from http://synedriosymvouloi.weebly.com/papers.html

Το Βήμα (2018) http://www.tovima.gr/society/article/?aid=954238

ΥΠΠ. (2001). Ν. 69(Ι)/2001 Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Τροποποιητικός) Νόμος. Retrieved from http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/nomothesia.html

ΥΠΠ. (2018). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου-Υπηρεσία Εξετάσεων. Retrieved February 8, 2018, from http://www.moec.gov.cy/ypexams/panexams/dieukolinseis.html

Demonet, J., & Habib, M. (2001). Dyslexies developpementales: apport de la neuropsychologie contemporainee. *Rev Neurol*, (157), 847–853.

Elliott, J. (2015). Special exam arrangements for dyslexia veering out of control. Retrieved from http://theconversation.com/special-exam-arrangements-for-dyslexia-veering-out-of-control-43298

Maugham, B. (1995). Annotation: Long-term outcomes of developmental reading problems. *J Child Psychol Psychiatry*, (36), 357–371.

Melbourne Child Psychology. (2017). Special Exam Conditions for Students With Dyslexia | Melbourne Child Psychology & School Psychology Services. Retrieved February 8, 2018, from https://www.melbournechildpsychology.com.au/blog/special-exam-conditions-dyslexic-students/

Tarnopol, F. ., & Tarnopol, M. (1981). *Comparative reading and learning difficulties.* Lexington DE: Lexington Books.

Taylor, K., & Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symtopms of dyslexia. *Dyslexia*, (9), 177–185.

Yell, M. L., Katsiyannis, A., Collins, J. C., & Losinski, M. (2012). Exit Exams, High-Stakes Testing, and Students With Disabilities: A Persistent Challenge. *Intervention in School and Clinic*, *48*(1), 60–64. http://doi.org/10.1177/1053451212449740

Zhang, D., Katsiyannis, A., & Kortering, L. J. (2007). Performance on Exit Exams by Students With Disabilities: A Four-Year Analysis. *Career Development for Exceptional Individuals*, *30*(1), 48–57. http://doi.org/10.1177/08857288070300010601

ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

«Η τέχνη του γράφειν»: Παράδειγμα Εργαστηρίου Δημιουργικής γραφής με αφετηρία το εφηβικό μυθιστόρημα «Όταν το καλοκαίρι συναντά τον χειμώνα».

Κανάκη Μαίρη

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή είναι ένα μέσο έκφρασης, ένας τρόπος κατανόησης και ερμηνείας του εσωτερικού και εξωτερικού μας κόσμου. Για τα παιδιά, ειδικότερα, μπορεί να γίνει κι ένα μέσο διασκέδασης και οργάνωσης της σκέψης και του συναισθήματος τους. Το εργαστήρι δημιουργικής γραφής έχει στόχο να εμπνεύσει τα παιδιά να γράψουν ιστορίες για όσα έχουν βιώσει ή θα ήθελαν να βιώσουν στο μέλλον. Με αφετηρία ένα εφηβικό μυθιστόρημα καλούμε τα παιδιά να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους, να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους και μέσα από τη φιλαναγνωσία και τον αυτοσχεδιασμό να αναπτύξουν συγγραφικές, κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες.

Έτσι, τα παιδιά ξεκινάνε να λένε λέξεις που φτάνουν συνειρμικά στο μυαλό τους όταν βλέπουν εικόνες που εικονίζουν χειμώνα και καλοκαίρι. Ορισμένες λέξεις αποκτούν μοναδικότητα και μπαίνουν σε προτάσεις. Ακολουθεί ομαδική συγγραφή ιστορίας, ενώ στο επόμενο βήμα βάζουμε έναν διάλογο. Το κείμενο ζωντανεύει ακόμη περισσότερο όταν ζητάμε από τα παιδιά να εισάγουν σε ένα σημείο του διαλόγου μια φράση που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας γλώσσα, η οποία θα δώσει αμεσότητα στο διάλογο. Τέλος, τα παιδιά δίνουν έναν τίτλο στην ιστορία που έχουν γράψει.

Στην τελευταία φάση του εργαστηρίου ζητάμε από τα παιδιά να δραματοποιήσουν την ιστορία τους. Δεν θέλουμε να μεταφέρουν ολόκληρη την ιστορία, αλλά μόνο μία σκηνή αντιπροσωπευτική. Αυτό θα γίνει με μία «παγωμένη εικόνα»(παντομίμα στατική), η οποία θα βασίζεται στη γλώσσα του σώματος και θα συνοψίζει την ιστορία που έχει γράψει η ομάδα. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αποτυπώσουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας με έντονες εκφράσεις προσώπου ακόμη κι αν υποδύονται ένα άψυχο αντικείμενο (πχ. μία βάρκα)

Τα παιδιά συγγράφουν και σκηνοθετούν την καλοκαιρινή ή χειμωνιάτικη ιστορία τους με μοναδικό οδηγό τον αυτοσχεδιασμό, τη φαντασία και την αυτοέκφραση.

Λέξεις –κλειδιά : Γραφή, Δραματοποίηση, Αυτοσχεδιασμός

1.1 Η ομάδα θυμάται … (Καταιγισμός ιδεών με οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα)

Γράφουμε στον πίνακα τη λέξη «καλοκαίρι». Παράλληλα, προβάλλουμε ένα βίντεο 4’ με καλοκαιρινά τοπία από τα Κουφονήσια. Στη συνέχεια, δείχνουμε μια καλοκαιρινή εικόνα πχ. παραλία, θάλασσα, ακρογιαλιά. Επειδή θέλουμε τα παιδιά να παίξουν με τις αισθήσεις τους καλό θα ήταν εκτός από τα οπτικά ερεθίσματα (βίντεο, εικόνες) να δώσουμε και ακουστικά ερεθίσματα, όπως χαρακτηριστικούς καλοκαιρινούς ήχους (πχ. γλάροι, κύματα, τζιτζίκια, τριζόνια κτλ.). Ζητάμε από τους μαθητές να πουν αυθόρμητα λέξεις που τους έρχονται συνειρμικά στο μυαλό,

ακούγοντας τη λέξη καλοκαίρι (ή ήχους καλοκαιριού)ή παρατηρώντας την καλοκαιρινή εικόνα πχ. διακοπές, ξεγνοιασιά, βουτιά κτλ. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία με μια χειμωνιάτικη εικόνα ή χειμωνιάτικους ήχους (βροχή, αστραπές, βροντές κτλ.) και με τη λέξη «χειμώνας» αντίστοιχα.

Αν τα παιδιά είναι περισσότερα και υπάρχει ανάγκη για σχηματισμό περισσότερων ομάδων, άλλο ένα ενδιαφέρον θέμα σχετικό με τα σκηνικά του βιβλίου είναι το σχολείο. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία με εικόνες σχολείου (πχ. σχολική αυλή, τάξη κτλ.) και χαρακτηριστικούς ήχους (πχ. κουδούνι, φωνές παιδιών από το διάλειμμα κτλ.).

Επισημαίνουμε ότι πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση των εικόνων ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών του εργαστηρίου, έτσι ώστε να μην είναι πολύ απλοϊκές για τους μαθητές Γυμνασίου και αντίστοιχα πολύ σύνθετες ή αφαιρετικές για τους μαθητές Δημοτικού.

1.2 Η ομάδα διαιρείται… (Χωρισμός σε ομάδες)

Στη συνέχεια, γράφουμε τις λέξεις που έχουν ειπωθεί από τα παιδιά για καλοκαίρι και χειμώνα σε λευκά χαρτιά (μία σε κάθε χαρτί). Διπλώνουμε τα χαρτιά, τα τοποθετούμε στο κουτί και τα ανακατεύουμε. Κατόπιν, ζητούμε από τα παιδιά να τραβήξουν τυχαία ένα χαρτί. Όσα παιδιά επιλέξουν καλοκαιρινή λέξη θα ανήκουν στην ομάδα «καλοκαίρι» κι αντίστοιχα όσα παιδιά επιλέξουν χειμωνιάτικη λέξη θα ανήκουν στην ομάδα «χειμώνας». Ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών μπορούν να σχηματιστούν περισσότερες από μία ομάδα για κάθε μία από τις δύο εποχές (πχ. δύο ομάδες «καλοκαίρι» και δύο ομάδες «χειμώνας»). Ομάδα, όπως έχουμε προαναφέρει μπορεί να φτιαχτεί και με το θέμα «σχολείο». Προσέχουμε, όμως, να μην υπερβαίνει η κάθε ομάδα τα πέντε παιδιά.

2.1 Η ομάδα συλλέγει… (Συλλογή υλικού για την ιστορία)

Ζητάμε από τα παιδιά της κάθε ομάδας να σχηματίσουν προτάσεις με τις λέξεις που διάλεξαν από το λευκό χαρτί. Στο τέλος του χρόνου, οι μαθητές διαβάζουν τις προτάσεις τους με έμφαση στη μεγάλη ομάδα (όλοι οι μαθητές).

Δίνουμε στα παιδιά της κάθε ομάδας μια εικόνα (καλοκαιρινή ή χειμωνιάτικη αντίστοιχα). Με τη βοήθεια της εικόνας, αλλά και των προτάσεων της κάθε ομάδας που είχαν γράψει στη 2^{η} άσκηση, ζητάμε να βρουν έναν τίτλο για την ιστορία τους.

Εναλλακτικά, για την συλλογή υλικού μπορούμε να κάνουμε και το εξής: Ζητάμε από τα παιδιά της κάθε ομάδας να ανοίξουν το βιβλίο και να διαλέξουν τυχαία 5 φράσεις. Η ομάδα του καλοκαιριού διαλέγει από το Μέρος Α’ του βιβλίου «καλοκαίρι μου» κι η ομάδα του χειμώνα από το Μέρος Β’ του βιβλίου «χειμώνα μου». (Κανάκη, 2017).Κατόπιν, χωρίς να διαβάζουν τη συνέχεια των προτάσεων που έχουν επιλέξει, αφού διαβάσουν με έμφαση τις προτάσεις που επέλεξαν στη μεγάλη ομάδα, γράφουν έναν τίτλο για την ιστορία τους. Αν έχουμε περισσότερες ομάδες, τα παιδιά της ομάδας του σχολείου διαβάζουν από το Μέρος Β’ του βιβλίου «χειμώνα μου» από σελίδα 112 έως σελίδα 120 (ό.π.).

2.2 Η ομάδα γράφει… (Συγγραφή ιστορίας100-150 λέξεις)

Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι 85 χρονών και θέλουν να

γράψουν την αυτοβιογραφία τους. Μπορούν να αναφέρουν αληθινές πληροφορίες που θυμούνται ανάμεικτες με φανταστικές (μυθοπλασία)για τα καλοκαίρια, τους χειμώνες και τα μαθητικά χρόνια που δεν ξέχασαν ποτέ. Ειδικότερα, για τις ομάδες του καλοκαιριού προτείνουμε: Ένα αστείο καλοκαιρινό περιστατικό, μια δυνατή στιγμή από τις ωραιότερες καλοκαιρινές τους διακοπές, μια περιπέτεια με αίσιο τέλος κτλ. Για τις ομάδες του χειμώνα προτείνουμε: Ένα αστείο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο, μια όμορφη στιγμή που μοιραστήκαμε με τους συμμαθητές και τους δασκάλους μας στην τάξη ή στην αυλή του σχολείου μας, πότε και πως γίνανε μούσκεμα από ξαφνική μπόρα κτλ.

Επισημαίνουμε στις ομάδες να χρησιμοποιούν καθαρή γλώσσα, ενθαρρύνουμε τη χρήση διαλόγου κι επιτρέπουμε φράσεις slang στον ευθύ λόγο. Τους συμβουλεύουμε να δίνουν ακρίβεια σε μια τουλάχιστον λεπτομέρεια της ιστορίας (πχ. το αγαπημένο μου ψάθινο καπέλο με τη θαλασσί κορδέλα, η παλιομοδίτικη μαύρη ομπρέλα που είχα δανειστεί από τον μπαμπά την προηγούμενη μέρα κτλ.) και να έχουν στο μυαλό τους τα ακόλουθα ερωτήματα: Ποιος/Ποιοι παίρνουν μέρος στην ιστορία; Σε ποιο μέρος ζουν οι ήρωες/ο ήρωας; Πότε και γιατί συμβαίνουν όλα αυτά στην ιστορία; κτλ

3.1 Η ομάδα αφηγείται…

Διαβάζουμε τις ιστορίες της κάθε ομάδας στη μεγάλη ομάδα. Οι διάλογοι διαβάζονται από δύο ή περισσότερα άτομα. Κάνουμε προσθήκες, αφαιρέσεις, πιθανές μικρές βελτιώσεις.

3.2 Η ομάδα δραματοποιεί… (παιχνίδι ρόλων/θεατρικό παιχνίδι)

Η κάθε ομάδα δραματοποιεί την ιστορία της και την ανεβάζει σε ολιγόλεπτη δρώμενο (πχ. μία παγωμένη εικόνα με έναν αφηγητή, ένας σύντομος διάλογος κτλ.). Η δραματοποίηση θα μπορούσε απλώς να περιοριστεί και στον τίτλο της ιστορίας για εξοικονόμηση χρόνου.

3.3 Η ομάδα συνδέει…

Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν πιθανά σενάρια για το πώς θα μπορούσαν να συνδεθούν οι δύο ιστορίες (καλοκαίρι-χειμώνας) και να βρουν έναν κοινό τίτλο και για τις δύο.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

1. ΤΙΤΛΟΣ:

«Η τέχνη του γράφειν» : Παράδειγμα Εργαστηρίου Δημιουργικής γραφής με αφετηρία το εφηβικό μυθιστόρημα: «Όταν το καλοκαίρι συναντά τον χειμώνα» της Κανάκη Μαίρης (εισηγήτρια)

2. ΣΚΟΠΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ:

Η δημιουργική γραφή είναι ένα μέσο για να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη γλωσσική έκφραση. Τους ενισχύει τις συνεργατικές τεχνικές, οξύνει τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη και τους εξοικειώνει με έργα λογοτεχνίας. Ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη παραγωγή λόγου και εμπλουτίζουν τη φαντασία τους. Βγάζουν τη δημιουργικότητά τους και μεγαλουργούν με μοναδικό οδηγό τον αυτοσχεδιασμό. Μαθαίνουν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και να τις καταγράφουν. Αποκτούν προσωπικό ύφος γραφής και αφήγησης. Επίσης, σε περίπτωση που έχει προηγηθεί η ανάγνωση του βιβλίου, τότε δεν μιλάμε απλώς για δημιουργική γραφή, αλλά και για δημιουργική ανάγνωση, οπότε τα οφέλη για τα παιδιά είναι περισσότερα. Αν έχει προηγηθεί η ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου, μέσω της δημιουργικής γραφής θα αναζητήσουμε το «αποτύπωμα» που έχει αφήσει το βιβλίο στο κάθε παιδί και μέσα από το παιχνίδι με τις λέξεις θα «εξορύξουμε» τον γλωσσικό πλούτο που ενεργοποιήθηκε μέσω της ανάγνωσης του βιβλίου στο κάθε παιδί.

3. ΘΕΜΑ-ΔΟΜΗ:

Με αφετηρία ένα λογοτεχνικό έργο (κατά προτίμηση ένα εφηβικό μυθιστόρημα απευθυνόμενο στις ηλικίες 9-14 χρονών) τα παιδιά ανακαλούν βιώματα, αφηγούνται αναμνήσεις και γράφουν χειμερινές και καλοκαιρινές ιστορίες. Γράφουν ομαδικά μια πρωτότυπη ιστορία (ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων) και αναπτύσσουν τη φαντασία τους. Ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους μέσα από οπτικά ερεθίσματα (προβολή βίντεο και εικόνων με καλοκαιρινά/χειμερινά τοπία), αλλά κι από ακουστικά ερεθίσματα (ανάγνωση αποσπασμάτων από το βιβλίο με θέμα το καλοκαίρι, τον χειμώνα και το σχολείο). Μεθοδολογικά, χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική συζήτηση, η συλλογική λήψη απόφασης για την εξέλιξη της ιστορίας, η εργασία σε μικρές ομάδες, ο καταιγισμός ιδεών, η αφήγηση, το θεατρικό παιχνίδι/ παιχνίδι ρόλων (δραματοποίηση της ιστορίας από την ομάδα)

4. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

90’ (ή 2 διδακτικές ώρες)

5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ:

Ομάδα στόχος είναι έφηβοι ηλικίας 9-14 χρονών

6. ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:

8-25 άτομα (ομάδες των 4 ή 5 ατόμων)

7. ΥΛΙΚΑ-ΧΩΡΟΣ:

Καλοκαιρινή εικόνα, χειμωνιάτικη εικόνα, λευκά χαρτιά Α4, τρία χαρτόνια μέτρια (ιδανικά ένα γαλάζιο, ένα κίτρινο, ένα πράσινο), πολύχρωμα χαρτάκια, χάρτινο κουτί, κοχύλια, πολύχρωμοι μαρκαδόροι, κόλλα, κίτρινα φύλλα δέντρου, γκρι χαρτόνι, προτζέκτορας, καθίσματα σε κυκλική διάταξη των 4-5 ατόμων, ήχοι (κύματα, τζιτζίκια,

βροχή, κουδούνι σχολείου κτλ) που μπορούν να ακουστούν από Ηλεκτρονικό Υπολογιστή ή CD player.

ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ:

Μέσω του εργαστηρίου οι εκπαιδευτικοί χάρηκαν και είδαν τη δυναμική που μπορεί να έχει μία ιστορία που ξεκινάει με ένα παιχνίδι από εικόνες και ήχους και φθάνει στο χαρτί ή ακόμη και στη σκηνή. Επίσης, είδαν πως μέσα από την διαδικασία της ομαδικής γραφής αναδεικνύονται τα ταλέντα όλων των παιδιών, αφού κάποιος μπορεί να φτιάχνει ζωηρούς διαλόγους, άλλος να σχηματίζει ταξιδιάρικες φράσεις, ενώ κάποιος άλλος μπορεί να έχει σκηνοθετική ματιά και να καταφέρει να αποδώσει όλη την ιστορία σε μία μόνο παγωμένη εικόνα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, βρήκαν μία ευκαιρία να ενθαρρύνουν την φιλαναγνωσία και τη δημιουργική γραφή στις σχολικές τάξεις και έναν έμμεσο, αλλά ουσιαστικό τρόπο να αγαπήσουν τα παιδιά την Ελληνική Γλώσσα.

Τέλος, πολλοί συμμετέχοντες είπαν ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά θα μπορούσαν να δραματοποιήσουν τις ιστορίες που έχουν γράψει και να τις παρουσιάσουν στη γιορτή λήξης του σχολικού έτους (μίνι σκετς), καθώς το σκηνικό του καλοκαιριού, του χειμώνα και του σχολείου αρέσει θεματικά πολύ στα παιδιά όλων των ηλικιών. Επίσης, εναλλακτικά, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να εκδώσουν τις ιστορίες των παιδιών σε ένα βιβλιαράκι που θα έχει εκτός από τις ιστορίες και εικόνες που επίσης έχουν ζωγραφίσει οι ίδιοι οι μαθητές.

Βιβλιογραφία:

Κανάκη, Μ. (2017). Όταν το Καλοκαίρι συναντά τον Χειμώνα. Πάτρα: Δόντι

Φαφουτοπούλου, Ι.(2014). Η κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας μέσα από παιχνίδια εμψύχωσης Δημιουργικής Γραφής .(Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.Σχολή Επιστημών του ανθρώπου. Τμήμα Προ-σχολικής Αγωγής. Βόλος.

Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Αξιοποίηση πεποιημένου πλατωνικού διαλόγου ως γέφυρας για συνάντηση Φιλολόγων και Μαθηματικών

Καλοκύρη Βασιλεία (Λιάνα),
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, ΠΔΕ Κρήτης, με έδρα το Ηράκλειο,
Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
kalokyri@sch.gr

Κανέλλος Ιωάννης,
Προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης,
Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών
atkaskan@otenet.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται βιωματικό εργαστήριο για εκπαιδευτικούς, σχεδιασμένο στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με αξιοποίηση της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία». Σκοπός του εργαστηρίου είναι η διαμέσου της τέχνης απόπειρα αποδόμησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με το «ασύμπτωτο χάσμα» μεταξύ «δύο κόσμων», της φιλολογίας και των μαθηματικών, ώστε να καλλιεργηθεί θετική στάση για περαιτέρω επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων ειδικοτήτων. Ειδικότερα, στο εργαστήριο περιλαμβάνεται η παρακολούθηση θεατρικής παράστασης πρωτότυπου λογοτεχνικού κειμένου(Ι. Κανέλλου, «Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνος. Μια λογοτεχνική απόπειρα παρουσίασης των αρρήτων αριθμών, και όχι μόνο, στο πνεύμα των διαλόγων του Πλάτωνος»), όπου αποδομείται η στερεοτυπική διάζευξη «ρητοί/ακέραιοι» και αναδεικνύεται βιωματικά, ως αληθινή γνώση, η ύπαρξη άρρητων αριθμών. Αντίστοιχα, η μέθοδος του εργαστηρίου «συναντάται» με το («ανατρεπτικό» των στερεοτύπων) περιεχόμενο του «πλατωνικού διαλόγου»: αξιοποιώντας τα στάδια της προαναφερόμενης μεθόδου του Α. Κόκκου, οι εισηγητές του εργαστηρίου συντονίζουν διαδικασίες βιωματικής αναμόχλευσης και μετασχηματισμού στερεοτυπικών παραδοχών των συμμετεχόντων για τα πεδία μαθηματικών και φιλολογίας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, μετασχηματισμός στερεοτύπων, μετασχηματίζουσα μάθηση

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Η αναθεώρηση των στερεοτύπων, η χειραφέτηση από δυσλειτουργικές παραδοχές που εγκλωβίζουν και η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι καίριας σημασίας για τον 21ο αιώνα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα πολιτισμικής πόλωσης, μισαλλοδοξίες αλλά και ρευστότητας αξιών καθώς και πολιτικο-κοινωνικές συγκρούσεις (Bauman, 2007˙ Κόκκος, 2017α, 2017β).

Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης χρειάζεται να έχουν πρωτεύουσα θέση οι δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι η καλλιέργεια κριτικού στοχασμού, με την έννοια της ικανότητας για κριτική ανασκόπηση των παραδοχών, των πηγών και των συνεπειών τους και χειραφέτηση από δογματικές αντιλήψεις, που στην πραγματικότητα λειτουργούν αρνητικά (Brookfield, 1995, 2012˙ Mezirow, & Associates, 1990).

Στην πράξη, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και τα στερεότυπα για το «χάσμα» θετικής/θεωρητικής σκέψης δυσχεραίνουν σε αρκετές περιπτώσεις την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών «αντίθετων» ειδικοτήτων, κυρίως, θα λέγαμε εμπειρικά, μεταξύ φιλολόγων και μαθηματικών.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων, η Θεωρία του Μετασχηματισμού (Mezirow, 2009; Mezirow, &Associates, 2000) εστιάζει στην αποδόμηση στερεοτύπων που προκαλούν δυσλειτουργίες. Υπό την οπτική της χειραφετητικής εκπαίδευσης, μάλιστα, ο Α. Κόκκος (2011) διαμόρφωσε τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», η οποία δομείται σε επιμέρους συγκεκριμένα στάδια, με επίκεντρο την αξιοποίηση έργων τέχνης, προς αναμόχλευση στερεοτυπικών αντιλήψεων και κριτικό αναστοχασμό, με στόχους αναθεώρησης και «διεύρυνσης» της οπτικής των εκπαιδευομένων (Κόκκος και Ράικου, 2014).

Στο πνεύμα αυτής της προβληματικής, στην παρούσα εργασία προτείνεται ο σχεδιασμός εργαστηρίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με αξιοποίηση της προαναφερόμενης μεθόδου του Α. Κόκκου. Ως αισθητική εμπειρία προτείνεται η αξιοποίηση πρωτότυπου λογοτεχνικού έργου, που συνέγραψε ο Ι. Κανέλλος, εν είδει πλατωνικού διαλόγου, με συναφή προβληματική, δηλαδή αφορά στην άρση των στεγανών μεταξύ μαθηματικών/φιλοσοφίας, πολιτικής και κοινωνίας. Πρόκειται για το έργο *Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνος. Μια λογοτεχνική απόπειρα παρουσίασης των αρρήτων αριθμών, και όχι μόνο, στο πνεύμα των διαλόγων του Πλάτωνος*, όπου αποδομείται η στερεοτυπική διάζευξη «ρητοί/ακέραιοι» και αναδεικνύεται βιωματικά, ως αληθινή γνώση, η ύπαρξη άρρητων αριθμών[43].

Ειδικότερα, σκοπός του προτεινόμενου εργαστηρίου είναι η απόπειρα αποδόμησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με το «ασύμπτωτο» χάσμα μεταξύ φιλολογικών και μαθηματικών αντικειμένων (ευρύτερα, θετικής / θεωρητικής σκέψης και αντίστοιχων επιστημών),προκειμένου να αναπτυχθεί περαιτέρω η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων ειδικοτήτων και να επαν-εκτιμηθούν συνακόλουθα οι κοινωνικο-πολιτικές προεκτάσεις των στερεοτύπων της εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα, τίθενται ως βασικοί στόχοι**:**

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τη συνάφεια μαθηματικών και φιλολογικών αντικειμένων.

[43] Στο Παράρτημα Ι. δίδεται το έργο του Ι. Κανέλλου, ώστε να είναι δυνατό να αξιοποιηθεί από τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο, για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν σε στερεότυπα για τις σχέσεις μαθηματικών/φιλολογικών μαθημάτων, κ.ά., ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών τους.

- Να προσδιορίζουν το περιεχόμενο των εννοιών «ρητοί και άρρητοι αριθμοί» ως υπέρβαση (μετασχηματισμό) της στερεοτυπικής διάζευξης «ρητοί/ακέραιοι».
- Να αναγνωρίζουν τις προεκτάσεις των στερεοτύπων της εκπαίδευσης για την κοινωνικο-πολιτική ζωή.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να μπορούν να αξιοποιούν στοιχεία/μέρη από πλατωνικούς διαλόγους ή συναφή έργα τέχνης, για να αποδομούν στην πράξη και στην τάξη στερεότυπα «χάσματος» μαθηματικών/φιλολογικών αντικειμένων.
- Να μπορούν να εφαρμόζουν πρακτικές ανίχνευσης στερεοτύπων μέσα από την τέχνη.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να εκτιμήσουν οι συμμετέχοντες την αξία των μαθηματικών και των φιλολογικών αντικειμένων, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους.
- Να αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των ειδικοτήτων (Φιλολόγων-Μαθηματικών)
- Να εκτιμηθεί η αξιοποίηση της τέχνης στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών παραδοχών στην εκπαίδευση.
- Να εκτιμηθεί η σημασία της άρσης στερεοτυπικών αντιλήψεων στο σχολείο για την περαιτέρω κοινωνικο-πολιτική ζωή.

Η πρόταση για αξιοποίηση του προαναφερόμενου λογοτεχνικού έργου στην εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να σχεδιαστεί για πρόγραμμα διάρκειας αρκετών ωρών, ανάλογα με τον τρόπο αξιοποίησης του έργου αυτού (π.χ. ανάγνωση και ερμηνευτική προσέγγιση, κ.ά.). Στην παρούσα εργασία, η πρόταση αξιοποίησης του έργου αυτού στο πλαίσιο της μεθόδου του Α. Κόκκου (2011) αφορά, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, σε εργαστήριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, κυρίως φιλολόγων και μαθηματικών. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε (με συντονιστές - εκπαιδευτές ενηλίκων τους συγγραφείς της εργασίας αυτής), για πρώτη φορά, στις 19-4-2018, στο πλαίσιο του 2ου Πανελλήνιου Συνέδριου της ΠΔΕ Κρήτης**:** *Εκπαίδευση & Πολιτισμός: Σχέσεις και Προοπτικές.* Στο εργαστήριο (διάρκειας 3 ωρών περίπου), το προαναφερόμενο λογοτεχνικό έργο αξιοποιήθηκε διασκευασμένο σε θεατρική παράσταση από το Καλλιτεχνικό Σχολείο Ηρακλείου[44]. Το Εργαστήριο και η θεατρική παράσταση λειτούργησαν ως αφιέρωμα στο έτος Μαθηματικών, 2018. Στοιχεία από την εφαρμογή εκείνη περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία, στο βαθμό που αναδεικνύουν επίμαχα σημεία διαδικασίας και συμπερασμάτων.

Συνοπτικά, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται: Η προβληματική του έργου και η συνάφειά της με αυτήν του εργαστηρίου (ενότητα 2).Η δόμηση του εργαστηρίου, με τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», με επίκεντρο τον πλατωνικό διάλογο του Ι. Κανέλλου, σε θεατρική διασκευή (ενότητα 3). Η εργασία ολοκληρώνεται με συζήτηση-

[44] Σκηνοθεσία-εμψύχωση: Δ/ντρια Καλλιτεχνικού Σχολείου Ηρακλείου Μ. Καλουδιώτη και εκπαιδευτικός Μ. Παπαδοπούλου. Μουσικοί: Αλεξάκης Βαγγέλης, Μαθηματικός - Σχινάς Περικλής Φιλόλογος. Τους ρόλους απέδωσαν μαθητές/μαθήτριες της Β΄ τάξης Λυκείου του Καλλιτεχνικού Σχολείου Ηρακλείου.

συμπεράσματα (ενότητα 4), όπου αξιοποιούνται στοιχεία από την προναφερόμενη εφαρμογή του εργαστηρίου.

2. Αποδόμηση στερεοτύπων μέσα από τον «χαμένο πλατωνικό διάλογο» του Ι. Κανέλλου

Η προβληματική του εργαστηρίου, που αφορά στον μετασχηματισμό στερεότυπων αντιλήψεων ενηλίκων, εκπαιδευτικών κυρίως, για τους «ασύμπτωτους» κόσμους μαθηματικών και φιλολογίας (αρχαιογνωσίας, φιλοσοφίας, λογοτεχνίας και ανθρωπιστικής κουλτούρας),είναι ομόλογη με την προβληματική του λογοτεχνικού έργου το οποίο αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο του εργαστηρίου δραματοποιημένο, ως θεατρική παράσταση, και το οποίο αφορά στην ανατροπή στερεότυπων αντιλήψεων για τα μαθηματικά και ευρύτερα για τον κόσμο.

Ειδικότερα, το λογοτεχνικό-θεατρικό έργο του Ι. Κανέλλου, *Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνος. Μια λογοτεχνική απόπειρα παρουσίασης των αρρήτων αριθμών, και όχι μόνο, στο πνεύμα των διαλόγων του Πλάτωνος,* αφορά στη συσχέτιση «μαθηματικών»- «λογοτεχνίας–φιλοσοφίας-πολιτικής» και, αντίστοιχα, στην ανατροπή των στερεοτύπων για τη ριζική διάζευξη «θετικών/θεωρητικών πεδίων σκέψης» και τη θεώρησή τους ως δύο απόλυτα διαφορετικών «κόσμων». Διαμέσου του διαλόγου, οι «απόλυτες αλήθειες» και οι «ακλόνητες πίστεις» αποδεικνύονται «πλάνες» στο πεδίο των μαθηματικών, με προεκτάσεις στο πεδίο των κοινωνικο-πολιτικών βεβαιοτήτων. Η πίστη στην ύπαρξη μόνον ακέραιων και ρητών (ή σύμμετρων) αριθμών αποδεικνύεται πλάνη, καθώς η σωκρατική μαιευτική βοηθά στην ανάδειξη των άρρητων ή ασύμμετρων αριθμών και διορθώνει «λογικά σφάλματα» (κινδυνολογίες) για τις προεκτάσεις που θα έχει η ανατροπή της ως τότε στερεότυπης «λογικής».

Η προβληματική του εν λόγω «πλατωνικού διαλόγου» απηχεί προβληματισμούς των πλατωνικών έργων «Μένων» και «Θεαίτητος», που αφορούν σε αναθεώρηση/μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων για τη γνώση, με πεδίο εφαρμογής έννοιες των μαθηματικών. Μάλιστα, στον «πλατωνικό διάλογο» του Ι. Κανέλλου, ο Σωκράτης, αναζητώντας τη λύση στο πρόβλημα που του θέτει ο Πυθαγόρας, εγγονός μαθητή του γνωστού Σάμιου μαθηματικού και σοφού Πυθαγόρα, αναφέρεται στις μαθηματικές σχέσεις που «ανακάλεσε» ο παις του Μένωνος -σε μια ευφυή διακειμενική σύνδεση του «πεποιημένου» με τον «γνήσιο», ώστε η διάζευξη μεταξύ τους να αίρεται και να αναδεικνύεται *και* με αυτόν τον τρόπο, ο *«διάλογος»* μέσα από τις *διαφορές* των πραγμάτων.

Στην περίπτωσή μας, ο Σωκράτης παρακινείται να πει τι εννοούσε ο σοφός Σάμιος με την απάντηση που έδωσε σε απεσταλμένο του τυράννου του Κρότωνα, ο οποίος ήθελε συμβουλή για πολεμική επίθεση που ετοίμαζε. Η απάντηση του Πυθαγόρα, ακατανόητη για τους πολλούς, αφορούσε τα μαθηματικά και την πολιτική, με τη χρήση παράλληλα του ονείρου, στοιχεία που συνθέτουν μια ολιστική προσέγγιση κατανόησης του κόσμου, πέρα από στερεότυπες διαζεύξεις.

Ο Σωκράτης χαράσσοντας ένα τετράγωνο, προχωρεί, με τη διαλεκτική του μέθοδο, στη συνειδητοποίηση των συνομιλητών του ότι πέρα από τη βεβαιότητα και τη γνωστή, «ακλόνητη» αλήθεια των μαθηματικών για την ύπαρξη των σύμμετρων ή ρητών αριθμών και των ακεραίων, υπάρχουν και οι ασύμμετροι ή άρρητοι.

Αναδεικνύει δηλαδή ότι η πίστη *«πάντων μέτρον η μονάδα»* δεν ισχύει[45] και μαζί της δεν ισχύει και «η μοναδική αλήθεια πάνω στην οποία χτίζεται ο κόσμος».

Ο Άνυτος (που προοικονομεί με τη στάση του τη μελλοντική προδοσία/κατηγορία στον δάσκαλό του Σωκράτη) σπεύδει να επικρίνει τον Σωκράτη, επερωτώντας τον: *«… δεν είναι τούτο ισοδύναμο με εσχάτη προδοσία και βαριά προσβολή των θεών, όταν με την πολιτική διδασκαλία των αρρήτων υποσκάπτονται τα θεμέλια κάθε ευνομούμενης πολιτείας, αφού μέτρο μπορεί να έχει για τα πράγματα καθένας το δικό του;»*

Κι ωστόσο, ο Σωκράτης -μακριά από τη διακήρυξη και υποστήριξη της μεταμοντέρνας αξιολογικής ρευστότητας (Bauman, 2007)- στηρίζει την αλήθεια και την αξία προσφέροντας μια διαλεκτική οπτική στη θέση των απόλυτων διαζεύξεων και αντίστοιχα των στερεοτύπων («πίστης σε ό,τι ήδη πιστεύαμε/ έλλειψη πίστης, κλονισμός των πάντων»). Όπως απαντά στον Άνυτο: «Άνυτε, νομίζω ότι άδικα θυμώνεις μαζί μου και χωρίς λόγο νομίζεις ότι την πόλη, τους νόμους και τους θεούς προσβάλλω, αν υποστηρίζω ότι υπάρχουν και τα ασύμμετρα μεγέθη. Γιατί ούτε εγώ, ούτε εσύ, ούτε κανείς μπορεί να το αποδείξει ότι και αυτό, δηλαδή η ύπαρξη των ασύμμετρων, δεν αποτελεί θεϊκό έργο και δημιούργημα και κανείς δεν μπορεί να υποστηρίξει ότι οι θεοί θέλουν να είμαστε βέβαιοι για κάθε τι και δεν μας έδωσαν με αυτή τους την πράξη την αφορμή να καταλάβουμε ότι αυτό που εδώ αποτελεί μέτρο πραγμάτων, κάπου αλλού μπορεί πια να μην αποτελεί. (…) Και δεν θα διαφωνήσεις μαζί μου ότι ύψιστο έργο είναι η αποκάλυψη της αλήθειας.» (βλ. Παράρτημα 1.) Πέρα από το αίτημα μιας «σταθεράς» αφετηρίας των πάντων, με την ύπαρξη του θείου (που παραπέμπει στους «αυθεντικούς» πλατωνικούς διαλόγους και γενικότερα στην αγωνία του Πλάτωνα για σταθερή αξιολογική αφετηρία στη θέση των κλονισμένων βεβαιοτήτων της εποχής του), αναγνωρίζουμε εδώ μια διαλεκτική οπτική **αποδοχής της διαφορετικότητας,** στη θέση των δογματικών/απόλυτων διαζεύξεων (που σχηματικά αποδίδονται: -/- (Kristeva, 1970)).

Μέσα από όσα συνοπτικά προαναφέρθηκαν για το λογοτεχνικό/θεατρικό έργο του Ι. Κανέλλου, αναδεικνύονται οι λόγοι αξιοποίησής του στο πλαίσιο του εργαστηρίου εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχους μετασχηματισμού στερεοτύπων, που εν προκειμένου αφορούν αντιτιθέμενες οπτικές για την αξία ή και τη δυνατότητα κατανόησης των μαθηματικών και των φιλολογικών αντικειμένων.

Πρώτα-πρώτα, το έργο αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αναμόχλευσης προβληματισμών για τη σχέση μαθηματικών και λογοτεχνίας, καθώς με το περιεχόμενο αλλά και με τη μορφή του υπερβαίνει τη διάζευξη επιστήμης (μαθηματικών) / τέχνης (λογοτεχνικού διαλόγου-θεατρικού δρωμένου).

Ακόμη, υπάρχει *ομολογία* ανάμεσα αφενός στο περιεχόμενο και την προβληματική του έργου (ανατροπή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα μαθηματικά ως «θετική επιστήμη» και αλήθεια» και για τη λογοτεχνία ως «τέχνη με υποκειμενικότητα στη σύλληψη του κόσμου») και αφετέρου στη μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων που εφαρμόζεται στο εργαστήριο («Μετασχηματίζουσα

[45] Βλ. Παράρτημα ΙΙ. για βοηθητικές σημειώσεις του Ι. Κανέλλου, σχετικά με την κατανόηση του μεγέθους των τετραγώνων που χρησιμοποιεί ο Σωκράτης για να οδηγηθεί δια της εις άτοπον απαγωγής στην ύπαρξη άλλων αριθμών, πέρα από τους γνωστούς ρητούς (ή σύμμετρους) και ακεραίους, δηλαδή στους άρρητους ή ασύμμετρους.

μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» του Α. Κόκκου (2011, 2017α, 2017β), με στόχο τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών, στερεοτυπικών απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση μαθηματικών (θετικής επιστήμης) και φιλολογίας (λογοτεχνίας ως τέχνης).

Γενικότερα, οι ανατροπές των βεβαιοτήτων στον «πλατωνικό διάλογο» του Ι. Κανέλλου, που αναδεικνύονται μέσα από την «αποκάλυψη» της ύπαρξης ασύμμετρων (άρρητων) αριθμών και αφορούν όχι μόνο στο πεδίο των μαθηματικών αλλά κατά προέκταση και σε πεδία φιλοσοφίας και πολιτικο-κοινωνικών αντιλήψεων, λειτουργούν ως κατάλληλο πλαίσιο για να τεθούν ζητήματα «χάσματος» και ελλειμμάτων επικοινωνίας και (αλληλο-)κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικών μαθηματικών και φιλολόγων ως «θεραπόντων» δυο διαφορετικών συστημάτων σύλληψης και αντίληψης του κόσμου.

3. Η εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», με αξιοποίηση του «χαμένου πλατωνικού διαλόγου» του Ι. Κανέλλου, σε εργαστήρι εκπαίδευσης ενηλίκων, προς μετασχηματισμό στερεοτύπων για τα μαθηματικά και τη φιλολογία.

Το εργαστήρι εκπαίδευσης ενηλίκων στο οποίο θα αξιοποιηθεί ως έργο τέχνης ο «χαμένος διάλογος του Πλάτωνος», με στόχους μετασχηματισμού στερεοτύπων, σχεδιάζεται με τριμερή δομή.

- Α΄ μέρος: Πριν την αισθητική εμπειρία (θεατρική παράσταση). Εισαγωγή στην προβληματική του θέματος. Απόψεις συμμετεχόντων.
- Β΄ μέρος: Η θεατρική παράσταση: «Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνος»
- Γ΄ μέρος: Μετά την αισθητική εμπειρία. Επανεξέταση απόψεων – Μετασχηματίζουσα μάθηση.

Ειδικότερα, στο Α΄ μέρος σχεδιάζονται τα ακόλουθα στάδια, με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τη μέθοδο του Α. Κόκκου (2011, 2017α, 2017β) «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία».

1. Γνωριμία, διερεύνηση προσδοκιών των συμμετεχόντων από το εργαστήριο.

Στο πνεύμα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999), οι εισηγητές διαμορφώνουν κλίμα επικοινωνίας και έκφρασης των «πιστεύω» των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Παρουσιάζουν πρώτα τον εαυτό τους για να ενθαρρύνουν την έκφραση των απόψεων των συμμετεχόντων. Ανάλογα με τη συνολική διάρκεια του εργαστηρίου απευθύνουν ερωτήσεις αλληλοπαρουσίασης ή ατομικές (για συντομία), όπως*: Θα ϑέλατε να πείτε λίγα λόγια για σας στην ομάδα μας: πώς λέγεστε, την ασχολία/ειδικότητά σας, το σχολείο σας (όσοι είστε εκπαιδευτικοί); Γιατί ήρϑατε στο εργαστήρι αυτό; Τι σας παρακίνησε; Τι προσδοκίες έχετε από τη συμμετοχή σας σε αυτό;* [12΄-15΄ -για αξιοποίηση της 1ης ώρας στην ανάπτυξη της προβληματικής, στην περίπτωση τρίωρης διάρκειας του εργαστηρίου.]

2. Έκφραση απόψεων των συμμετεχόντων ανά ομάδες, γραπτώς, για το βασικό θέμα, τη στερεοτυπική αντίληψη της σχέσης μαθηματικών - φιλολογίας (θετικής/θεωρητικής σκέψης)

Δίδεται σε κάθε ομάδα το πρώτο (1^{ο}) Φύλλο εργασίας:«1. Έκφραση γνώμης», με ζητούμενα:

- Α. «Δώστε ένα όνομα στην ομάδα σας, εμπνεόμενοι από την προβληματική του εργαστηρίου.»
- Β. «Ποια σχέση θα λέγατε ότι υπάρχει, στο σχολείο και στη ζωή, ανάμεσα στα «μαθηματικά και τη φιλολογία»; Συναντώνται τα μαθηματικά (ως θετική σκέψη) με τη φιλολογία (ως θεωρητική σκέψη) ή πρόκειται για δυο κόσμους αγεφύρωτους;»

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται παρουσίαση των απόψεων των ομάδων στην ολομέλεια. [Συνολικά, περίπου 25΄.]

3. Με βάση τις παραπάνω απόψεις, γράφουμε στον πίνακα υποθέματα και διατυπώνουμε κριτικά ερωτήματα που αφορούν στη διερεύνηση του θέματος.

Ενδεικτικώς, στο εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Συνεδρίου, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

- *Μπορούν να διδαχτούν τα μαθηματικά; Μπορούν να γίνουν κατανοητά;*
- *Η προτίμηση προς τη θετική ή τη θεωρητική σκέψη αποτελεί εμπόδιο απροσπέλαστο για την κατανόηση και τη στάση εκτίμησης προς την «άλλη πλευρά» σκέψης;*
- *Γενικότερα: «Δεν καταλαβαίνω» συνεπάγεται «αδιαφορώ», «απορρίπτω», «φοβάμαι», «αποσύρομαι»;*

4. Προετοιμασία – εισαγωγικά στην αισθητική εμπειρία (θεατρική παράσταση).

Στη μέθοδο του Α. Κόκκου (2011) το τέταρτο στάδιο αφορά στην επιλογή έργων τέχνης για τη συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα. Κατά τον σχεδιασμό του προτεινόμενου εργαστηρίου επιλέξαμε το προαναφερόμενο λογοτεχνικό έργο του Ι. Κανέλλου και έγιναν οι κατάλληλες προετοιμασίες, ώστε οι συμμετέχοντες/-ουσες να παρακολουθήσουν στο β΄ μέρος του εργαστηρίου δραματοποιημένη εκδοχή, δηλαδή θεατρική παράσταση. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ενημερώθηκαν κατάλληλα, πριν την παρακολούθηση της παράστασης, ώστε να συνδέσουν τα κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν στην ολομέλεια της ομάδας με τη θεατρική παράσταση. Ενδεικτικώς: «*Έχοντας υπόψη τα κριτικά ερωτήματα που θέσαμε, θα δούμε στη συνέχεια τη θεατρική παράσταση που διασκευάστηκε με βάση το θεατρικό κείμενο του Γιάννη Κανέλλου, «Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνος»,* από το Καλλιτεχνικό Σχολείο Ηρακλείου».

Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να γίνεται σύντομη «εισαγωγή-προετοιμασία» σχετικά με βασικά στοιχεία μαθηματικών εννοιών του έργου, προκειμένου να παρακολουθήσουν απρόσκοπτα όλοι και όλες που συμμετέχουν, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους ως εκπαιδευτικών, τη θεατρική παράσταση, χωρίς ωστόσο να δοθεί έκταση και έμφαση, για να αποφευχθεί η εντύπωση ότι πρόκειται για «μάθημα» μαθηματικών. Ενδεικτικώς, στην περίπτωση του εργαστηρίου που πραγματοποιήσαμε: *Έχοντας εντοπίσει αυτά τα υποθέματα-κριτικά ερωτήματα, θα περάσουμε να δούμε το θεατρικό έργο και θα τα συζητήσουμε αργότερα. Ας κάνουμε όμως πρώτα μια σύντομη παρένθεση…*

- *Γνωρίζετε ποιοι αριθμοί ονομάζονται σύμμετροι ή ρητοί και ποιοι ασύμμετροι ή άρρητοι;*
- *Μερικές υπομνήσεις για τους μη-μαθηματικούς… πολύ απλά και σύντομα, εφόσον θα δοθεί φυλλάδιο με σύντομες βοηθητικές σημειώσεις μετά το έργο.* (Πχ. ρητός = το κλάσμα με αριθμητή ακέραιο και παρονομαστή ακέραιο και όχι μηδέν.)

5. Ακολουθεί[46] το Β΄ μέρος του εργαστηρίου: θεατρική παράσταση «Ο Χαμένος Διάλογος του Πλάτωνα»(διάρκεια, ενδεικτικώς: 1 ώρα).

Χρειάζεται να έχει προβλεφθεί κατάλληλος χώρος, είτε μέσα στην αίθουσα του εργαστηρίου είτε κοντά σε αυτή. Στην περίπτωση του εργαστηρίου μας, είχε προβλεφθεί η παράσταση σε διπλανή αίθουσα με θεατρική σκηνή, εντός του ίδιου σχολείου.

Στη συνέχεια, το **Γ΄ μέρος: Μετά την αισθητική εμπειρία. (επαν-)εξέταση απόψεων –Μετασχηματίζουσα μάθηση** (διάρκεια, ενδεικτικώς: 1 ώρα).

Ειδικότερα:
5α. Αξιοποίηση- επεξεργασία του θεατρικού έργου.

Βασικά στοιχεία επεξεργασίας:

Πρώτες εντυπώσεις. Εκπλήξεις. Εξηγήσεις… μαθηματικές, επισήμανση ότι ο σκοπός δεν είναι η «διδασκαλία» των μαθηματικών βάσει του έργου, αλλά η αφόρμηση για περαιτέρω προβληματισμό και συζήτηση πάνω στα ερωτήματα που θέσαμε. (Διανέμεται Φυλλάδιο με διευκρινιστικές σημειώσεις (ως Φύλλο 3) -Βλ. Παράρτημα ΙΙ.) Σχολιασμός εποχής /τόπου, στοιχείων παράστασης.

5β. Συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα- συζήτηση πάνω στα κριτικά ερωτήματα.

Ενδεικτικώς: «*Ας δούμε τα κριτικά ερωτήματα που εντοπίσαμε, λαμβάνοντας υπόψη το θεατρικό έργο που είδαμε*.»(Συζήτηση στην ολομέλεια, με φωτοτυπία- Φύλλο 2^{ο}, με κριτικά ερωτήματα.) Σημαντική δραστηριότητα του εργαστηρίου αποτελεί η διερεύνηση των κριτικών ερωτημάτων υπό την αισθητική εμπειρία (παρακολούθηση του διασκευασμένου έργου σε θεατρική παράσταση).

6. Κριτικός αναστοχασμός πάνω στο αρχικό ερώτημα.

(4^{ο} Φύλλο εργασίας, ίδιο σε όλες τις ομάδες, με το ίδιο ερώτημα του αρχικού (1^{ου}) Φύλλου). Ενδεικτικώς, η κινητοποίηση του προβληματισμού: «*Ας δούμε πάλι το αρχικό ερώτημα: Ποια σχέση θα λέγατε ότι υπάρχει, στο σχολείο και στη ζωή, ανάμεσα στα μαθηματικά και τη φιλολογία; Συναντώνται τα μαθηματικά (ως θετική σκέψη) με τη φιλολογία (ως θεωρητική σκέψη) ή πρόκειται για δυο κόσμους αγεφύρωτους;»* Σημαντική είναι η συζήτηση των απόψεων στην ολομέλεια και η ανασύνθεση, με βάση την προβληματική του εργαστηρίου!

Αποτίμηση εμπειρίας

Συνοδευτικά, οδεύοντας στο τέλος του εργαστηρίου, υπό την οπτική της επανεξέτασης της εμπειρίας: «Άλλαξε ενδεχομένως κάτι στις αρχικές απόψεις σας, μετά την εμπειρία του εργαστηρίου και της θεατρικής παράστασης;»

Στον επίλογο…

[46]Το 5^{ο} στάδιο της μεθόδου του Α. Κόκκου, επιμερίζεται σε: α) Επεξεργασία των έργων τέχνης, με βάση το μοντέλο του Perkins, β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα. Στον δικό μας σχεδιασμό, με τριμερή δομή (πριν – αισθητική εμπειρία -μετά), εντάσσεται η παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης (με βάση το λογοτεχνικό έργο «Ο Χαμένος πλατωνικός διάλογος) και μετά (5^{α} και 5β) η επεξεργασία της υπό την προοπτική της Μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ενδεικτικώς, στην περίπτωση του εργαστηρίου μας: «Ελπίζουμε η συνεργασία μας (των εκπαιδευτών ενηλίκων-συντονιστών του εργαστηρίου) να αποτελεί μια έμπρακτη απόδειξη δυνατότητας για «γέφυρα» μεταξύ των «δυο κόσμων» και για συνεργασία μεταξύ μαθηματικών και φιλολόγων...»

4. Συζήτηση – συμπεράσματα από τον αναστοχασμό του εργαστηρίου

Ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσες είναι οι διαπιστώσεις και γόνιμα για περαιτέρω αξιοποίηση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδιασμού στο εργαστήρι που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο του προαναφερόμενου Συνεδρίου. Καταλυτική ήταν η χρήση της τέχνης στην έκφραση συναισθημάτων και στην κινητοποίηση του κριτικού στοχασμού (Kokkos, 2010, 2013, Μέγα, 2011).

Πιο αναλυτικά, στο αρχικό στάδιο έκφρασης γνώμης των ομάδων (με φύλλο εργασίας), εκφράστηκαν από τις ομάδες αμηχανία, επιφυλάξεις, δειλές επιθυμίες αμοιβαίας κατανόησης και «επικοινωνίας» αλλά και φοβίες, τραυματικές εμπειρίες και βιώματα των σχολικών χρόνων. Μετά την παρακολούθηση του έργου και τη διερεύνηση των κριτικών ερωτημάτων, αναγνωρίστηκαν οι διαφορές στις «κλίσεις» μάθησης και ενδιαφερόντων στο σχολείο σε σχέση με τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1999, σσ. 41-11, 48-52), πέρα από στερεότυπες αντιλήψεις παιδαγωγικής και διδακτικής, που καταλήγουν σε υποτίμηση των μαθητών που δεν έχουν αντίστοιχες δεξιότητες (θετικών/θεωρητικών σπουδών).

Ακόμη, αναγνωρίστηκαν στερεότυπα στη στάση «απόσυρσης» και απόρριψης αυτών που δεν καταλαβαίνουμε, είτε πρόκειται για μαθηματικά είτε για «άλλον τρόπο σκέψης» γενικότερα, όπως σε θέματα κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων. Το κριτικό ερώτημα *«'δεν καταλαβαίνω' συνεπάγεται 'αδιαφορώ, απορρίπτω, φοβάμαι, αποσύρομαι;'»* έδωσε έναυσμα για διερευνήσεις στερεοτυπικών απορρίψεων αλλά και διάθεσης για αναγνώριση και αποδοχή του «άλλου» τρόπου σκέψης, πεδίου επιστημονικού, άποψης, ατόμου με διαφορές. Στη συζήτηση στην ολομέλεια, μέσα από εμβάθυνση, αναδείχθηκαν οι ομολογίες:

«μαθηματικά≈ παραμύθι, όνειρο, λογοτεχνία, τέχνη»
«μαθηματικά ≈ λόγος, έκφραση, αλήθεια»
«μαθηματικά ≈ δίκαιο, ηθική, λογική»
«Λόγος = σκέψη (μαθηματικά), έκφραση (λογοτεχνία)=> Μαθηματικά ≈ Λογοτεχνία»

Αναδείχθηκε η σύνδεση μύθου - λόγου, ως παρηγορίας/«παραμυθίας» και ως μέσου για να φθάσουμε σε «αλήθειες», όπως οι μαθηματικές αλήθειες του Πυθαγόρα για τους άρρητους ή ασύμμετρους αριθμούς αλλά και συνακόλουθα για τις πολιτικές αποφάσεις. Επισημάνθηκε ότι ορισμένες πολιτικές αποφάσεις μπορεί να «σκοντάφτουν» στα στερεότυπα και στον φόβο ότι η αποκάλυψή τους θα κλονίσει την πίστη στον πολιτικό ή στον στοχαστή, που ως τότε τα πρέσβευαν -και συνακόλουθα σχολιάστηκε η ευθύνη του λαού που «συντηρεί» πλάνες δημοφιλείς, χωρίς να δίδει την ευκαιρία αναστοχασμού και αναθεώρησης στους ίδιους τους ηγέτες του… Επισημάνθηκε, τέλος, ότι η ανάδειξη και η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων μπορεί να ισοδυναμεί με *«επανάσταση και ανατροπή αντιλήψεων»* σε πεδία φιλοσοφίας και κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας.

Στον κριτικό αναστοχασμό πάνω στο αρχικό ερώτημα και στην αναζήτηση ενδεχόμενων διαφορών στις αρχικές απόψεις των συμμετεχόντων/-ουσών, μέσα από την όλη προβληματική που αναπτύχθηκε στο εργαστήριο, χαρακτηριστικές είναι απαντήσεις, όπως *«έμφαση στη συνεργασία», «δεν φοβάμαι να φοβάμαι», «να έρθουμε κοντά ο ένας στον άλλο», «η ανταλλαγή 'κόσμων' είναι πλούτος, μας ολοκληρώνει», «η συνεργασία μπορεί να προσφέρει εξαιρετικά πράγματα», «όλα συναντώνται, να μην είμαστε κλεισμένοι στο εγώ μας».*

Συμπερασματικά, όπως επισημάνθηκε διαμέσου του λογοτεχνικού/θεατρικού έργου του Ι. Κανέλλου, η απελευθέρωση από στερεότυπα και δογματισμούς είναι ευθύνη όλων, στο πεδίο της παιδαγωγικής και διδακτικής αλλά και στο ευρύτερο πεδίο της κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος κ.συν., *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2017α). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2017β). Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων. Διδακτική Μέθοδος για το Σχολείο και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 39*, 47-51.

Κόκκος, Α., Ράικου, Ν. (2014). Αξιοποίηση της τέχνης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»: Μια καινοτομική πρακτική. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος. τ.2, 2, 9-23. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos2/1.pdf

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences in the 21st century, New York: Basic Books.

Bauman, Z. (2007). Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Oxford: Polity Press.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher.* San Frascisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking.* San Frascisco: Jossey-Bass.

Kristeva, J. (1970). Le texte du roman. Paris: Mouton.

Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155 – 177.

Kokkos, A. (2013). The Use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. In P. Mayo (Ed.), *Learning with Adults*. Rotterdam: Sense Publishers.

Mezirow, J., & Associates (1990). *FosteringCritical Reflection in Adulthood.* San Francisco: Jossey – Bass.

Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress.* San Francisco: Jossey – Bass.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London/New York: Routledge.

Παράρτημα Ι.

Ο ΧΑΜΕΝΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΤΩΝΟΣ
Μια λογοτεχνική απόπειρα παρουσίασης των αρρήτων αριθμών, και όχι μόνο, στο πνεύμα των διαλόγων του Πλάτωνος

ΤΟΥ
ΙΩΑΝΝΗ ΚΑΝΕΛΛΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το κείμενο που ακολουθεί γράφτηκε για ένα σεμινάριο συνάντησης Μαθηματικών και Φιλολόγων, που πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία μου, το 2006, και με την πολύτιμη συνεργασία και συνεισήγηση του κ. Γιώργου Καραμανώλη, λέκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ο κ. Καραμανώλης συνέβαλε με τις γνώσεις του και τις συμβουλές του να κάνω πιο πιστευτή την ανακάλυψη του «χαμένου διαλόγου», τοποθετώντας μέρος ανακάλυψής του στο Ηράκλειο (Herculaneum), στη νότια Ιταλία, αντί στο Δίον, όπως ήταν στην αρχική εκδοχή του κειμένου. Όπως μου εξήγησε, μόνο εκεί, στη λεγόμενη βίλλα των παπύρων (Villadei Papiri), θα μπορούσε ένας πάπυρος να είχε διατηρηθεί τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα, αφού η βίλλα ήταν θαμμένη κάτω από «προστατευτική», για αρχαίους «θησαυρούς» όπως τα κείμενα, ηφαιστειακή λάβα του Βεζούβιου. Ο κ. Καραμανώλης είναι μελετητής των παπύρων και μάλιστα εργάζεται κατά διαστήματα στη βίλλα των παπύρων και γνωρίζει από πρώτο χέρι τα πράγματα.

Επειδή ακριβώς το σεμινάριο απευθυνόταν και σε φιλολόγους, θέλησα να βρω έναν, κατά τα δικά μου μέτρα, κατανοητό τρόπο να εισαγάγω σε λογοτεχνικό κείμενο την έννοια του αρρήτου.

Θυμήθηκα τότε μια απόδειξη που είχα ακούσει για το άρρητο του $\sqrt{2}$, κάπου στο 1978, σε ένα αμφιθέατρο της οδού Σόλωνος, όπου είχα βρεθεί μετά από πρόσκληση κάποιου φίλου για να παρακολουθήσουμε την παράδοση του κ. Σ. Π. Ζερβού, καθηγητή τότε στο Μαθηματικό της Αθήνας, με τον οποίο ο φίλος μου συνεργαζόταν. Κάποια στιγμή, μια φοιτήτρια πλησίασε τον φίλο μου και τον ρώτησε πώς προκύπτει το άτοπο από $\sqrt{2} = \frac{\alpha}{\beta}, \alpha \in N, \beta \in \mathrm{N}^*$

Εκείνος απάντησε ότι η σχέση $\alpha^2 = 2\beta^2$, η οποία προκύπτει από την $\sqrt{2} = \frac{\alpha}{\beta}, \alpha \in N, \beta \in \mathrm{N}^*$

με ύψωση στο τετράγωνο, θα μπορούσε να συνεχίζεται στο διηνεκές, αφού οδηγεί στις

$2|a,\ a = 2a', 4\alpha'^2 = 2\beta^2 \Rightarrow \beta^2 = 2\alpha'^2, 2|\beta,\ \beta = 2\beta', 4\beta'^2 = 2\alpha'^2 \Rightarrow \alpha'^2 = 2\beta'^2$, αλλά αυτό είναι άτοπο.

Θυμάμαι ότι σταμάτησε την εξήγηση εκεί. Θυμάμαι, επίσης, ότι δεν μου είχε αρέσει καθόλου ως απόδειξη, αφού είχα διαβάσει τη γνωστή εκδοχή, όπου το άτοπο προκύπτει πολύ γρηγορότερα, αν θεωρήσουμε ότι το κλάσμα $\frac{\alpha}{\beta}$ είναι ανάγωγο. Να, όμως, που αυτή η αέναη διαίρεση δια 2, που τότε δεν μου άρεσε, μου φάνηκε τώρα πολύ ωραία και τη συνδύασα με τον διπλασιασμό του τετραγώνου που είχα συναντήσει στον Μένωνα, τον άλλο γνωστό διάλογο του Πλάτωνα. Απέκτησε, έτσι, στο κείμενό μου μια λογοτεχνική-θεατρική αξία καθόδου ή ανόδου, αν θέλετε, προς την αλήθεια.

Υπέθεσα πώς ανεξάρτητα από τη μαθηματική αυστηρότητα ή ανακρίβεια, μια τέτοια παρουσίαση θα μπορούσε να γίνει κατανοητή και σε μη Μαθηματικούς. Δείξτε, λοιπόν, επιείκεια όσες και όσοι θα διαβάσετε το κείμενο, απέναντι στα μαθηματικά του κενά, διότι έγινε για χάρη των φιλολόγων. Έχω την απόλυτη ευθύνη για ό,τι γράφθηκε, ούτως ή άλλως, και ελπίζω τα γραφόμενά μου να μην είναι σε βάρος της δικιάς μας επιστήμης σε βαθμό που να μην γίνονται αποδεκτά ούτε ως λογοτεχνία.

Καλή ανάγνωση!

Ιωάννης Κανέλλος

Ο ΧΑΜΕΝΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΤΩΝΟΣ[47]

Πρωινό Κυριακής. Κάθομαι στο γραφείο μου, απέναντι από τη μπαλκονόπορτα, και διαβάζω εφημερίδες. Σηκώνομαι και πηγαίνω μέχρι το παράθυρο, καθώς ακούω να χτυπά βίαια ο άνεμος τα φύλλα του πάνω στον εξωτερικό τοίχο του μπαλκονιού. Καθώς κάνω να τα ασφαλίσω, το βλέμμα μου τραβάει η απεραντοσύνη του Κρητικού πελάγους, μπροστά μου.

Ο ουρανός έχει μαυρίσει και έχει κατέβει χαμηλά. Στο βάθος του ορίζοντα, η θάλασσα του έχει παραδοθεί σε μια βίαιη ερωτική περίπτυξη και αφρίζει. Ο ουρανός απαντά στο ερωτικό της πάθος με υπόκωφους βροντερούς αναστεναγμούς, αστράφτοντας. Η Γαία δίνεται στον Ουρανό συλλογίζομαι, αφήνοντας τα γόνιμά της μέρη να ενωθούν μαζί του για να φτιαχτεί κι άλλη ζωή.

Η Ντία, μέσα σε όλη την αντάρα, μοιάζει σα να γυαλίζει από την υγρασία. Μοιάζει να βγάζει φολίδες. Αρχίζει να σιγοτρέμει, να κινείται. Στην αρχή αργά, πολύ αργά, το μυτερό κεφάλι σηκώνεται από τη θάλασσα. Ο λαιμός της μακραίνει και μακραίνει. Κι αφού επιμηκυνθεί, στριφογυρίζει στον αέρα ο τεράστιος πλέον λαιμός, ύστερα προς τα πίσω, προς το βάθος του ορίζοντα και ξάφνου τινάζεται προς το μέρος της πόλης βγάζοντας φλόγες από το στόμα που ανοίγει απειλητικά δείχνοντας συνάμα τα κοφτερά και σε πολλές σειρές δόντια. Τώρα η θάλασσα βράζει γύρω της καθώς η μεταμόρφωσή της σε τυραννικό δράκο συντελείται και ολοκληρώνεται. Τιτάνια πόδια φαίνεται να κατέχει ο δράκος αυτός και καθώς με αργές κινήσεις κάνει να πλησιάσει στην ακτή τα υψώνει στον αέρα, σχεδόν τα κραδαίνει, και κατόπιν τα βυθίζει με ορμή στο νερό με εκκωφαντικό παφλασμό, σηκώνοντας κύματα που εξαπολύονται προς τις ακτές με ακράτητη ορμή και δύναμη.

Το φτερωτό άλογό μου εμφανίζεται στο μπαλκόνι που βλέπει τη θάλασσα. Χλιμιντρίζει προσκαλώντας με και σηκώνεται στα πίσω του πόδια δείχνοντας την ασπρόγκριζη όμορφη κοιλιά του, τα μυώδη πόδια του και τις καλοπεταλωμένες καφέ οπλές του. Με τον θύσανο της ουράς του βιτσίζει τον αέρα και μοιάζει να μου γελά με τα μεγάλα μαύρα μάτια του με τις ολόξανθες βλεφαρίδες.

Παίρνω το ιερό σπαθί και το κοντάρι που το συνοδεύει από τον τοίχο, όπου ησύχαζαν χιαστί, το ένα πάνω στο άλλο. Από την τράπεζα, την πανοπλία με τα φίδια του ιπποκρατικού συμβόλου, σχεδιασμένα στο στήθος, την ασπίδα με τη μορφή της Αθηνάς, που κρατά κι αυτή κοντάρι, την ασπίδα της έχει παρά πόδας και φορώ την περικεφαλαία με τη μακριά κόκκινη χαίτη. Αρπάζω τα γκέμια του φτερωτού μου αλόγου και πριν η πόλη του Ηρακλείου κινδυνεύσει από το θηρίο που έρχεται να την ταράξει, στροβιλίζομαι στον αέρα περιστρέφοντας το βαρύ σπαθί μου πάνω από το κεφάλι μου, που προστατεύεται από την περικεφαλαία. Σαν τον Άγιο Μηνά θα σώσω την πόλη.

Μπορεί να είμαι μικροσκοπικός μπροστά στο πελώριο θηρίο αλλά τόσο ευκίνητος που δεν μπορεί να με προσβάλει με τα τινάγματα του λαιμού του και τις φλογοβόλες αναπνοές του. Όχι μόνο του ξεφεύγω, αλλά με τη βοήθεια του αλόγου μου διαγράφω κομψότατες ελλείψεις γύρω από το λαιμό του θηρίου. Φορές-φορές ορμώ προς το εσωτερικό της ελλειπτικής μου τροχιάς, τραβώντας μαλακά τα γκέμια και το άτι ύπταται προς τον λαιμό του δράκου, κι εγώ βυθίζω το μακρύ σπαθί στην σκληρή σάρκα. Πίδακες αίματος αναβλύζουν και εκτινάσσονται, καθώς απομακρύνομαι στρέφοντας τα γκέμια, έτσι που το άτι αρχίζει ξανά να διαγράφει ελλείψεις…

Μια πολύ δυνατή λάμψη με τυφλώνει και η αγαπημένη μου ημερήσια ονειρική ακολουθία χάνεται στο στιγμιαίο ισχυρό της φως, ενώ ακολουθεί ο εκκωφαντικός κρότος του κεραυνού που έπεσε και μια δυνατή ριπή ανέμου ανασηκώνει τα φύλλα της εφημερίδας που διάβαζα πάνω από το γραφείο, έτσι που μερικά σκορπίζονται στο πάτωμα με χαριτωμένη θροΐζουσα πτώση.

---

[47] Επιμέλεια κειμένου: Βασιλεία (Λιάνα) Καλοκύρη

Η Ντία παίρνει βαθμιαία ξανά το σχήμα της, χάνει τις φολίδες της, κονταίνει ο λαιμός της και τα κυκλώπεια πόδια της εξαφανίζονται καθώς φοβισμένη από τη μανία και την επίπληξη του κεραυνού κάθεται αργά-αργά αλλά ήρεμα στα νερά, καθώς κλείνω το παράθυρο. Ο ουρανός κι η θάλασσα εξακολουθούν την ερωτική τους περιπέτεια, καθώς μια δυνατή καταιγίδα ξεσπάει.

Με κλειστό παράθυρο οι βροντές φαίνονται πιο απόμακρες, καθώς μάλιστα από το ράδιο οι ήχοι του Ρέκβιεμ του Μότσαρτ μοιάζουν να θέλουν να σκεπάσουν τον ορυμαγδό της καταιγίδας. Δεν ξέρω αν ακούω τις νότες που έγραψε το χέρι του Αμαντέους ή αυτές που προστέθηκαν μετά τον θάνατό του.

Χρειαζόμαστε ένα παραμύθι μέσα στην αβεβαιότητα του κόσμου, συλλογίζομαι. Η ασφάλεια του μη πραγματικού μας καθησυχάζει. Η φύση μας τρομάζει με τα μεγαλοπρεπή θεάματά της. Μας μικραίνει απότομα στις διαστάσεις μιας απόλυτης ανασφάλειας. Και τότε, το μοναδικό όπλο είναι ο μύθος. Ο κάθε μύθος, που παρηγορεί την παιδική μας ανημπόρια. Κι είναι άλλοτε ο μύθος θεωρίες και δοξασίες και άλλοτε ιστορίες και ονειρικές ακολουθίες.

Μα την αλήθεια, όλες οι διαλέξεις του κόσμου θα έπαυαν να είναι βαρετές μετά το πρώτο τέταρτο, αν μπορούσαν οι ομιλητές να είναι καλοί παραμυθάδες και δεν χάνονταν στην ανάγκη της «βεβαιότητας» και της «αλήθειας».

Κάθομαι ξανά, καθώς οι σκέψεις αυτές απλώνονται στο μυαλό μου, και σκύβοντας από το ανατομικό κάθισμα του γραφείου μου μαζεύω τα φύλλα που ο άνεμος διασκόρπισε γύρω από το γραφείο. Τα βάζω πρόχειρα και ακατάστατα πάνω στο γραφείο και κατόπιν προσπαθώ να τα βάλω σε μια σειρά. Και τότε, το μάτι μου πέφτει σε ένα τίτλο. «Άγνωστος διάλογος του Πλάτωνα;» ρωτά ο τίτλος, που τραβά αμέσως το ενδιαφέρον μου από την ταξινόμηση των πεσμένων φύλλων.

Αρχίζω μια γρήγορη και λαχανιασμένη ανάγνωση του κειμένου που ακολουθεί διαβάζοντας φωναχτά :

> *«Η εφημερίδα μας παρουσιάζει σήμερα σε αποκλειστικότητα ρεπορτάζ του ειδικού συνεργάτη μας σχετικό με τις έντονες διαφωνίες που έχουν ξεσπάσει μεταξύ των επιστημόνων για την γνησιότητα κειμένων διαλόγου του Πλάτωνα. Όπως είναι γνωστό εδώ και αρκετά χρόνια οι εργασίες αποκατάστασης των παπύρων στην ομώνυμη βίλα της πόλης του Ηρακλείου, με λατινική ονομασία Herculaneum, γνωστής και ως Ercolano, στα σύγχρονα Ιταλικά, είχαν σταματήσει μετά από εμπλοκή που εμφανίστηκε στα γρανάζια της ιταλικής γραφειοκρατίας. Εδώ και έξι μήνες περίπου υπήρξε απεμπλοκή και δόθηκε η πολυπόθητη άδεια στους αρχαιολόγους και άλλους ειδικούς επιστήμονες να συνεχίσουν την εργασία τους. Κατά μια ευτυχή συγκυρία ο νεαρός Έλληνας αρχαιολόγος μελετητής Δρ. Γιώργος Καραχρίστος κατά τις εργασίες συντήρησης βρέθηκε μπροστά σε έναν πάπυρο με διάλογο πλατωνικού χαρακτήρα, με κεντρικό πρόσωπο τον Σωκράτη και τόπο, όπου διεξάγεται, ένα αρχοντικό της Αρχαίας Αθήνας… ο κ. Καραχρίστος απέστειλε αντίγραφο του κειμένου στην Ελλάδα όπου…»*

> *Το μάτι μου τρέχει ταχύτατα πάνω στο κείμενο για να ανακαλύψει το σημαντικότερο. Πιο κάτω, διαβάζω, πάντοτε φωναχτά:*

> *«Εδώ και αρκετούς μήνες ομάδα ειδικών επιστημόνων μελετά την προέλευση του κειμένου. Για πρώτη φορά η εφημερίδα μας φέρνει στο φως της δημοσιότητας το γεγονός που ενδέχεται να αποτελέσει μια από τις σπουδαιότερες ανακαλύψεις κειμένων του Πλάτωνος.»*

> *Πιο κάτω:*

«Ο διαπρεπής καθηγητής πανεπιστημίου κ. Δημήτριος Χρυσολωράς, ο εγκυρότερος μελετητής των πλατωνικών κειμένων, υποστηρίζει ότι πρόκειται κατά τα φαινόμενα για γνήσιο κείμενο του Πλάτωνος. Προσθέτει δε ότι ο διάλογος θα μπορούσε να ονομαστεί «Πυθαγόρας» αφού οι μαθηματικοί, φιλοσοφικοί και πολιτικοί στοχασμοί που αναπτύσσονται σε μια συζήτηση του Σωκράτη με ένα ομώνυμο απόγονο μαθητών του Πυθαγόρα και μαθητές του φαίνεται να πηγάζουν από τις θεωρίες του ίδιου του Πυθαγόρα… Υπάρχουν όμως και εκείνοι οι οποίοι αμφισβητούν τη γνησιότητα του διαλόγου στηριζόμενοι στο επιχείρημα ότι δεν μπορεί…»

Σταματώ να διαβάζω.

Ο Χρυσολωράς ήταν καθηγητής στο Πανεπιστήμιο που σπούδασα. Συχνά διάβαινα την πύλη με την επιγραφή «Μούσαις χάρισι θύε», εγκαταλείποντας τις παραδόσεις των Μαθηματικών για να παρακολουθήσω τις παραδόσεις του για την πλατωνική-σωκρατική φιλοσοφία. Κάποτε πιάσαμε κουβέντα, στο τέλος μιας παράδοσης όπου τον είχα διακόψει κάμποσες φορές θέτοντας ερωτήσεις, απορίες και αντιρρήσεις. Θέλησε να γνωρίσει τον ευχάριστα αναιδή νέο. Ήταν σχετικά νέος τότε και εκείνος. Είχε αναδειχτεί πολύ νωρίς στην καριέρα του σε ειδήμονα επί του Πλάτωνος, και όχι μόνο. Γνωριστήκαμε. Έμαθε ότι ένας μαθηματικός παρακολουθούσε συχνά διαλέξεις του. Γίναμε φίλοι. Μου δάνειζε βιβλία. Μου εξηγούσε απορίες και συχνά αστειευόταν πως είχα δολοφονήσει τον φιλόλογο προς χάριν του μαθηματικού και πως αυτό ήταν το βαρύτερο προσωπικό μου αμάρτημα.

Αποφοίτησα. Πέρασαν τα χρόνια. Βλεπόμαστε σπάνια πια, αφού οι πόλεις που κατοικούμε είναι στις δυο άκρες της χώρας, αλλά έχω πάντοτε το θάρρος να του τηλεφωνήσω ή να του στείλω μια ηλεκτρονική επιστολή. Φαίνεται πέρασε πολύς καιρός από την τελευταία επικοινωνία μας. Είναι Κυριακή. Θα είναι και αυτός στο γραφείο του και θα διαβάζει εφημερίδες. Είχαμε την ίδια συνήθεια. Συχνά τις Κυριακές διαβάζαμε μαζί τις εφημερίδες κριτικάροντας και σχολιάζοντας. Καλώ αμέσως.

Όπως ακριβώς το φαντάσθηκα. Είναι καλά; Ναι είναι καλά. Κι εγώ; Κι εγώ. Λοιπόν, τι είναι αυτό που διαβάζω; Ναι, πρόκειται για μεγάλη ανακάλυψη. Νομίζει ότι είναι γνήσιος ο διάλογος. Όλες οι έως τώρα ενδείξεις είναι ισχυρές. Βέβαια, το θέμα είναι υπό μελέτη, αλλά το ίδιο το κείμενο παρουσιάζει ούτως ή άλλως ενδιαφέρον… Αν διαθέτει το κείμενο; Και βέβαια διαθέτει το κείμενο, σε νέα ελληνική απόδοση, σε ηλεκτρονική μορφή, αποτέλεσμα δικής του μεταφραστικής εργασίας. Εδώ κι εκεί υπάρχει και κάποια αμφιβολία για μισοσβησμένες λέξεις, αλλά το βασικό σώμα του κειμένου είναι ακέραιο. Αν μπορεί να μου το στείλει; Ασφαλώς και μπορεί, και μάλιστα αμέσως.

Μπαίνω στο διαδίκτυο, ανοίγω το ταχυδρομείο και ζητώ την νέα αλληλογραφία. Περνούν μερικά βασανιστικά λεπτά αναμονής και μετά τα φακελάκια στην κάτω δεξιά μεριά της οθόνης αρχίζουν να κινούνται καθώς το κείμενο περνά μέσα από λεπτά καλώδια, σε μορφή ακατανόητη ηλεκτρονίων και διαφοράς δυναμικού. Στον μικρόκοσμο δεν παίρνουν καθόλου χαμπάρι ότι ανάμεσά τους κινούνται τώρα τα λόγια που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τον κόσμο.

Ο χρόνος φαίνεται ατελείωτος και καρφωμένος στο ίδιο σχεδόν σημείο. Και όμως, τελικά ρέει και κάποια στιγμή η λήψη ολοκληρώνεται. Ανοίγω. Μορφή PDF. Αποθήκευση. Τα έγγραφά μου. Στέλνω επιβεβαιωτικό μήνυμα λήψης και ένα σύντομο ευχαριστήριο. Μπαίνω στο φάκελο με το αρχείο και πέφτω με τα μούτρα στο διάβασμα.

«Πλάτωνος Πυθαγόρας ή περί αριθμών.»

Πρόσωπα του διαλόγου.

- *Σωκράτης.*
- *Αριστομένης μαθητής του Σωκράτους.*
- *Νικίας, Αθηναίος πολίτης φίλος και συνεταίρος του Ξενοκράτη.*
- *Ξενοκράτης, Αθηναίος πολίτης φίλος του Αριστομένη στο σπίτι του οποίου διεξάγεται ο διάλογος.*
- *Πυθαγόρας, Θηβαίος πολίτης απόγονος μαθητών του Πυθαγόρα του Σάμιου.*
- *Άνυτος, μαθητής και αργότερα κατήγορος του Σωκράτους.*

Περιπλανιόμουν χθες τις πρωινές ώρες στην αγορά. Κάποια στιγμή, βλέπω μακριά τον Αριστομένη. Μαθητής και αυτός του Σωκράτους. Βιάστηκα να πάω κοντά του. Σε όλη την πόλη εφημολογείτο ότι πριν λίγες μέρες στο σπίτι του Ξενοκράτους ο Σωκράτης είπε πολλά και ενδιαφέροντα για τον Πυθαγόρα τον Σάμιο και τους αριθμούς κι εγώ έτυχε να μη βρίσκομαι εκεί. Τον χαιρέτησα και τον ρώτησα αμέσως αν ήταν παρών στη συζήτηση και μου το επιβεβαίωσε. Ζήτησα τότε τη χάρη να μου διηγηθεί λεπτομερώς όσα ειπώθηκαν. Ο Αριστομένης, πάντοτε καλόκαρδος και καταδεκτικός, μου διηγήθηκε τα ακόλουθα. Ο Ξενοκράτης κάλεσε στο σπίτι του τον Σωκράτη, με σκοπό να του συστήσει έναν απόγονο μαθητών του Πυθαγόρα του Σάμιου, τον οποίον εγνώρισε στη Θήβα, σε ένα από τα πολλά ταξίδια του για εμπορικούς σκοπούς. Εγώ δεν γνώριζα τίποτε από αυτά, αλλά καθώς γύριζα σπίτι συνάντησα τον Σωκράτη, έμαθα για την πρόσκληση από τον ίδιο και αποφάσισα να τον ακολουθήσω, αφού ο Ξενοκράτης ήταν στενός φίλος με τον θείο μου τον Αναξιμένη και είχαμε γνωριστεί τόσο καλά που και απρόσκλητος και απροειδοποίητα μπορούσα να τον επισκεφθώ, χωρίς ποτέ να μου δείξει δυσαρέσκεια ή ενόχληση. Εξάλλου, και τον συνεταίρο του, τον Νικία εγνώριζα και είχαμε τον ίδιο γυμναστή, όταν έφηβοι γυμναζόμαστε για τους αγώνες, και είχαμε γίνει φίλοι. Ύστερα καλεσμένος ήταν και ο Άνυτος, που πολύ λιγότερη φιλία είχε με τον Ξενοκράτη και, αν δεν ήταν μαθητής του Σωκράτους, ίσως δεν θα περνούσε το κατώφλι του σπιτιού του Ξενοκράτους.

Πράγματι, μας καλοδέχτηκε ο Ξενοκράτης, όλους και εμένα, κι αφού μας έπλυναν τα πόδια οι δούλοι, ξαπλώσαμε να δειπνήσουμε. Κάποια στιγμή, απευθύνθηκε ο Σωκράτης στον Πυθαγόρα, τον προσκεκλημένο του Ξενοκράτους και του είπε:

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Πες μας, λοιπόν, Πυθαγόρα, μαθητεύεις και εσύ στις διδασκαλίες του ομώνυμού σου δάσκαλου των προγόνων σου;

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Είναι αλήθεια, Σωκράτη, ότι φέρω το όνομά του, απάντησε εκείνος, αλλά δεν γνωρίζω αν αυτό σημαίνει ότι η ψυχή μου έχει αναμνήσεις ίδιες με τις δικές του. Γιατί είναι γνωστό ότι και εκείνος, όπως και εσύ, υποστήριζε ότι οι ψυχές προϋπάρχουν του σώματος και γνωρίζουν την απόλυτη αλήθεια και στον εσωτερικό τους κύκλο οι μαθητές της σχολής του δεν έτρωγαν ούτε κρέας, γιατί επιπρόσθετα έλεγαν ότι επανερχόμαστε στη ζωή και κάθε ζωντανό πλάσμα έχει μέσα του την ψυχή κάποιου ανθρώπου και έτσι από φόβο να μη τον θανατώσουν απείχαν από την κρεατοφαγία. Αλλά εγώ, δεν καταλαβαίνω καλά αυτά που δίδαξε, αν και έχω ακούσει από τον παππού μου αλλά και τον πατέρα μου πολλά για τον άνθρωπο και τη σοφία του, έτσι που μάλλον δεν είμαι η ξαναγεννημένη ψυχή του, αφού δεν μπορώ να καταλάβω καλά τα λόγια του. Όμως μπορώ να μιλήσω για ένα περιστατικό που συνέβη λίγο πριν η σχολή διωχθεί από τους Κροτωνιάτες. Δεν γνωρίζω αν η παράδοξη συμπεριφορά του σοφού Σάμιου είχε κάποια σχέση με τα Μαθηματικά και τη Φιλοσοφία, αλλά μου φαίνεται, χωρίς να καταλαβαίνω πολύ καλά, μεγάλης σπουδαιότητας. Ήταν λίγο καιρό πριν οι Κροτωνιάτες καταδιώξουν τον ίδιο και τους μαθητές του, μετά την επίθεση στην πόλη της Συβάρεως.

Εκείνοι οι διωγμοί ήσαν που ανάγκασαν και τον προπάππου μου να εγκαταλείψει τον Κρότωνα και να καταφύγει στη φιλόξενη Θήβα, όπου έζησε το υπόλοιπο της ζωής του διδάσκοντας Γεωμετρία και Μουσική.

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Μίλησέ μας, λοιπόν, για αυτό, Πυθαγόρα, γιατί τώρα έχεις πραγματικά εξάψει την περιέργειά μας με τα λόγια σου. Και εσύ, Σωκράτη, άκου προσεκτικά όσα θα μας πει ο Πυθαγόρας, γιατί θα ζητήσουμε τη γνώμη σου.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Με ευχαρίστηση και ενδιαφέρον θα ακούσω την ιστορία αυτή, αλλά, φίλτατε Ξενοκράτη, δεν θα πρέπει να με εμπαίζεις, γιατί εγώ ποτέ δεν είπα ότι γνωρίζω τις ψυχές καλύτερα από ό,τι και ο πιο ταπεινός πολίτης της πόλης μας. Ο καλεσμένος σου δικαιούται να νομίζει ότι εγώ μπορώ να εξηγήσω τα ανεξήγητα, αφού μερικούς από εσάς που τους ικανοποιεί η συζήτηση μαζί μου και βρίσκουν ευχάριστη τη συναναστροφή με εμένα, συνηθίζουν να υπερβάλουν και να μιλούν για ικανότητες που δεν έχω, από απλή συμπάθεια που τρέφουν προς το πρόσωπό μου. Συχνά, για τον λόγο αυτό, βρίσκομαι σε δύσκολη θέση, διότι πολλοί νομίζουν πως δεν επιθυμώ να τους βοηθήσω, άμα μου ζητούν τη γνώμη για δικά τους προβλήματα, κι εγώ τους εξηγώ ότι μόνο εκείνοι μπορούν να βρουν τη λύση που αρμόζει στις δυσκολίες τους και, μα τους θεούς, δεν είναι λίγες οι φορές που με κακολογούν κατόπιν και με θεωρούν ψηλομύτη. Ας είναι, όμως. Ας δώσουμε τον λόγο στον καλεσμένο σου, του οποίου οι πρόγονοι διωγμούς και στερήσεις πέρασαν, μέχρι να βρουν καταφύγιο κοντά στους Θηβαίους.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Αν η φήμη ενός ανθρώπου δεν είναι γέννημα της δικής του κομπορρημοσύνης αλλά του σεβασμού των συμπολιτών του, τότε, Σωκράτη, μπορεί κι εγώ, ο φιλοξενούμενος στην Αθήνα, να κάνω το ίδιο που θα κάνει, άμα τελειώσω τη διήγησή μου ο ευγενικός και γενναιόδωρος οικοδεσπότης μας, ο Ξενοκράτης. Και εγώ, δηλαδή, να σε παρακαλέσω να μας πεις τη γνώμη σου για όσα έγιναν εκείνες τις ημέρες, γιατί, κι αν τα λόγια σου, όπως λες, δεν έχουν το χάρισμα της σοφίας, παραδέχτηκες ότι είναι ευχάριστα σε πολλούς και αυτή την ευχαρίστηση, πιστεύω, δεν θα μας στερήσεις, να σε ακούσουμε. Όσο για μένα, πρέπει να ομολογήσω ότι χρόνια τώρα παιδεύω το μυαλό μου, να καταλάβω το νόημα των γεγονότων, όπως σας είπα, και συχνά σκέφτομαι μήπως οι θεοί ήθελαν να προειδοποιήσουν τον Πυθαγόρα για το επερχόμενο κακό και τις διώξεις που ακολούθησαν, από τις οποίες μόλις που γλίτωσε τη ζωή του, και για τούτο του έστειλαν σημάδια, αλλά δεν μπορώ να καταλάβω γιατί είπε αυτά που είπε και έπραξε αυτά που έπραξε, που όπως φαίνεται είχαν το αντίθετα αποτέλεσμα από αυτό που επιδίωκαν οι θεοί.

Αλλά είναι ώρα τώρα να σας τα πω, όπως τα άκουσα από τον παππού μου, που κι αυτός τα άκουσε από τον πατέρα του, τον Ευρυβιάδη, που ήταν μαθητής, αυτός, και η γυναίκα του, η Καλλιστώ, του σοφού Σάμιου.

Εκείνο τον καιρό, όπως ήδη σας εξιστόρησα, ο τύραννος του Κρότωνα ετοίμαζε επίθεση στην γειτονική πόλη της Συβάρεως. Έστειλε, λοιπόν, έναν απεσταλμένο του να συναντήσει τον Πυθαγόρα, για να του ζητήσει τη συμβουλή του για τις πολεμικές επιχειρήσεις. Φαίνεται ότι εκείνη την εποχή κάποιο πολύ σπουδαίο πρόβλημα απασχολούσε τον δάσκαλο. Συνεχώς χανόταν σε περιπλανήσεις, απείχε συχνά από τις καθημερινές συζητήσεις του εσωτερικού κύκλου και είχε αναθέσει τη διδασκαλία του εξωτερικού κύκλου της σχολής στον προπάππου μου, τον οποίο θεωρούσε τον πιο κατάλληλο μαθητή για το καθήκον αυτό.

Ο Πυθαγόρας δέχτηκε τον εκπρόσωπο που του έφερε μπροστά του ο προπάππους μου και τον άκουσε δίχως να τον διακόψει καθόλου, να του μεταφέρει τον σεβασμό του

τυράννου αλλά και την απαίτησή του ο Πυθαγόρας να λάβει μέρος στο επιτελείο που ετοίμαζε για τις πολεμικές επιχειρήσεις. Όταν εκείνος έπαψε να μιλά και περίμενε την απάντηση που θα μετέφερε στον τύραννο, ο Πυθαγόρας είπε μια πολύ παράξενη φράση. Του είπε δηλαδή, κι αυτό ήταν το νόημα των λόγων του, αν δεν πω τις ίδιες λέξεις που και εκείνος είπε, ότι, αν η συμμετρία του σύμπαντος έχει σύμμαχο της τους αριθμούς, έχει και εχθρό της τους αριθμούς. Κι ακόμη, ότι, αν οι εχθροί είναι εκείνοι που θα νικήσουν τους συμμάχους, τίποτε πια στον κόσμο δεν είναι βέβαιο και προβλέψιμο. Για τον λόγο αυτό, τα ειρηνικά έργα, μόνο, μπορούν να σώσουν τους ανθρώπους, και κάθε άλλη σκέψη για εξουσία πάνω σε ανθρώπους και φαινόμενα φέρνει την κατάρα των θεών και την καταστροφή των όντων. Ο απεσταλμένος παρακάλεσε τον Πυθαγόρα να του πει με πιο απλά λόγια μιαν απάντηση, φοβούμενος ότι η οργή του τυράννου για μια τόσο δυσνόητη φράση θα ξεσπούσε επάνω του, αλλά εκείνος, αφού σηκώθηκε από τη θέση του, τον έστειλε πίσω στον τύραννο, χωρίς άλλη εξήγηση.

Ίσως ο τύραννος να νόμισε ότι ο Πυθαγόρας είχε κλείσει μυστική συμφωνία με τη Σύβαρη ή ότι τον κορόιδευε, αληθινά δεν ξέρω. Αφού όμως συνέτριψε τη Σύβαρη, κυνήγησε κατόπιν άγρια τη σχολή και τον ίδιο τον Πυθαγόρα. Όμως αυτό έγινε αργότερα.

Το απόγευμα της ημέρας της αποπομπής του απεσταλμένου του τυράννου, ο προπάππους μου προσπάθησε να μάθει το νόημα των λόγων του δασκάλου του. Τον ικέτεψε να του δώσει μια εξήγηση, γιατί ήταν παρών στη σκηνή, αφού ο ίδιος πήγε τον απεσταλμένο στο δάσκαλό του και άκουσε την απάντηση. Ο Πυθαγόρας τότε, αντί να του δώσει άλλες εξηγήσεις, του είπε ότι την προηγούμενη νύχτα είχε δει έναν εφιάλτη. Ήταν γνωστό συνήθειό του, εξάλλου, να απαντά σε κάθε ερώτηση με ένα πρόβλημα που περιείχε την απάντηση. Έτσι και εγώ δεν ξέρω αν ο εφιάλτης ήταν μια εξομολόγηση ή ήταν ένα εφεύρημα του Πυθαγόρα για να δώσει την απάντηση με ένα πρόβλημα, που στην περίπτωση αυτή τη μορφή ενός εφιάλτη είχε πάρει.

Αλλά, να, τι είπε στον πρόγονό μου ο Σάμιος. Βρισκόταν σε μια απέραντη έρημο. Βάδιζε ασταμάτητα και δεν συναντούσε κανένα άνθρωπο. Η ζέστη και το βάδισμα του είχαν προκαλέσει μεγάλη δίψα που άρχιζε να μην την αντέχει. Τότε προβάλλει μπροστά του ένα απέραντο τείχος, στην επίπεδη έρημο επάνω χτισμένο, και όσο έφτανε το μάτι ήταν η έκτασή του σε μια ευθεία γραμμή που χανόταν στο βάθος του ορίζοντα, από όποια κατεύθυνση και να κοιτούσε. Σα να μην έφθανε αυτό, το τείχος ήταν ψηλό και δεν μπορούσε κάποιος να σκαρφαλώσει πάνω στη λεία επιφάνειά του και να φτάσει στην κορυφή. Ακούστηκε τότε η φωνή του Δία οργισμένη να του λέει. «Άκου, Πυθαγόρα. Αν τόσο καλά γνωρίζεις τους αριθμούς, πες μου, τότε, πόσο διάστημα θα διατρέξεις, για να ανέβεις το τείχος;» Εκείνος δεν κατάλαβε και νόμιζε ότι η φωνή του ζητούσε το ύψος του τείχους. Εξήγησε στον θεό, λοιπόν, μια μέθοδο με την οποία θα μετρούσε το ύψος του τείχους. Η φωνή του Δία ακούστηκε ακόμη πιο εξοργισμένη να λέει:

> *«Τούτα τα λόγια άκου, θνητέ. Του ύψους μπορεί να γνωρίζεις τη μέτρηση, αλλά η δική μου επιθυμία δεν ικανοποιήθηκε. Τόσες μονάδες να σταθείς μακριά από το τείχος, όσες και οι μονάδες του ύψους του. Και τότε εσύ την τρίτη την πλευρά να υπολογίσεις, αυτήν που ούτε το ύψος του τείχους ούτε κι όσο απέχεις από εκεί που στέκεσαι είναι. Τούτο αν δεν κάνεις, με προσβάλλεις, όπως ακριβώς με προσβάλλεις, όταν τους σύμμετρούς σου συλλογισμούς με θράσος διδάσκεις. Ο θάνατος θα είναι μικρότερη τιμωρία από το αίσχος μέσα στο οποίο θα ζεις, διαδίδοντας ψεύδη για τους αριθμούς.»*

Ο Πυθαγόρας είπε στον προπάππου μου ότι ποτέ δεν είχε φοβηθεί τόσο στη ζωή του, όσο μέσα σε αυτό το όνειρο. Όταν ταξίδευε με τον πατέρα του από την Τύρο τους θαλάσσιους πόντους και τα πέλαγα του κόσμου, είχαν συναντήσει καταιγίδες και θαλασσοταραχές, που και τους θεούς θα φόβιζαν, και πειρατές και εχθρικά πλοία και φονικές ναυμαχίες. Σε τέτοιες

στιγμές είδε το τέλος της ζωής του πολύ κοντά. Κι όμως, βρήκε το θάρρος να αντισταθεί και με σκληρή δουλειά να βοηθήσει να αντέξει το πλοίο τους και να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Ποτέ όμως σε αυτές τις στιγμές δεν είχε αισθανθεί τέτοιο σφίξιμο στην καρδιά και τέτοιο φόβο, όσο μέσα στο ταραγμένο όνειρο αυτό, όπου ο οργισμένος θεός του ζητούσε να κάνει υπολογισμούς, και, ενώ μέσα στον εφιάλτη μονολογούσε ότι το σύμμετρο μέγεθος της τρίτης πλευράς θα τον έσωνε, ξύπνησε ιδρωμένος και με τη βεβαιότητα ότι ο θεός δεν θα δεχόταν ούτε αυτή την απάντηση και θα πέθαινε μπροστά στο τείχος που τον εμπόδιζε να προχωρήσει.

Αυτό ήταν το πρόβλημα που θα έπρεπε τώρα να λύσει με τέτοιο τρόπο, που να κατευνάσει το θεό. Ο προπάππους μου δεν κατάλαβε ποιο ήταν το πρόβλημα, γιατί ο ίδιος ο Πυθαγόρας τους είχε διδάξει ότι ο κόσμος είναι γεμάτος αναλογίες σύμμετρων αριθμών και κάθε τι στηριζόταν στη μέτρηση με τη μονάδα και τα μέρη της κι ακόμη και αν δεν γνώριζε κάποιος ένα μέγεθος, γιατί ήταν πράγματι δύσκολη η πρακτική διαίρεσή του σε μονάδες και στα μέρη της, μπορούσε να είναι σίγουρος πως το μέγεθος δεν μπορούσε παρά να είναι σύμμετρο, δηλαδή από τα μέρη της μονάδος γεμάτο, μέχρι να εξαντληθεί και να μη χρειάζεται άλλο μέρος της μονάδος για να καλυφθεί. Με το θεώρημα της εκατόμβης γνώριζε την υποτείνουσα και μπορούσε να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του Δία. Στην ερώτηση για όλα τούτα, ο Πυθαγόρας του είπε «δεν γνωρίζω ακόμη, αλλά φοβούμαι την απάντηση».

Έτσι περνούσε ο καιρός και ο Σάμιος εξακολούθησε να απομονώνεται για πολλές ώρες την ημέρα.

Όμως, πριν προλάβει το μυστήριο να λυθεί, ακολούθησαν οι διωγμοί και η φυγή των μαθητών της σχολής και το σκόρπισμά τους για να γλιτώσουν την εκδικητική μανία των Κροτωνιατών. Έμεινε, λοιπόν, αναπάντητο το ερώτημα. Έτσι, λοιπόν, παρακαλούμε τώρα εσένα, Σωκράτη, να μας βοηθήσεις να κατανοήσουμε αυτό το μυστήριο.

Ο Σωκράτης, όμως, έμενε σιωπηλός για ώρα και, ενώ φαινόταν ότι έφτασε στο τέλος της σιωπής του, τον πρόλαβε ο Άνυτος και είπε:

<u>ΑΝΥΤΟΣ</u>

Λοιπόν, Σωκράτη, μη σωπαίνεις, γιατί την αγωνία μας μεγαλώνεις και σκεφτόμαστε μήπως και εσύ, όπως ο Σάμιος, όταν μιλήσεις, σκόπιμα με λόγια που δύσκολα μπορεί κάποιος να εξηγήσει θα προσπαθήσεις να μην απαντήσεις ή να μας κρύψεις την απάντηση, όπως το κάνεις συχνά, και ύστερα πάλι μας εξηγείς με απλά λόγια αυτά που πριν έλεγες περίπλοκα, κάνοντάς μας να ντρεπόμαστε που δεν σκεφθήκαμε και εμείς, όπως κι εσύ, και επιπλέον, πολλές φορές, μας φαίνεται ότι έτσι μας λοιδορείς, και πολλοί από εμάς πικραινόμαστε. Αυτό, όμως, εδώ, στο φιλόξενο σπίτι του Ξενοκράτη, μην το κάνεις, γιατί μεταξύ μας είναι και ο Θηβαίος ξένος και δεν πρέπει μετά την ικεσία του για την γνώμη σου να φερθείς άπρεπα και να τον προσβάλεις.

<u>ΣΩΚΡΑΤΗΣ</u>

Μα την Παλλάδα, Άνυτε, δεν γνωρίζω για ποιο πράγμα μιλάς και ποιες προσβολές. Ότι είναι προσβολή που κι εγώ, όπως και όλοι μας, μέσα στην συζήτηση αναζητώ την αλήθεια και αυτή φανερώνεται σιγά-σιγά και όχι όπως η Αθηνά που δια μιας βγήκε μέσα από το κεφάλι του Δία, δεν πιστεύω και δεν είναι δικό μου τερτίπι αλλά η συνηθισμένη οδός για την αναζήτηση του ορθού. Στην αναζήτηση αυτή όλοι έχουμε λόγο και όλοι μαθαίνουμε να χρησιμοποιούμε τις υποθέσεις μας καλύτερα όσο περνά ο καιρός και ακούγονται κι άλλες γνώμες, που και όταν είναι λαθεμένες πάλι βοηθούν, για να δούμε πιο καθαρά τον δρόμο προς την αλήθεια. Αλλά, επειδή δεν είναι σωστό να φιλονικούμε μπροστά στον καλεσμένο του οικοδεσπότη μας, του Ξενοκράτους, καλύτερα να μιλήσουμε για όσα ακούσαμε από τον Πυθαγόρα. Πες μας, λοιπόν, Πυθαγόρα, αν στα λόγια του προπάππου σου αναγνωρίζεις τη διδασκαλία για τα σύμμετρα μεγέθη.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Δεν είμαι σίγουρος αν έχω καταλάβει, μα και τα ίδια τα λόγια του σοφού λένε πως κάθε τι σύμμετρο έχει μέσα του τη μονάδα την ίδια, πολλές φορές, αλλά, κι όταν τελειώσουν αυτές οι ακέραιες μετρήσεις, μπορεί τα μέρη της μονάδος να συνεχίσουν τη μέτρηση, ακόμη κι αν πάρει καιρό να βρεις ποια μικρά μέρη της χρειάζονται για να καλυφθεί το προς μέτρηση.

Μίλησε τότε ο Νικίας του Φιλολάου, ο συνεταίρος στο εμπόριο του Ξενοκράτη, και είπε:

ΝΙΚΙΑΣ

Εμείς στο εμπόριο αυτά που είπε ο προσκαλεσμένος του Ξενοκράτους από τη Θήβα τα γνωρίζουμε. Είμαστε όμως πιο πρακτικοί και, όταν η διαίρεση γίνει πολύ μικρή και τα μέρη της μονάδος χάνουν την αξία τους, εμείς τα παραλείπουμε, χωρίς ούτε ο αγοραστής ούτε ο πωλητής ποτέ να διαμαρτυρηθούν, αφού γνωρίζουν ότι αυτά που θα χάσουν σε κάποια μέτρηση θα κερδίσουν σε κάποια άλλη, και έτσι είναι σαν να μετρήθηκαν όλα σωστά.

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Αλήθεια, όμως, Σωκράτη, ρώτησε τότε ο Ξενοκράτης, τι σημασία έχει αν γνωρίζει ο καλεσμένος μας ή κάποιος από εμάς για τους σύμμετρους, για να ερμηνεύσει κάποιος όσα μας διηγήθηκε;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Εγώ, φίλε Ξενοκράτη, δεν ισχυρίσθηκα ποτέ ότι γνωρίζω πώς θα ερμηνεύσουμε όσα ακούσαμε. Όμως, αν η μονάδα μετρά τα μεγέθη και δεν χρειάζεται άλλη γνώση, παρά μόνο ο πολλαπλασιασμός της ή διαίρεση της, ανάλογα, αν το μέγεθος μας την υπερβαίνει ή της υπολείπεται, δεν θα έλεγες και εσύ ότι η γνώση μας εξαντλεί το σύμπαν;

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Αυτό εγώ τώρα, Σωκράτη, δεν μπορώ να το εννοήσω. Μπορώ να συμφωνήσω μαζί σου ότι εξαντλεί τη γνώση του εμπορίου, αλλά πώς μπορεί κάποιος, σοφός, όπως εσύ, να υποστηρίζεις ότι εξαντλεί η γνώση αυτή το σύμπαν;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Νομίζω, γνωρίζεις καλά, Ξενοκράτη, ότι ποτέ δεν θα τολμούσα μια τέτοια ασέβεια. Εγώ το μόνο που έκανα ήταν να ρωτήσω τον φιλοξενούμενο αν γνωρίζει τη διδασκαλία των συμμέτρων και ύστερα ρώτησα εσένα αν η διδασκαλία εξαντλεί το σύμπαν. Σε ρωτώ, λοιπόν, ξανά. Είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα από τη μονάδα;

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Αναμφίβολα.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Δηλαδή, ό,τι μπορεί να μετρηθεί είναι παράγωγο της μονάδος.

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Ασφαλώς.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αν όμως η μονάδα παράγει όλα τα μεγέθη, τότε υπάρχει μια μοναδική αλήθεια πάνω στην οποία χτίζεται ο κόσμος.

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Φαίνεται ότι έτσι πρέπει να είναι.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αν όμως οι θεοί έκαναν τον κόσμο να στηρίζεται σε μια και μόνη αλήθεια, τότε μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε και να μετρούμε τη δημιουργία τους.

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Δεν μπορεί παρά να είναι έτσι, όπως τα λες.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Και αφού μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε τη δημιουργία τους, σημαίνει ότι μας επιτρέπουν να έχουμε και εμείς τις γνώσεις που έχουν αυτοί για το σύμπαν.

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Έτσι φαίνεται.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αλλά μπορεί οι θεοί να μη γνωρίζουν το σύμπαν και την κατασκευή του;

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Δεν γίνεται.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Κι αν γινόταν, δεν θα σήμαινε αυτό ότι κάποιος άλλος θεός τους έφτιαξε και αυτούς και τους έδωσε τη μονάδα μέτρο των πάντων;

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Έτσι πρέπει να έχουν τα πράγματα!

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Κι αν έτσι έχουν τα πράγματα, θα φτάσουμε στο συμπέρασμα ότι και όσους θεούς των θεών να επινοήσουμε, αν η μονάδα είναι των πάντων μέτρο, τότε υπάρχει ένας τελικός θεός που είναι ο κάτοχος της μονάδος;

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Μα την Αρτέμιδα, Σωκράτη, δεν μπορεί να είναι διαφορετικά.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αλλά τότε Ξενοκράτη υποστηρίζεις ότι ο κάτοχος της μονάδος θεός μας έδωσε την ικανότητα να καταλάβουμε τη δημιουργία του, και έτσι να εξαντλήσουμε το σύμπαν.

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Δεν μπορώ παρά να συμφωνήσω.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Έγινες τώρα εσύ ο ασεβής, Ξενοκράτη, ή μήπως νομίζεις ότι υπάρχει λάθος στον συλλογισμό;

ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ

Ομολογώ, Σωκράτη, πως αισθάνομαι έτσι που είπε ο Άνυτος, πριν από ώρα. Αλλά μήπως με αυτή την ερώτηση θες να με παγιδέψεις πάλι;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Εμείς, Ξενοκράτη, και όλοι οι φίλοι συνδαιτυμόνες που μας παρακολουθούν δεν κάναμε τίποτε άλλο, παρά να συλλογιστούμε, όπως οι γεωμέτρες. Δηλαδή, κάναμε μια υπόθεση και εξετάσαμε τις συνέπειες. Αλλά, αν τα συμπεράσματά μας ευσταθούν ή όχι, εξαρτάται από την υπόθεσή μας.

Παρενέβη τότε ο Νικίας και είπε:

ΝΙΚΙΑΣ

Δηλαδή, λες ότι πρέπει να εξετάσουμε ξανά την ορθότητα της υπόθεσή μας;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Έτσι νομίζω. Αλλά πριν από αυτό θα ήθελα να σας ρωτήσω όλους και εσένα, Νικία, μια και πήρες το λόγο. Αν η υπόθεσή μας είναι ορθή, τότε, όποιος θα την δεχόταν δεν θα ήταν φυσικό να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι γνωρίζει πώς πρέπει να κυβερνηθεί η πόλη και η κάθε πόλη;

ΝΙΚΙΑΣ

Σίγουρα το εμπόριο. Αλλά γιατί και η πόλη;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Μπορεί η μονάδα να μετρά μεγέθη που έχουν να κάνουν με όλα τα ανθρώπινα, το εμπόριο, όπως είπες, αλλά και τη μέτρηση των ναών και των κτισμάτων μιας πόλης αλλά και των τειχών της κι ακόμη το σώμα των ανθρώπων και το μέγεθος της κεφαλής τους ή της κοιλιάς τους, όπως η δική μου, που είναι και λίγο ογκώδης, και να μη μετρά και πράγματα που μας φαίνονται άυλα, όπως η αρετή και το καλό, ενώ μπορεί να μετρήσει κάθε τι που η αρετή και το καλό παράγουν;

ΝΙΚΙΑΣ

Μάλλον έτσι πρέπει να είναι.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αν είναι όμως έτσι φίλε Νικία, τότε συμφωνείς και εσύ πως όχι μόνο το σύμπαν αλλά και οι πόλεις μπορούν να κυβερνηθούν από τη γνώση της μονάδος, όπως συμβαίνει και με άλλους αριθμούς, αφού κι εσύ και όλοι γνωρίζετε ότι είναι αρετή και καλό για μια πόλη να γνωρίζει τον αριθμό 5040[48] *και πως αυτόν τον αριθμό πρέπει κάθε πόλη να χρησιμοποιεί.*

ΝΙΚΙΑΣ

Πρέπει να συμφωνήσω με αυτά που υποστηρίζεις Σωκράτη.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

---

[48] «δεῖδὴ περὶ ἀριθμῶν τόγετο σοῦ τον πάντα ἄνδρα νομοθετοῦνταν ενοηκέ ναι, τίς ἀριθμὸς καὶ ποῖος πάσαις πόλεσιν χρησιμώτατος ἂν εἴη. λέγω μεν δὴ τὸν πλείστας καὶ ἐφεξῆς μάλιστα διανομὰς ἐν αὐτῷ κεκτημένον. ὁμὲν δὴ πᾶς εἰς πάντα πάσας τομὰς εἴληχεν: ὁδὲ τῶν τετταράκοντα καὶ πεντακισχιλίων εἴς τε πόλεμον καὶ ὅσα κατ᾽ εἰρήνην πρὸς ἅπαντα τὰ συμβόλαια καὶ κοινωνήματα, εἰσφορῶν τε πέρι καὶ διανομῶν, οὐ πλείους μιᾶς δεουσῶν ἑξήκοντα δύναι τ᾽ἀντέμνεσθαιτομῶν, συνεχεῖς δὲ ἀπὸ μιᾶς μέχρι τῶν δέκα.»(Πλάτωνος, Νόμοι, 737ε,738α,β)
Απόδοση (Ι. Κανέλλος): «Σε ότι έχει σχέση με τους αριθμούς, κάθε άνδρας που δημιουργεί νόμους πρέπει να αντιλαμβάνεται τουλάχιστον αυτό, ποιος αριθμός και τι είδους αριθμός θα είναι χρήσιμος για όλες τις πόλεις κράτη. Ας διαλέξουμε αυτόν που κατέχει τις πολυπληθέστερες και πλέον διαδοχικές υποδιαιρέσεις. Αριθμός ο οποίος περιλαμβάνει κάθε διαίρεση για κάθε σκοπό: ο αριθμός, λοιπόν, 5040, τόσο στον πόλεμο όσο και στην ειρήνη, είναι προς πάσα χρήση συνδεδεμένος με εισφορές και διανομές, έχοντας διαιρέτες 59 αριθμούς, από τους οποίους οι διαιρέτες 1 έως και 10 είναι διαδοχικοί αριθμοί.» Σημειώνεται ότι ο ίδιος ο 5040 δεν υπολογίζεται σε αυτόν τον συλλογισμό του Πλάτωνα.

Ας μη βιαστούμε, όμως, τόσο, Νικία. Είπαμε ότι, όπως οι γεωμέτρες, έχουμε διατυπώσει μιαν υπόθεση. Ας δούμε, όμως, τι θα γίνει, αν η υπόθεσή μας δεν ισχύει.

Πήρε τότε τον λόγο ο Πυθαγόρας και ρώτησε:

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Δηλαδή, εννοείς, Σωκράτη, αν καταλαβαίνω καλά, αν η μονάδα δεν είναι το μέτρο των πάντων, να ερευνήσουμε ποιες θα ήταν οι συνέπειες για τους συλλογισμούς μας και τα συμπεράσματά μας;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αυτό εννοώ, φίλτατε Πυθαγόρα. Δηλαδή, αν η μονάδα δεν είναι μέτρο των πάντων, τότε υπάρχουν μεγέθη που δεν μπορούν να μετρηθούν ούτε από τα πολλαπλάσια της μονάδος αλλά ούτε και από τις διαιρέσεις της, γιατί τότε πάλι θα ήταν μετρήσιμα με τη μονάδα, όπως έχουμε συμφωνήσει.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Έτσι θα είχαν τα πράγματα.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αν όμως υπάρχουν τέτοια μεγέθη, τότε ή μπορούν να μετρηθούν ή δεν είναι μετρήσιμα.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Αυτό πρέπει να είναι το συμπέρασμά μας.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αν μπορούν να μετρηθούν και δεν μετρώνται με τη μονάδα, πρέπει να υπάρχει κάποιο άλλο μέτρο που μας είναι άγνωστο. Αλλά και αν πάλι δεν μπορούν να μετρηθούν, πάλι μας είναι άγνωστο το μέτρο τους.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Δεν μπορεί να συμβαίνει διαφορετικά.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αλλά κι αν βρίσκαμε ένα άλλο μέτρο τελικά, αυτό δεν θα ήταν πλέον η μονάδα.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Έτσι θα ήταν.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Τότε όμως η γνώση μας δεν εξαντλεί το σύμπαν και οι πόλεις δεν έχουν ασφαλές μέτρο για να κυβερνηθούν.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Αναπόφευκτο συμπέρασμα.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Τότε, όμως, ο κόσμος θα ήταν γεμάτος από άγνωστα σημεία. Η κυβέρνηση των πόλεων δεν θα μπορούσε να στηριχθεί σε ασφαλείς βάσεις. Το δίκαιο δεν θα είχε μια μοναχά ερμηνεία και η απόδοση της δικαιοσύνης θα στηριζόταν στην άσκηση της εξουσίας.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Σίγουρα.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αλλά τότε, αφού και η εξουσία θα πήγαζε από τον εαυτό της και όχι από τη γνώση του μέτρου, δεν θα ήταν βέβαιο ότι δεν θα έμενε στα ίδια χέρια συνέχεια, αλλά, αντίθετα, θα άλλαζε διαρκώς κτήτορες και θα ήταν σύμφωνη με τα συμφέροντα αυτών που θα την ασκούσαν, αφού θα την είχαν υφαρπάξει;

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Έτσι θα είχαν τα πράγματα, μα την Ήρα.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Σε ρωτώ, λοιπόν, εσένα, Πυθαγόρα. Αν ένας άνθρωπος πίστευε ότι η μονάδα είναι το μέτρο των πάντων, χωρίς να εξετάσει αν η πίστη του αυτή είναι ορθή, αλλά το θεωρούσε θεϊκή παροχή, επειδή δεν μπορούσε να φανταστεί ότι υπάρχει μέγεθος που δεν μετράται από τη μονάδα, και αν με την παραδοχή αυτή πορευόταν στη ζωή, χωρίς να βάζει άλλο ερώτημα, αλλά ερμήνευε την πόλη και τον κόσμο με αυτή την αρχή, και αν αυτός ο άνθρωπος ανακάλυπτε απότομα και βίαια ότι σφάλλει, σε τι κατάσταση θα βρισκόταν;

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Νομίζω ότι θα έπαυε να έχει εμπιστοσύνη στο κάθε τι, γιατί μέχρι τότε τον συνόδευε η απόλυτη βεβαιότητα. Θα έπρεπε να συλλογιστεί το κάθε τι από την αρχή και τίποτα δεν θα μπορούσε να δεχτεί αβίαστα και ακόμη κι αν δεχόταν και τότε θα ζούσε στην αβεβαιότητα για τις αποφάσεις του. Είναι αλήθεια, Σωκράτη, ότι η ζωή ενός ανθρώπου που νομίζει ότι γνωρίζει το μέτρο των πάντων και ανακαλύπτει ότι απατάται θα ήταν χειρότερη και από να τον τιμωρήσουν οι θεοί να τον κυνηγούν δια βίου οι ερινύες.

ΑΝΥΤΟΣ

Δεν μπορώ να παρακολουθήσω τον συλλογισμό σου, Σωκράτη. Δηλαδή, ισχυρίζεσαι ότι πρέπει να απειθαρχούμε στους νόμους της πόλης, αν δεν είναι όλα τα μεγέθη σύμμετρα και ότι τότε η εξουσία των νόμων πηγάζει από την εξουσία των νομοθετών και όχι από το μέτρο του δικαίου;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Η αμφιβολία, Άνυτε, δεν είναι και απείθεια. Η απείθεια, όμως, είναι παραβίαση των νόμων και όχι αμφισβήτηση. Εγώ δεν υποστηρίζω την απείθεια αλλά την αμφιβολία. Αλλά, αν συμφωνείς και εσύ, ας εξετάσουμε, πριν ασχοληθούμε με αυτά για τα σύμμετρα που ανέφερες.

ΑΝΥΤΟΣ

Αν και νομίζω ότι δεν θες να απαντήσεις στο ερώτημά μου, θα δεχτώ αυτή την αναβολή, αφού υπόσχεσαι πως θα εξηγήσεις αργότερα το νόημα των λόγων σου. Σε ακούω, λοιπόν.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ[49]

Ας χαράξουμε ένα τετράγωνο και ας υποθέσουμε ότι η πλευρά του καθώς και η διαγώνιός του μετρώνται από τη μονάδα. Γνωρίζετε, εξάλλου, όλοι ότι μονάδα που επιλέγουμε κάθε φορά είναι ένα αυθαίρετο μέγεθος. Αυτό δεν έχει σημασία, γιατί αν την επαναλάβουμε πολλές φορές, όποια και να είναι αυτή η μονάδα ή αν την διαιρέσουμε πολλές φορές και μπορούμε να μετρήσουμε κάθε τι άλλο, τότε και ό,τι άλλο αν διαλέγαμε για μονάδα θα είχε το ίδιο αποτέλεσμα, αφού και το ίδιο το νέο μέγεθος, σαν μονάδα ή μέρος κάποιου άλλου προηγούμενα επιλεγμένου ως μονάδα μεγέθους, θα ήταν ή πολλαπλάσιο του ή

[49]Βλ. επεξηγήσεις στο Παράρτημα ΙΙ.

πολλαπλάσια και μέρη της μονάδος θα περιείχε. Αν, πάλι, ανακαλύπταμε ότι υπάρχει μέγεθος που δεν μετράται από τη μονάδα και θεωρούσαμε ότι αυτό γίνεται, επειδή δεν διαλέξαμε αυτό ακριβώς σαν μονάδα, τότε γρήγορα θα κατανοούσαμε την πλάνη μας, αφού, αν ένα μέγεθος δεν είναι μετρήσιμο με τη μονάδα, ούτε και αυτό αντίστροφα μετρά τη μονάδα, γιατί, στην αντίθετη περίπτωση, πώς θα ήταν δυνατό να μετρά τη μονάδα και να μη μετράται από αυτήν, δηλαδή να περιέχεται στη μονάδα, επομένως να είναι πολλαπλάσιό του η μονάδα ή μέρος του να μετρά τη μονάδα, άρα το ίδιο να είναι πολλαπλάσιο της μονάδος; Ας φέρουμε τώρα τις διαγωνίους του τετραγώνου. Ο παις του Μένωνος του Θεσσαλού, κάποια βραδινή ώρα, σαν την παρούσα, με συλλογισμούς ανάμνησης της ψυχής του, θυμήθηκε ότι η διαγώνιος τετραγώνου, είναι πλευρά άλλου τετραγώνου με διπλάσιο εμβαδόν και, έτσι, εγώ τούτο υποστήριξα απέναντι στον Μένωνα, ότι, δηλαδή, οι ψυχές γνωρίζουν την αλήθεια και χρειάζονται βοήθεια για να την θυμηθούν, αφού όπως ο στρατηγός παραδέχτηκε, κανείς δεν είχε τον παίδα Γεωμετρία μηδέποτε διδάξει. Όμως, εσείς δεν χρειάζεστε αυτή την βοήθεια μα κάποια άλλη. Δηλαδή, να σας βοηθήσω να θυμηθείτε, φίλοι συνδαιτυμόνες του φιλόξενου Ξενοκράτη, και συ οικοδεσπότη μας τιμημένε, ότι, αν έτσι έχουν τα πράγματα και πω ότι το τετράγωνο της διαγωνίου είναι διπλάσιο από αυτό το ίδιο το τετράγωνο όπου χάραξα τις διαγωνίους, τότε εν πρώτοις το τετράγωνο της διαγωνίου είναι άρτιο μέγεθος. Αληθινά σας λέγω ότι τούτο ισχύει, αφού είναι διπλάσιο ενός άλλου τετραγώνου, το οποίο ως μέγεθος μετράται από ακέραιο αριθμό μονάδων. Πράγματι, διότι και αυτό το άλλο τετράγωνο, από το οποίο τη διαγώνιο πήραμε, είναι ένα μέγεθος που παράχθηκε από πλευρά την οποία επαναλαμβάνοντας τη μονάδα ακέραιες φορές κατασκευάσαμε. Αν έτσι συλλογιστήκαμε για την κατασκευή μας, δεν μπορεί παρά η ίδια η διαγώνιος να είναι άρτιο μέγεθος, γιατί όλοι γνωρίζετε ότι από περιττό μέγεθος θα προέκυπτε τετράγωνο περιττό. Τούτο εδώ, όμως, το τετράγωνο ένα από τα άρτια μέρη της διαγωνίου ως πλευρά έχει και ως διαγώνιο την πλευρά του αρχικού. Κι ακόμη στην ίδια σχέση βρίσκονται που και τα αρχικά τετράγωνα βρίσκονται.

ΑΝΥΤΟΣ

Νομίζω ότι μιλώ για όλους αν συμφωνήσω, Σωκράτη.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αφού δεν υπάρχει, λοιπόν, διαφωνία, δεν θα διαφωνείτε τότε και σε τούτο, ότι δηλαδή εις το διηνεκές σε άρτια μέρη διαιρούνται και η πλευρά του αρχικού τετραγώνου και η διαγώνιος του, αφού πάντοτε στην ίδια σχέση βρίσκονται αδιάλειπτα τα προκύπτοντα μέρη.

ΑΝΥΤΟΣ

Ακόμη και αν είναι έτσι, Σωκράτη, δεν καταλαβαίνω τι θες με το παράδειγμα αυτό να μας πεις.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Μα είναι φανερό, Άνυτε, ότι αυτό δεν μπορεί να συμβαίνει στο διηνεκές, αφού κάποτε θα εξαντλείτο η διαίρεση, αφού, αν ένα άρτιο μέγεθος, που διαιρείται σε δυο μέρη, δίνει εκ νέου άρτια μέρη, κάποτε θα έδινε πηλίκο τη μονάδα, αφού υπάρχει ο μικρότερος των αρτίων και είναι ο αριθμός δύο, και τότε θα φαινόταν ότι η μονάδα είναι άρτιο μέγεθος, αφού πάλι θα είχαμε τετράγωνα σαν κι αυτά που σας έδειξα και το ένα από αυτά πλευρά ένα και εμβαδόν διπλάσιο ενός άλλου θα είχε που η πλευρά του μετράται από τη μονάδα. Αλλά είναι αληθινά πράγμα άτοπο το τετράγωνο με πλευρά ένα να έχει εμβαδόν διπλάσιο από τετράγωνο με πλευρά σύμμετρο αριθμό.

ΑΝΥΤΟΣ

Φαίνεται να έχεις δίκαιο, αλλά ούτε την ερώτηση που έκανα μόλις πριν αλλά ούτε και αυτήν που υποσχέθηκες απαντάς.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Εγώ νομίζω ότι απαντώ, Άνυτε, αλλά μια και λες ότι δεν απαντώ, ας εξετάσουμε μαζί το συμπέρασμά μας, για να πειστείς ότι έχουν όλα απαντηθεί, όσα έθεσες ως ερωτήματα. Και πρώτα απ' όλα θα συμφωνήσεις ότι, αφού οι διαιρέσεις σε δυο μέρη της πλευράς και της διαγωνίου δεν είναι δυνατές στο διηνεκές, ενώ παραδεχτήκαμε ότι και οι δυο από τη μονάδα είναι μετρήσιμες, αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να μετρηθούν και οι δυο με τη μονάδα. Δηλαδή ανακαλύψαμε ότι υπάρχουν και πράγματα που δεν μετρώνται με τη μονάδα. Επομένως, υπάρχουν και ασύμμετρα μεγέθη, δηλαδή μεγέθη που δεν μετρά η μονάδα.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Ας με συγχωρήσεις, Άνυτε, γιατί δεν γνωρίζω αν απαντήθηκαν τα ερωτήματά σου, αλλά επείγομαι να ρωτήσω τον Σωκράτη αν πιστεύει ότι αυτό ήταν που έπαθε ο Πυθαγόρας εκείνες τις ημέρες. Δηλαδή, αν έφτασε να καταλάβει ότι οι δοξασίες του για τα σύμμετρα μεγέθη ήταν εσφαλμένες.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Δεν μπορώ με ασφάλεια να γνωρίζω, αλλά εσύ, Πυθαγόρα, μας είπες ότι ο σοφός Σάμιος είπε στον απεσταλμένο του τυράννου για τη συμμετρία και την ασυμμετρία του σύμπαντος.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Αυτό είναι αλήθεια.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Και κατόπιν διηγήθηκες ότι στον προπάππου σου περιέγραψε ένα πρόβλημα που του έβαλε ο θεός στον εφιάλτη του και του ζητούσε να υπολογίσει τη πλευρά την τρίτη, που δεν είναι ούτε το ύψος του τείχους ούτε και η απόστασή του από αυτό, αν οι άλλες πλευρές με τη μονάδα μετρώνται.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Ακριβώς έτσι.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αλλά τότε αναγνωρίζεις σε αυτά που πριν είπαμε για τα τετράγωνα, ότι το ύψος του τείχους και η απόστασή του από αυτό, πλευρές τετραγώνου αποτελούν, όπως και στο σχήμα που γράψαμε εδώ.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Μου φαίνεται πως ναι.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Μάλιστα, είπες ότι κάποιος που θα ήταν σίγουρος για την ερμηνεία του κόσμου και ξαφνικά οι θεοί είτε με όνειρο είτε με μια αποκάλυψη του φανέρωναν ότι σφάλλει και ότι όλες του οι ιδέες και σκέψεις στηρίζονταν σε μια πλάνη δεν θα μπορούσε εύκολα να πιστέψει σε τίποτα και δεν θα είχε πια εμπιστοσύνη σε αυτά που είχε πιστέψει, δηλαδή ότι οι νόμοι της πόλης του είναι σωστοί και το πολίτευμα στηριγμένο στη συμμετρία και την αρμονία, και έτσι θα ήθελε λεπτομερώς να εξετάσει την ορθότητά τους.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Πράγματι.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αλλά ένας σοφός άνδρας, γνωρίζοντας μια τέτοια δυστυχία, θα καταλάβαινε ότι την αλήθεια δεν χρειάζεται να τη γνωρίζεις μοναχά, αλλά θα πρέπει και να μπορείς να την πεις.

Και αφού οι δικές του δοξασίες τόσο απότομα και γρήγορα θα είχαν καταρρεύσει, θα καταλάβαινε ότι αυτό και στους άλλους θα προξενούσε μεγάλο πόνο και αβεβαιότητα και δεν θα τους έλεγε την αλήθεια αμέσως, παρά θα προσπαθούσε να τους οδηγήσει να την βρουν μόνοι τους.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Έτσι θα έκανε.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Αλλά πώς μπορεί να το κάνει ο σοφός αλλιώς, παρά καταφεύγοντας σε φράσεις που έχουν ερμηνεία, αλλά δεν ερμηνεύονται αμέσως και φαίνονται παράλογες σε όλους, εκτός από εκείνους που κατανοούν ότι ο σκοπός τους είναι να τους κάνουν να σκεφθούν, για να βρουν το νόημά τους. Αν, όμως, έχει την κακή τύχη ισχυροί άνδρες που έχουν αξιώματα και εξουσία να τον εμπιστεύονται για πολύ καιρό και ξάφνου τον ακούν να απαγγέλλει φράσεις όμοιες με χρησμούς δυσνόητους, όταν του ζητούν συμβουλές, ενώ είχαν συνηθίσει να ακούν συγκεκριμένα λόγια από το στόμα του και συμβουλές που μπορούσαν εύκολα να ακολουθήσουν, μπορεί τότε αυτοί να θεωρήσουν ότι προσβάλλει την εξουσία τους και πως αποφάσισε να αλλάξει στρατόπεδο, αλλά δεν το δηλώνει καθαρά, και έτσι καταλήγουν εύκολα στο συμπέρασμα ότι είναι πια εχθρός τους, γιατί η εξουσία δεν καταλαβαίνει εύκολα άλλο αξίωμα από αυτό της δύναμης και της είναι τις περισσότερες φορές αδύνατο να σκεφτεί ότι οι περίεργες και αλλόκοτες φράσεις είναι μια προετοιμασία για την εκμάθηση της αλήθειας, όταν αυτή με ρητό τρόπο δεν μπορεί να ειπωθεί, γιατί τότε είναι πιο δυσνόητη και απορριπτέα και από τον πιο παράλογα συνταγμένο χρησμό.

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ

Νομίζω, Σωκράτη, πως δεν είναι μόνο ευχάριστα τα λόγια σου, όπως ισχυρίστηκες, αλλά άξια έχεις τη φήμη του σοφού ανθρώπου, όσο και ο Πυθαγόρας. Γιατί, μα την Αθηνά, για πρώτη φορά μετά από τόσα χρόνια φωτίζεται το μυαλό μου και βλέπω το κρυφό νόημα των φερσιμάτων του Σάμιου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι σε στιγμή μεγάλης αβεβαιότητας βρισκόταν, γιατί είχε ανακαλύψει πως δεν είναι η μονάδα μέτρο των πάντων. Και ασφαλώς, αφού έτσι είχαν τα πράγματα, θα έπρεπε τώρα να αποκαλύψει, όπως είχε κάνει και με το θεώρημα της εκατόμβης, τη νέα αλήθεια στον κόσμο. Αλλά τα ίδια του τα έργα και η θεωρία του μαζί που την είχε διδάξει στους μαθητές του ήταν πια ο μεγαλύτερός του αντίπαλος σε αυτή την προσπάθεια, γιατί οι άνθρωποι ψάχνουν πάντοτε έναν υπέρτερο να πιστεύουν και όταν αυτός ο υπέρτερος από το θρόνο που τον έχουν σωστά ή άστοχα τοποθετήσει μόνος του κατέβει για τους εξηγήσει σε ποια μεγάλη πλάνη μέσα βρίσκονται και πως πρέπει τώρα αλλιώς να πορευθούν, τότε εκείνοι σε άλλους ισχυρούς στρέφονται, ζητώντας τη βεβαιότητά τους να διατηρήσουν.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Νομίζω δεν χρειάζεται εγώ να προσθέσω κάτι.

ΑΝΥΤΟΣ

Οφείλεις να προσθέσεις, Σωκράτη. Αλλά δεν ξέρω πια αν η απάντησή σου με ενδιαφέρει. Γιατί σήμερα εδώ, εμένα μου φαίνεται, σε έναν ξένο, αγωγή καταστροφική άσκησες και την πίστη στους νόμους της πολιτείας και τον σεβασμό τους δηλητηρίασες, προσβάλλοντας το πολίτευμά μας. Όταν αυτός τώρα γυρίσει στην πόλη του, τι θα έχει να πει για τους Αθηναίους; Ότι συζητούν στα συμπόσιά τους αμφισβητώντας τη δικαιοσύνη και τη λογική των διοικούντων; Και υπάρχει άραγε καταστροφικότερη πράξη για τη συνοχή της πόλης από τη διαρκή άρνηση της ακεραιότητάς της και δεν είναι τούτο ισοδύναμο με εσχάτη προδοσία και βαριά προσβολή των θεών, όταν με την πολιτική διδασκαλία των αρρήτων

υποσκάπτονται τα θεμέλια κάθε ευνομούμενης πολιτείας, αφού μέτρο μπορεί να έχει για τα πράγματα ο καθένας το δικό του;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Άνυτε, νομίζω ότι άδικα θυμώνεις μαζί μου και χωρίς λόγο νομίζεις ότι την πόλη, τους νόμους και τους θεούς προσβάλλω, αν υποστηρίζω ότι υπάρχουν και ασύμμετρα μεγέθη. Γιατί ούτε εγώ, ούτε εσύ, ούτε κανείς μπορεί να αποδείξει ότι και αυτό, δηλαδή η ύπαρξη των ασυμμέτρων, δεν αποτελεί θεϊκό έργο και δημιούργημα και κανείς δεν μπορεί να υποστηρίξει ότι η θεοί θέλουν να είμαστε βέβαιοι για κάθε τι και δεν μας έδωσαν με αυτή τους την πράξη την αφορμή να καταλάβουμε ότι αυτό που εδώ αποτελεί μέτρο πραγμάτων κάπου αλλού μπορεί πια να μην αποτελεί. Δεν είναι η βεβαιότητα των πεποιθήσεων αλλά η μνήμη των καλών λόγων μα και έργων που μας κάνει να τιμούμε τους προγόνους. Και δεν θα διαφωνήσεις μαζί μου ότι ύψιστο έργο είναι η αποκάλυψη της αλήθειας. Όμως, Ξενοκράτη, εγώ πρέπει τώρα να σας αφήσω και σε παρακαλώ να κεράσεις τον Άνυτο ένα ποτήρι κρασί, γιατί μαζί μου φαίνεται ότι θύμωσε πολύ και ίσως ο οίνος να του μαλακώσει την καρδιά και να δει εμένα, τον γέρο, με περισσότερη συμπόνια από αυτήν που του επέτρεψαν τα λόγια μου να μου δείξει…

Τα μάτια μου δακρύζουν. Η ευαισθησία που έχω εκδηλώθηκε έντονα, μετά από τόση ώρα μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή.

Η καταιγίδα είχε περάσει χωρίς καθόλου να την προσέξω, απορροφημένος από την ανάγνωση του διαλόγου. Τα σύννεφα είναι ακόμη αρκετά στον ουρανό, αλλά ο ήλιος έχει ανοίξει μια τεράστια δίοδο ανάμεσά τους και βομβαρδίζει μαζί με το δωμάτιο μου και τη θάλασσα και τη Ντία, που με τέτοιο φως δεν μπορεί να μεταμορφωθεί σε δράκο και λικνίζεται ήρεμη στα κύματα, ζεσταμένη με αυτό το πολύ φως.

Όταν έχει πολύ φως, όλα είναι γνήσια. Και ο βέβαιος και ο αβέβαιος νομίζουν ότι τα βλέπουν όλα. Πιο σίγουρα όμως τα έργα της λογικής, που και σε σκοτεινές εποχές μπορεί και βλέπει και εκθειάζει την αλήθεια που γεννούν τα πράγματα, πάνω και πέρα από τη θέληση των ανθρώπων.

Κάθομαι μπροστά στο παράθυρο και παρατηρώ το όμορφο θέαμα. Ίσως αργότερα θα έχουν ξεκαθαρίσει οι ιδέες στο μυαλό μου καλύτερα. Ίσως αργότερα τηλεφωνήσω στον καθηγητή. Ίσως να του στείλω ένα ηλεκτρονικό γράμμα…

Τώρα θέλω να τεμπελιάσω μπροστά στο φως. Στο πολύ φως…

Παράρτημα ΙΙ.

3. ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΜΕ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Σύνθεση υλικού: Δρ. Ιωάννης Κανέλλος

- *Ακέραιους αριθμούς* ονομάζουμε τους αριθμούς $0, \pm 1, \pm 2, \ldots$
- *Ζυγός (άρτιος)* ονομάζεται ένας ακέραιος αριθμός αν το υπόλοιπο που αφήνει όταν διαιρεθεί δια 2 είναι ο αριθμός μηδέν (0). Π.χ. 8=4Χ2+0, 22=11Χ2+0, 304=152Χ2+0 κ.λ.π.

- *Μονός (περιττός)* ονομάζεται ένας ακέραιος αριθμός αν το υπόλοιπο που αφήνει όταν διαιρεθεί δια 2 είναι ο αριθμός ένα (1). Π.χ. 531=265X2+1, 7=3X2+1, 2367=1183X2+1 κ.λ.π.
- *Τετράγωνος* ονομάζεται ένας ακέραιος αριθμός αν είναι το γινόμενο δυο ίσων ακεραίων παραγόντων. Π.χ. 64=8X8, 900=30X30, 289=17X17 κ.ο.κ. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να γράψουμε αντί το γινόμενο των ίσων ακέριων παραγόντων το εξής σύμβολο: $64 = 8^2, 900 = 30^2, 289 = 17^2$ κ.ο.κ. και διαβάζουμε 64 ίσον 8 εις το τετράγωνο. Το οκτώ αποκαλείται και βάση. Άρα και το 30 και το 17 είναι βάσεις.
- *Ένας ζυγός (άρτιος) και τετράγωνος ακέραιος αριθμός* περιέχει τουλάχιστον δυο φορές τον αριθμό 2 όταν γραφτεί ως γινόμενο. Π.χ. $324 = 18^2 = 18X18 = 2X9X2X9 = 2X2X9X9$. Παρατηρούμε ότι και η βάση του 324 δηλαδή ο 18 είναι και αυτός άρτιος. *Άρα αν ένας τετράγωνος ακέραιος είναι άρτιος τότε και η βάση του θα είναι άρτιος.*
- *Ένας μονός (περιττός) και τετράγωνος ακέραιος δεν περιέχει το 2 αλλά ούτε και η βάση του περιέχει το 2.* Π.χ. 169=$13^2 = 13X13, 729 = 27^2 = 27X27$. *Άρα η βάση ενός τετράγωνου περιττού είναι επίσης περιττός ακέραιος αριθμός.*
- *Ρητός (ή σύμμετρος)* ονομάζεται ένας αριθμός που γράφεται ως κλάσμα με αριθμητή ακέραιο και παρονομαστή ακέραιο και όχι μηδέν. Π.χ. $\frac{7}{11}, \frac{-203}{185} = -\frac{203}{185}, \frac{-11}{-2} = \frac{11}{2}$ κ.λ.π.
- Ένας *ρητός (σύμμετρος)* μπορεί να είναι *τετράγωνος ρητός (σύμμετρος)* όταν γράφεται π.χ. $\left(\frac{67}{81}\right)^2, \frac{144}{25} = \frac{12X12}{5X5} = \frac{12^2}{5^2} = \left(\frac{12}{5}\right)^2$
- Αν α, β δυο ακέραιοι από την προηγούμενη ιδιότητα προκύπτει ότι $\left(\frac{\alpha}{\beta}\right)^2 = \frac{\alpha^2}{\beta^2}$
- Όλοι οι ακέραιος αριθμοί είναι οπωσδήποτε και ρητοί (σύμμετροι) διότι μπορούν να γραφούν ως κλάσματα με παρονομαστή τη μονάδα π.χ. $25 = \frac{25}{1}$. Αντίθετα, υπάρχουν ρητοί (σύμμετροι) που δεν είναι ακέραιοι π.χ. $\frac{17}{4} = 4 + \frac{1}{4}$ οπότε απαιτείται και κλάσμα της μονάδας για να παρασταθούν.
- *Όλοι οι ακέραιοι αριθμοί (κατ' επέκταση και οι ρητοί (σύμμετροι))* έχουν κοινό μέτρο τη μονάδα. Δηλαδή παράγονται από τη μονάδα με επαναληπτική πρόσθεση (οι ακέραιοι). Π.χ. 7=1+1+1+1+1+1+1, 15=1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1 κ.ο.κ. ή και από μέρη της μονάδας (οι ρητοί (σύμμετροι) που δεν είναι ακέραιοι). Π.χ. $\frac{5}{3} = \frac{3+2}{3} = \frac{3}{3} + \frac{2}{3} = 1 + 2X\frac{1}{3}$ και $\frac{2}{7} = 2X\frac{1}{7}$. Τρέπω τα κλάσματα $\frac{1}{3}$ και $\frac{1}{7}$ σε ομώνυμα οπότε θα έχω τελικά $\frac{5}{3} = 1 + 14X\frac{1}{21}$ και $\frac{2}{7} = 6X\frac{1}{21}$. Λέγεται ότι ο Πυθαγόρας και οι μαθητές του πίστευαν ότι το σύμπαν ερμηνεύεται από τους ρητούς αριθμούς. Όταν ανακαλύφθηκαν οι άρρητοι το σοκ όλων θα πρέπει να ήταν πολύ μεγάλο!

Ο Σωκράτης εξηγεί: Υποθέτουμε ότι η διαγώνιος α και η πλευρά β του τετραγώνου T_2 είναι ακέραιοι αριθμοί. Επομένως έχουν κοινό μέτρο το μοναδιαίο μήκος. Η διαγώνιος α του τετραγώνου T_2 είναι πλευρά του τετραγώνου T_1. Το τετράγωνο T_1 έχει πλευρά α επομένως εμβαδόν α^2. Το τετράγωνο T_2 έχει πλευρά β επομένως εμβαδόν β^2. Το τετράγωνο T_1 περιέχει 4 τρίγωνα ίσα με το γραμμοσκιασμένο. Το ίδιο το γραμμοσκιασμένο και άλλα τρια (λευκά). Το

τετράγωνο T_2 περιέχει δυο τρίγωνα ίσα με το γραμμοσκιασμένο. Το ίδιο το γραμμοσκιασμένο και άλλο ένα (λευκό). Άρα το εμβαδόν του T_1 είναι διπλάσιο του εμβαδού του T_2. Δηλαδή ισχύει ότι:

$$\alpha^2=2\beta^2$$

Συμπεραίνουμε ότι ο α^2 είναι άρτιος. Άρα και ο α είναι άρτιος. Παρατηρούμε τώρα τα τετράγωνα T_2 και T_3. Ότι σχέση είχε το T_1 με το T_2 θα έχει και το T_2 με το T_3. Δηλαδή:

$$\beta^2=2\gamma^2$$

Συμπεραίνουμε και πάλι ότι ο β^2 είναι άρτιος άρα και ο β.

Γίνεται αντιληπτό ότι μπορούμε να κατασκευάζουμε (άπειρα) τετράγωνα με πλευρά άρτια και με μήκος που διαρκώς ελαττώνεται. Αλλά όταν διαιρείται δια δυο ένα άρτιος και προκύπτει πάλι άρτιος η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να συμβαίνει επ' άπειρο διότι κάποτε θα φθάσουμε στον μικρότερο άρτιο που είναι ο 2 και επομένως η διαίρεση του 2 με τον εαυτό του δεν μπορεί να δώσει πηλίκο άρτιο. Αντίθετα θα δώσει πηλίκο 1 και όχι μετά από άπειρα βήματα. Λέμε ότι φθάσαμε σε άτοπο. Τι φταίει για τούτο; Φταίει το ότι θεωρήσαμε ότι και η πλευρά α του T_1 και η β του T_2 έχουν κοινό μέτρο τη μονάδα. Ή, ισοδύναμα, ότι η πλευρά β και και η διαγώνιος α του τετραγώνου T_2 έχουν κοινό μέτρο τη μονάδα. Αν όμως δεν μετρούνται και οι δυο με τη μονάδα τότε ο ένας από του δυο **δεν μπορεί να είναι ρητός (σύμμετρος)**. Δηλαδή βρήκαμε ένα νέο είδος αριθμών. **Τους άρρητους ή ασύμμετρους τους οποίους δεν μπορεί να μετρήσει η μονάδα!!!**

Θεατρική απόπειρα παρουσίασης των άρρητων αριθμών και όχι μόνο, στο πνεύμα των διαλόγων του Πλάτωνα. Τίτλος θεατρικού έργου: «Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνα» του Ι. Κανέλλου

Καλουδιώτη Μαρία

Παπαδοπούλου Ευαγγελία Μυρτώ

Περίληψη

Η εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει μια εκπαιδευτική προσέγγιση μέσω της τέχνης, και ειδικότερα μέσω θεατρικής παράστασης. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η περιγραφή και ανάλυση του βιωματικού μέρους (παρουσίαση των μαθητών του Καλλιτεχνικού Σχολείου και της φιλοσοφίας λειτουργίας των Καλλιτεχνικών σχολείων). Κατόπιν μέσω βιβλιογραφικής προσέγγισης γίνεται προσπάθεια κριτικής θεώρησης της τάσης του Ευρωπαϊκού Θεάτρου του 20^{ου} αιώνα, των τάσεων στην εκπαίδευση και επιρροής που άσκησαν στις νέες ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, οι παραστασιακές τεχνικές. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο η μέθοδος εργασίας και εκπαίδευσης στο Καλλιτεχνικό σχολείο, η ιδιαίτερη και καθημερινή προετοιμασία των μαθητών, η εκπαίδευσή τους σε σωματικό και θεωρητικό επίπεδο, καθώς και όπου και όπως αυτή οργανώνεται μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών. Η εκπαίδευση για το κτίσιμο ενός ρόλου, η έρευνα, οι παραστασιακές φόρμες, καθώς και οι τεχνικές ανάπτυξης και βελτίωσης των δεξιοτήτων του μαθητή/-τριας, όπως είναι η διατήρηση και εξάσκηση των εκφραστικών μέσων μέσα από την πρακτική, παράλληλα με την καθημερινή παρακολούθηση των μαθημάτων γενικής παιδείας του σχολείου. Μέσα από την παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά στον ρόλο των επιμέρους στοιχείων της δημιουργικής διαδικασίας, αναφορικά με τη χρήση και τη σημασία του κειμένου, των αντικειμένων, του σκηνικού χώρου, τη σημασία των συσχετισμών καθώς και την ερμηνεία της παράστασης ως μια πράξης σύνθεσης. Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη.

1. Εισαγωγή – Προβληματική: Μουσική και Μαθηματικά

Οι όροι Μίμηση και Κανόνας είναι κοινοί στην μουσική και στον χορό και ταυτόχρονα βασίζονται σε μαθηματικούς κανόνες.

Για παράδειγμα οι αποστάσεις μεταξύ των ρυθμικών αξιών και ο τρόπος που αυτές διαιρούνται: Το ολόκληρο είναι ίσο με δυο μισά, τέσσερα τέταρτα, οκτώ όγδοα, δεκαέξι δέκατα έκτα κ.ο.κ.

Ερευνητές έχουν μελετήσει και αποδείξει την σύνδεση μεταξύ των Μαθηματικών και της Μουσική (Αλαχιώτης, 2002. Γαγάτσης, & Ηλίας, 2003).

Η μουσικότητα στην ίδια την ελληνική γλώσσα, η ερμηνεία της ποίησης η οποία δεν περιοριζόταν μόνο στην απαγγελία, και οι απόψεις των Πυθαγορείων για την αρμονία έγιναν η αφορμή να είναι μονόδρομος η κατεύθυνση προς την απόδοση του

κειμένου με σωματικές δράσεις, ρυθμικό λόγο και αλληλεπίδραση μουσικών φράσεων και κινητικών αλληλουχιών.

2. Δραματοποίηση του έργου ακολουθώντας τις αντιλήψεις για το Θέατρο και την Εκπαίδευση

Την άρρηκτη σχέση που είχε τόσο η μουσική με τα μαθηματικά, όσο και η μουσική με την κίνηση και τον λόγο, κατά την αρχαιότητα, με έναν τρόπο στοιχειώδη έρχονται να υπενθυμίσουν οι αντιλήψεις-τομή για την παιδαγωγική αλλά και για το θέατρο, τον 20^{ο} αιώνα. Το στοιχειώδες είναι ταυτόχρονα δραματικό. *Άλλωστε το elemental, που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση του ηθοποιού, κατά τον* Grotowski *και μια γενιά θεατράνθρωπων μετά από αυτόν, προέρχεται από την λατινική λέξη elementarius (*Κουμανούδης, 2006). Μπορούμε να πούμε ότι, με αφετηρία τον Grotowski και τη σωματική εκπαίδευση (physical training) στο Theatret Laboratorium, ο Eugenio Barba μαζί με άλλους εμπεριέχει στη δουλειά του ηθοποιού την αλληλεξάρτηση στοιχείων που στο Δυτικό Θέατρο αποτελούν ξεχωριστές τέχνες.[50] Λόγος, κίνηση, ερμηνεία, μουσική και τραγούδι συνδέονται και συνυπάρχουν αβίαστα με έναν τρόπο πηγαίο, όπως η αναπνοή. Στο μανιφέστο για το Τρίτο Θέατρο[51] διατυπώνεται πως υπάρχουν κοινές γενικές αρχές που ενυπάρχουν σε όλες τις μορφές αναπαράστασης και καθοδηγούν την πρακτική τους εφαρμογή.

3. Το θεατρικό έργο του Ι. Κανέλλου και η παρουσίασή του από τους μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου.

«Ο χαμένος διάλογος του Πλάτωνα» του Ι. Κανέλλου είναι ένας φιλοσοφικός διάλογος για τους ασύμμετρους αριθμούς, ή, όπως αλλιώς τίθεται το ερώτημα, για το «αν η μονάδα είναι μέτρο των πάντων». Ένα ποιητικό κείμενο για τα μαθηματικά, που δημιουργεί εικόνες, στον δραματικό χώρο, οι οποίες μέσω της αναπαράστασής τους έγιναν ορατές στον θεατή, αλλά παράλληλα δημιούργησε και έναν διηγητικό χώρο (Scolnicov 1987, σελ. 15). Η πρώτη εικόνα του θεατρικού έργου του Ι. Κανέλλου περιγράφει τον αέρα που μπαίνει από το ανοιχτό παράθυρο και τη μυθική υπόσταση της νήσου Ντίας υπό την οπτική του ήρωα-αφηγητή. Αυτά τα στοιχεία εκκινούν ένα ποτάμι σκέψεων που ζωντανεύουν επί σκηνής μέσα από την κίνηση και την μουσική. Παράλληλα, ένας απόγονος του Σωκράτη με έναν απόγονο του Θουκυδίδη κάνουν έναν υποθετικό διάλογο και αναρωτιούνται φιλοσοφώντας με τους φίλους τους.

4. Οι τέχνες έχουν τη δική τους ξεχωριστή γλώσσα.

[50]Το Nordisk Teaterlaboratorium μεταφράζεται «Πανσκανδιναβικό εργαστήριο για τον ηθοποιό». (Βλ. Bosisio, P. (2006) *Ιστορία του Θεάτρου*, τόμος 2ος, Αθήνα:Αιγόκερως, σ. 340) .

[51]Το *Τρίτο Θέατρο* είναι ένα σύντομο κείμενο, που γράφτηκε ως ένα εσωτερικό έγγραφο για τους συμμετέχοντες σε μια συνάντηση για το θέατρο, στο Βελιγράδι, το Σεπτέμβριο του 1976 και σύντομα πήρε την αξία μανιφέστου. (Η έννοια «Το Τρίτο Θέατρο» αναφέρεται στα: International Theatre Informations, UNESCO, Παρίσι, 1976, «Maskerade», The Journal of Cardiff Laboratory Theatre, Cardiff, 1976, Plays and Players, τευχ.24 αρ. 5, Λονδίνο, 1977, The Floating Islands, Holstebro, Drama, 1979,σσ.145-147, Beyond the Floating Islands, New York, Performing Arts Journal, 1986, σσ.193-194, Theatre. Solitude, Craft, Revolt, Aberystwyth, Black Mountain Press, 1999, σσ.169- 170)

«Μελετητές από τον τομέα της αισθητικής αγωγής υποστηρίζουν ότι η προσωπική μάθηση ευνοείται μέσα από τη δημιουργία και την αξιολόγηση του φανταστικού κόσμου που δημιουργούν οι καλές τέχνες.» (Τσιάρας, 2004, σελ. 14).

Στη θεατρική διασκευή-εκδοχή του έργου από το Καλλιτεχνικό Σχολείο, οι μαθητές/-τριες απέδωσαν τους ποιητικούς και φανταστικούς χώρους που δημιούργησε ο Ι. Κανέλλος και μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία έγιναν πολυεπίπεδες πνευματικές και συναισθηματικές ωσμώσεις. Επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες βιωματικά σε μια διερευνητική διαδικασία χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες από την εκπαίδευση τους στο Καλλιτεχνικό Σχολείο. Δημιουργώντας σχήματα με το σώμα τους, συμμετείχαν στην οργάνωση της ομάδας, των ατόμων στον χώρο και την απόδοση των εννοιών και των σχημάτων, των αφηρημένων εννοιών και εξοικειώθηκαν με πολύπλοκες διεργασίες, με τύπους που τους συγκρατούν αποστηθίζοντας τους στο μάθημα για να επιλύσουν προβλήματα στα μαθηματικά. Αυτές οι έννοιες με την βιωματική προσέγγιση ωρίμασαν στην σκέψη τους με έναν φυσικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Α. Τσιάρα (2004, σελ. 14) «Η συμμετοχή είναι μια μετασχηματιστική πρωτοβουλία, η οποία οδηγεί σε αλλαγή και κατά συνέπεια στη μάθηση».

Τα μοτίβα που δημιουργήθηκαν στην διάρκεια των δοκιμών και οι διαφορετικές ποικιλίες ρυθμού και κειμένων έγιναν ο καμβάς για την ομαδική σύνθεση. Η δραματοποίηση του έργου βασίστηκε στην αλληλεπίδραση των σωματικών δράσεων με τη μουσική και το κείμενο. Κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία, είτε εκκινεί τη δράση, είτε απαντάει σε ένα ερέθισμα μουσικό, κινητικό, νοηματικό. Από το «τζαμάρισμα»[52] μουσικής και συναισθημάτων, παράγονται μοτίβα από τα οποία αποτελείται η σύνθεση και δυναμικές (Παπαδοπούλου, 2016).

4.1 Διαδικασία Σύνθεσης

Το κείμενο απογυμνώνεται από κάθε χρωματισμό, διάθεση υπογράμμισης, λόγω του νοήματος ή των συναισθημάτων που απορρέουν. Γίνεται εργαλείο αυτοσχεδιασμού και στην συνέχεια σύνθεσης.

Στη συνέχεια επαναλαμβάνεται με ουδέτερο τρόπο, μέχρι να γίνει πράξη αυτοματοποιημένη, που δεν απασχολεί το μυαλό, ενώ το σώμα κινείται. Με την επανάληψη, ο κινητικός ρυθμός θα επηρεάσει τη δράση. Σε αυτή την κατεύθυνση θα δουλευτεί η εκφορά του κειμένου. Οι λέξεις είναι «ζωντανές». Το κείμενο μορφοποιείται, καθώς ανακαλύπτονται ή δημιουργούνται σημεία επαφής στην ομαδική σύνθεση και είναι μέρος μιας οργανικής, αλλά δομημένης αλληλουχίας δράσεων και αντιδράσεων. Αυτός ο τρόπος εργασίας συμπληρώνεται με περισσότερα στοιχεία από το γεγονός ότι το κείμενο μιας παράστασης αποτελεί μια συρραφή κινητικών και μουσικών δράσεων με ποιητικές εικόνες που απορρέουν από το κείμενο (Παπαδοπούλου, 2016).

Θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε στοιχεία αυτού του τρόπου προσέγγισης στο συμβολικό παιχνίδι. Μέσα από την συμβολική λειτουργία προσφέρεται στο παιδί μια άλλου είδους προσέγγιση, ώστε να οδηγηθεί πρώτα στην πράξη και μετά στην

[52]Τζαμάρισμα: από το Αγγλικό **jam** - an informal gathering of musicians improvising together, που σημαίνει αυτοσχεδιασμός

αφηρημένη σκέψη. Άλλωστε όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η επιστροφή στις πηγές και το βίωμα είναι ζητούμενο όχι μόνο του θεάτρου, αλλά και των παιδαγωγικών αντιλήψεων. Από την πρώτη εικοσαετία του 20ου αιώνα, η δουλειά του C. Orff[53] με το Orff-Schulwerk και τα σχολεία Waldorf του RudolfSteiner[54], δεν διαχωρίζουν τις πρακτικές και νοητικές γνώσεις.

5. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η εμπειρία αυτή ωφέλησε τους μαθητές που συμμετείχαν σε πολλούς τομείς. Τα παιδιά κατανόησαν σε βάθος τις πληροφορίες που αναδύθηκαν από το κείμενο, μάλιστα σε ένα επίπεδο ικανό ώστε να επεξηγήσουν και μεταφέρουν αυτήν την γνώση σε συμμαθητές που δεν συμμετείχαν. Παράλληλα, όπως και με κάθε ενδοσχολική ή εξωσχολική παρουσίαση, είχαν την χαρά της συμμετοχής, αναπτύσσοντας αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

Οι ομαδικές παρουσιάσεις δημιουργούν αυθόρμητα στον μαθητή/στη μαθήτρια αίσθηση συγκέντρωσης, ομαδικότητας, συντονισμού και συνεργασίας. Ο μαθητής/η μαθήτρια σκέφτεται πότε να πάρει ως Δρών Υποκείμενο την πρωτοβουλία και πότε να γίνει η βάση για να δράσει άλλος/-η.

Αργότερα κάποιος/-α έχει ένα «σόλο»[55], ενώ η υπόλοιπη ομάδα υποστηρίζει και συμπληρώνει την δράση του/-της. Επιπρόσθετα καλλιεργούνται πολλαπλές ικανότητες ανάλυσης, της ρυθμικής αίσθησης και αντίληψης του χώρου.

Συνοψίζοντας, στον αντίποδα μιας στείρας εξειδίκευσης, υπογραμμίζεται η σημασία της βιωματικής μάθησης, που συμπυκνώνεται στο απόφθεγμα: «*Μίλα μου – ξεχνώ, Δείξε μου – θυμάμαι, έμπλεξέ με – καταλαβαίνω»* και τη διδασκαλία του Dalcroze για την αισθησιοκινητική (Πολύβιος, 2004).

Το δράμα ενεργοποιεί τον αισθητικό τρόπο σκέψης, ο οποίος οδηγεί σε μια βαθύτερη διείσδυση στη δομή των εννοιών και των νοημάτων. Μελετητές από τον τομέα της αισθητικής αγωγής υποστηρίζουν ότι η προσωπική μάθηση ευνοείται μέσα από τη δημιουργία και την αξιολόγηση του φανταστικού κόσμου που δημιουργούν οι καλές τέχνες. Στη διαδικασία γένεσης ενός αισθητικού αποτελέσματος, με τη χρήση των τεχνών, ο δημιουργός αναδιαρθρώνει ριζικά τον εξωτερικό πραγματικό κόσμο και τον δικό του εσωτερικό συναισθηματικό κόσμο. Αποτέλεσμα αυτής της αναστοχαστικής προσπάθειας είναι η ανακάλυψη νέων εννοιών και νοημάτων. Η μάθηση μέσω των τεχνών είναι μια ολιστική διαδικασία και επηρεάζει άμεσα τον νου και τη φαντασία του ανθρώπου (Τσιάρας, 2014, σελ. 15).

6. Επίλογος-Σκηνοθετικά:

Οι χαρακτήρες – πρωταγωνιστές του θεατρικού κειμένου ενσαρκώθηκαν από μαθητές-τριες, που εμφανίζονταν σαν σύγχρονοι φιλόσοφοι, οι οποίοι

[53] **Ο Carl Orff, ήταν Γερμανός συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός του 20ού αιώνα, ο οποίος υποστήριξε τη βιωματική μάθηση.**

[54] Στα σχολεία Waldorf τα παιδιά μαθαίνουν την διδακτέα υλη βιωματικά, με πειράματα και παιχνίδια. Ο Rudolf Steiner θέλησε να αναπτύξει ισόρροπα και όλους τους τομείς της παιδικής προσωπικότητας. Δημιούργησε ένα πρόγραμμα που συνυφαίνει τους εκπαιδευτικούς στόχους με την συναισθηματική νοημοσύνη και τη σωματική δραστηριότητα.

[55] ορολογία: όταν ένας χορευτής/-τρια χορεύει κατά μόνας.

συνευρίσκονται, αναστοχαζόμενοι ιδέες των κεντρικών ηρώων-φιλοσόφων σε μια έπαυλη του σήμερα.

Συγχρόνως, χρησιμοποιήθηκε ως πρωταγωνίστρια μια «παραμυθατζού», με αφόρμηση την εισαγωγή του συγγραφέα που αναζητά τον καλό δάσκαλο στην ιδέα ενός καλού παραμυθά…

Η μουσική υπόκρουση καλύφθηκε με αυτοσχεδιαστικό διάλογο λύρας-λαούτου, αντίστοιχα, από τους συναδέλφους Αλεξάκη Βαγγέλη (ΠΕ03) και Σχινά Περικλή (ΠΕ02).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης, Σ. (2002δ*). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, Νο 7, 7-18, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Balme, C. (2012). *Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές εκδόσεις.* Αθήνα: Πλέθρον.

Γαγάτσης, Α., & Ηλίας, Ι. (Εκδ.). (2003). *Οι αναπαραστάσεις και τα γεωμετρικά μοντέλα στη μάθηση των μαθηματικών.* Λευκωσία: Intercollege Press.

Κουμανούδης, Σ. (2006). *Λεξικό Λατινοελληνικό.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μάρσαλ, Λ. (2007). *Το Σώμα μιλά. Ζητήματα ερμηνείας και Έκφρασης*. Αθήνα: Κοάν.

Μπάρμπα, Ε. (2004). *Η Γη της Στάχτης και των Διαμαντιών.* Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Παπαδοπούλου, Ε.Μ. (2016). *Odin Teatret Nordisk Teaterlaboratorium. Βασικές αρχές της εκπαίδευσης του ηθοποιού στο Odin Teatret.* (Πτυχιακή εργασία αδημοσίευτη). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Καλών Τεχνών, τμήμα Θεατρικών Σπουδών: Ναύπλιο.

Πολύβιος, Α. (2004). *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής-Παρουσίαση και Κριτική Θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*.Orpheus.

Ρίτσαρντς, Τ. (1998). *Για την Δουλειά με τον Grotowski πάνω στις Σωματικές Δράσεις*. Αθήνα και Γιάννενα: Δωδώνη.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

Christoffersen, E. (2012). "'Judith'. The Actors' Journey. From Training to Performance". *New Theatre Quarterly,* τευχ 7, κεφ 26.

Hodge, A. (2000). *Twientieth Century Actor Training*. London & New York: Routledge.

Scolnicov, H. (1987). "Theatre Space, Theatrical space, and the Theatrical Space Without". James Redmond (Ed). *Themes in Drama,* vol. 9: The Theatrical Space. Cambridge: Cambridge UP.

Watson, I. (1993). *Towards a Third Theatre: Eugenio Barba and the Odin Teatret*. London και New York: Routledge.

Παράρτημα:

Φωτογραφίες από την παράσταση στην Ακαδημία Πλάτωνος, Μάιος 2018.

ΑΣΦΑΛΗΣ ΠΛΟΗΓΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Κρουσταλλάκη Άννα

Περίληψη

Το εργαστήριο αυτό αφορά την πρόληψη σε θέματα που έχουν να κάνουν με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, τους κινδύνους που μπορεί να κρύβει και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Μέσα από την βιωματική προσέγγιση και την ανάθεση ρόλων προσδοκώ να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ενημερώσουν τους μαθητές τους πάνω σε αυτό το θέμα.

Λέξεις κλειδιά: διαδίκτυο, κίνδυνοι, ασφάλεια.

1. Διαδίκτυο και σχολείο

Στις μέρες μας το διαδίκτυο έχει χαρακτηριστεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας μας. Για αυτό το λόγο η σωστή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν την ασφάλεια της χρήσης του, θεωρείται αναγκαία στις μικρότερες ηλικίες. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν είναι σημαντικό να εντοπιστούν και να καταδειχθούν έτσι ώστε από νωρίς να μπορούν τα παιδιά να προετοιμαστούν και να εξοικειωθούν με τον ψηφιακό κόσμο.

Σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα της Πανελλήνιας έρευνας το 2014 για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών, στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Health Behaviour in School- Aged Children (HBSC),[56] υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, UNICEF, με την εθελοντική συμβολή φοιτητών ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή περισσότεροι από τους μισούς εφήβους (54,5%) ηλικίας 11, 13 και 15 ετών περνούν, κατά μέσο όρο, τουλάχιστον 5 ώρες την ημέρα σε ηλεκτρονικές συσκευές με οθόνη. Έτσι έγινε ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη για πρόληψη σε αυτό το κομμάτι ενασχόλησης των εφήβων προκειμένου να αποφευχθεί το ενδεχόμενο εθισμού.

Το σχολείο από τη μεριά του είναι ο χώρος που τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα της μέρας τους. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός έτσι ώστε να μπορέσει να προετοιμάσει το μαθητή και να τον ενημερώσει για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του στο διαδικτυακό κόσμο.

2. Οι κίνδυνοι του διαδικτύου

Σύμφωνα με έρευνα/ καταγραφή του 2017[57] τα βασικότερα προβλήματα που προκύπτουν κατά την πλοήγηση κάποιου στο διαδίκτυο, τουλάχιστον στην Ελλάδα, είναι η εξάρτηση, ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η παραβίαση της ιδιωτικότητας. Πάντα μεγάλο θέμα, κυρίως για μαθητές, είναι η έκθεση των προσωπικών δεδομένων. Επιγραμματικά οι κίνδυνοι που προκύπτουν από την χρήση του διαδικτύου είναι οι εξής:

[56] https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/Fylladia2014/HBSC2014GR_04_exartiseis_B.pdf
[57] https://saferinternet4kids.gr/press-newsletter/press/stats-help-line-2017

- Ακατάλληλο περιεχόμενο.
- Cyber bullying/ διαδικτυακός εκφοβισμός
- Grooming /αποπλάνηση
- Phishing/εξαπάτηση
- Ανεπιθύμητα μηνύματα (Spam).
- Αποξένωση.
- Βίαια παιχνίδια.
- Εθισμός (Internet addiction).
- Επιβλαβείς συμπεριφορές.
- Ηλεκτρονικός τζόγος.
- Ιοί (Virus).
- Παιδική πορνογραφία.
- Παραβίαση ιδιωτικότητας.
- Παραπληροφόρηση (Misinformation).
- Παραποίηση γλώσσας (“greeklish”).
- Φυσικές παθήσεις

2.1 Τρόποι Αντιμετώπισης των κινδύνων

Είναι γεγονός πως δεν χρειάζεται να είναι κάποιος ιδιαίτερα εξειδικευμένος στις καινούριες τεχνολογίες προκειμένου να ενημερώσει και να κατευθύνει με σωστό τρόπο τους μαθητές για τους παραπάνω κινδύνους. Το σημαντικότερο είναι να κατανοήσουμε ότι ο πραγματικός με τον ψηφιακό κόσμο δεν απέχουν και τόσο πολύ. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός πως ο ψηφιακός είναι πιο αχανής και δυσκολότερα μπορεί κάποιος να εντοπίσει τα όριά του. Ωστόσο όπως για παράδειγμα δεν θα αφήναμε ένα παιδί μόνο του να περπατήσει στους δρόμους αργά την νύχτα, με τον ίδιο τρόπο δεν πρέπει να αφήνουμε τα παιδιά να «σερφάρουν» μόνα τους και χωρίς καμία επίβλεψη στο διαδίκτυο.

Άρα αυτό που χρειάζεται είναι να :

- τα μάθουμε να είναι υπεύθυνα,
- τα εφοδιάσουμε με σωστή πληροφόρηση και εκπαίδευση,
- τα βοηθάμε όποτε μας το ζητάνε, να είμαστε πάντα στο πλευρό τους, όχι μόνο με το νου μας, αλλά και ως φυσική παρουσία,
- εμπνεύσουμε εμπιστοσύνη,
- είμαστε ενημερωμένοι και να καταβάλουμε προσπάθεια να μάθουμε μαζί με τα παιδιά.

3. Διαδίκτυο και υπερβολική ενασχόληση

Η πρόληψη της «εξάρτησης» από το διαδίκτυο δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι

μια εύκολη υπόθεση, όμως σίγουρα η παρατήρηση κάποιων συμπτωμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική, ιδίως όταν υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια. Ως προειδοποιητικά σημάδια λοιπόν, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τα παρακάτω

- Εκνευρισμός όταν το παιδί είναι εκτός διαδικτύου.
- Χρήση του διαδικτύου πολύ περισσότερο από το προτιθέμενο.
- Ξαφνική σχολική αποτυχία.
- Διαταραχές ύπνου και αλλαγή συνηθειών ύπνου/ κούραση και υπνηλία μέσα στην τάξη.
- Μειωμένη φυσική δραστηριότητα.
- Διαταραχή στις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Αλλαγή των συνηθειών του παιδιού, όπως π.χ. παραμέληση φίλων, αγαπημένων χόμπι κ.λπ.
- Παραμέληση της προσωπικής υγιεινής.

4. Προστατευτικά μέτρα για την πρόληψη του φαινομένου του εθισμού

- Τα όρια (από μικρή ηλικία, όχι υπερβολικά ή ιδιαίτερα αυστηρά, για να μην καταπιέζουν τα παιδιά, αλλά να κατευθύνουν, να δείχνουν ενδιαφέρον).
- Εκτίμηση των ορίων και διαμόρφωση εκ νέου, σύμφωνα με την ηλικία και τις ανάγκες (γνώμη) του παιδιού και έφηβου.
- Σημασία έχει η «ποιότητα» της σχέσης με το μέσο και όχι τόσο η «ποσότητα-χρόνος», δηλαδή εάν οι ισορροπίες της καθημερινότητας τηρούνται αποτελεσματικά σε όλες τις δραστηριότητες/ λειτουργίες τους, ο χρόνος ενασχόλησης μπορεί να ελεγχθεί από τα ίδια.
- Αφιέρωση χρόνου και διάθεσης στα παιδιά και ενασχόληση για θέματα διαδικτύου μαζί τους.
- Τοποθέτηση υπολογιστή σε κοινόχρηστο χώρο, ώστε να μην απομονώνονται.
- Χρήση φίλτρων για επιβλαβείς ιστοσελίδες και συμμετοχή (όχι παράλογη) στις επιλογές του έφηβου.
- Ενημέρωση των παιδιών από μικρή ηλικία για θέματα «εθισμού» και παρενόχλησης.
- Αναζήτηση βοήθειας από ειδικούς αν παρατηρηθεί υπερβολική χρήση ή και συμπεριφορές εθισμού.

5. Επίλογος

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τείνει να είναι το ίδιο σημαντικός με αυτός του γονέα. Λόγω του ότι οι μαθητές όπως προαναφέρθηκε περνούν ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητάς τους μέσα στο σχολείο, η επαφή με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς. Μπορούν να χτιστούν γέφυρες εμπιστοσύνης και επικοινωνίας προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποτελέσουν σωστά πρότυπα για τους

μαθητές τους. Η σωστή ενημέρωση μα πάνω από όλα η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές έτσι ώστε να εφοδιαστούν με τα κατάλληλα μέσα έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με ασφάλεια στην νέα τάξη πραγμάτων που επιτάσσει το διαδίκτυο

Στο εργαστήριο που ακολουθεί θα δείξουμε πώς μπορούμε με βιωματικό τρόπο να ενημερώσουμε τους μαθητές για τους κινδύνους του διαδικτύου και τον τρόπο να τους αντιμετωπίσουν. Χρησιμοποιώντας κάρτες περιπτώσεων γίνονται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες πράκτορες του διαδικτύου και καλούνται να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει ένα παιδί κατά την πλοήγησή του στο διαδίκτυο. Αφού ο καθένας προτείνει τον δικό του τρόπο αντιμετώπισης της δυσκολίας, οι υπόλοιποι μπορούν να προσθέσουν οτιδήποτε θεωρούν οι ίδιοι ότι θα έκαναν.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται εκτενέστερη αναφορά από τον συντονιστή στους κινδύνους καθώς επίσης και οι τρόποι για να τους αντιμετωπίσουν. Έτσι εμπεδώνουν οι συμμετέχοντες όλα αυτά που έχουν αναφερθεί και λύνονται και οι τυχόν απορίες.

Χρήσιμες ιστοσελίδες/ διευθύνσεις:

http://www.saferinternet.gr/

http://www.internet-safety.sch.gr/

http://www.safeline.gr/

http://www.cyberethics.info/

Γραμμή επικοινωνίας ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΩ: 800 11 800 15

Βιβλιογραφία - Ιστοσελίδες

http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/epid/Epidimiologikes_erevnes/PDF/HBSC2014GR_04_exartiseis_B.pdf

http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/kindinoi.html

http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/primary_kyndinoi.html

http://youth-health.gr/thematikes-enotites/psuxiki-ugeia/diadiktuaki-eksartisi#.VzyB0PmLTIU

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

1. ΤΙΤΛΟΣ:
Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο.

2. ΣΚΟΠΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ:
Σκοπός του εργαστηρίου είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο αυτό προκειμένου να ενημερώσουν τους μαθητές για τους κινδύνους που προκύπτουν μέσα από τη χρήση του διαδικτύου και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.
Οι επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου είναι οι εκπαιδευτικοί να μάθουν στους μαθητές πώς:

1. να αντιμετωπίζουν τον όγκο των πληροφοριών του διαδικτύου με κριτική σκέψη
2. να αναγνωρίζουν τους κινδύνους του διαδικτύου
3. να προστατεύουν τον εαυτό τους από τους ενδεχόμενους κινδύνους που θα αντιμετωπίσουν.

3. ΘΕΜΑ-ΔΟΜΗ:
Η δομή του εργαστηρίου είναι η εξής:
Καλωσόρισμα και παρουσίαση θέματος
Γνωριμία σε κύκλο και σύντομη παρουσίαση του εαυτού
Ιδεοθύελλα (brainstorming) για τις ασχολίες των ίδιων στο διαδίκτυο
Βιωματικό παιχνίδι: «Οι πράκτορες του διαδικτύου» όπου θα δοθούν κάρτες με περιπτώσεις παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο στο διαδίκτυο και οι συμμετέχοντες καλούνται να βρουν μια λύση για αυτούς
Υπόδειξη και καταγραφή των κινδύνων που έχουν προκύψει μετά το παιχνίδι
Κλείσιμο ομάδας στον κύκλο

4. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ:
Γνωριμία 10’ λεπτά
Ιδεοθύελλα (brainstorming) 10’ λεπτά
Παιχνίδι 60’ λεπτά
Καταγραφή των σημαντικότερων κινδύνων 30’ λεπτά
Κλείσιμο ομάδας 10’ λεπτά
Σύνολο 120’ λεπτά

5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ:
Ομάδα στόχου: εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Έ και Στ΄ Δημοτικού

6. ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:
12-20 άτομα

7. ΥΛΙΚΑ-ΧΩΡΟΣ:
Προτζέκτορας για την προβολή powerpoint
Πίνακας για καταγραφή λέξεων
Κυκλική διάταξη καθισμάτων

Η μουσειακή πολιτιστική κληρονομιά στην τάξη μας: από την επίσκεψη στο Μουσείο στην ψηφιακή αξιοποίηση του πολιτισμικού υλικού

Δρ. Μακρή Δήμητρα
Σχ. Σύμβουλος Δ.Ε. κλ. ΠΕ15

Περίληψη

Πολλοί μαθητές μπορούν να θεωρήσουν μια επίσκεψη στο μουσείο συναρπαστική - ειδικά αν είναι η πρώτη τους εμπειρία. Για να γίνει αυτό εφικτό ένας προσεκτικός σχεδιασμός και μια κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις, πριν, κατά και μετά την επίσκεψη (βιωματική ή εικονική), έτσι ώστε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο η μουσειακή πολιτιστική κληρονομιά του τόπου μας και της Ευρώπης γενικότερα. Με βάση τα παραπάνω, ο στόχος του παρόντος εργαστηρίου είναι τριπλός: (α) ο προβληματισμός για το πώς στήνεται μια πετυχημένη εκπαιδευτική επίσκεψη στο μουσείο πριν, κατά και μετά την επίσκεψη ή αντίθετα μια επίσκεψη του Μουσείου στο σχολείο, χάρισε μια μουσειοσκευή, (β) η αξιοποίηση των εικονικών περιηγήσεων σε γνωστά μουσεία ή/και μνημεία πολιτισμικής κληρονομιάς, μέσα από σύντομες ενδεικτικές προσεγγίσεις μαθημάτων, (γ) η ψηφιακή αξιοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε για την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από ιστότοπους και online εφαρμογές, όπως για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές πύλες και συλλογές του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, τα projects Google Arts & Culture, Europeana, Yougoculture και το Rilkmuseum με την εφαρμογή του Rijkstudio.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσειακή πολιτιστική κληρονομιά, εικονική περιήγηση, ψηφιακή αξιοποίηση.

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Ουσιαστικά ο ορισμός του Μουσείου, σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων(ICOM)[58] διερευνάται. Σύμφωνα με το καταστατικό του[59](άρθρο 3.1) το Μουσείο είναι «*ένα μόνιμο ίδρυμα χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξης της, ανοιχτό στο κοινό, αποκτώντας, διατηρώντας, εκθέτοντας, και μεταβιβάζοντας τα υλικά και άυλα πολιτισμικά αγαθά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντος με σκοπό την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την ευχαρίστηση*». Στο σημείο αυτό να προσθέσουμε ότι το ICOM, μετά από απόφαση του Διοικητικού του Συμβουλίου μπορεί να προσθέσει κι άλλα Ιδρύματα ως έχοντα τις ιδιότητες που έχει ένα Μουσείο. Μέσα από τον ορισμό αυτό και τις προεκτάσεις του βλέπουμε ότι το τέμενος των Μουσών της Αρχαίας Ελλάδας γίνεται το Μουσείο του 21^{ου} αιώνα που αποκτά πλέον μία ανθρωποκεντρική αντίληψη, εστιασμένη στον επισκέπτη, ενώ παράλληλα αναλαμβάνει μία κοινωνική και εκπαιδευτική αποστολή στην κοινωνία, σε συνδυασμό με ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

[58]http://icom.museum/la-vision/definition-du-musee/L/2/ [τελευταία επίσκεψη 01-01-2018]
[59]http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/2017_ICOM_Statuts_FR.pdf [τελευταία επίσκεψη 01-01-2018]

Συνεπώς, Μουσείο και Σχολείο, τυπική και άτυπη εκπαίδευση, εάν αναπτύξουν μία δυναμική σχέση μπορεί να συμβάλλουν στην πολιτισμική καλλιέργεια των νέων. Σύμφωνα με τη Νικονάνου, Μπούνια, Φιλιππουπολίτη, Χουρμουζιάδη & Γιαννούτσου(2015), τα μουσεία σήμερα δεν είναι τόπος μάθησης με τη στενή έννοια του όρου. Αντίθετα αποκτούν σημασία, «*ως τόπος κοινωνικής συνεύρεσης και επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και απόλαυσης, περισυλλογής και δημιουργίας, ανάπτυξης αξιών και στάσεων, με στόχο τη γνωριμία με τον κόσμο και την αυτοπραγμάτωση των συμμετεχόντων*», Νικονάκου κ.ά. (2015: 14). Τα εκθέματα ή αλλιώς τα μουσειακά αντικείμενα μπορεί να αποτελέσουν πολυτροπικά ερεθίσματα για τη διδακτική διαδικασία ή ευχάριστες μαθησιακές εμπειρίες. Το μουσειακό αντικείμενο, «*παράγεται για να θεαθεί, με όλες τις εγγενείς συνεκδοχές, καθώς το εκθέτουμε προκειμένου να εγείρουμε συναισθήματα, να ψυχαγωγήσουμε και να εκπαιδεύσουμε*» (Desvallées, Mairesse, 2010:26). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής, με την έννοια ότι οι πράξεις του πρέπει να στοχεύουν στη συμφιλίωση των δύο μερών (μαθητή και μουσειακών αντικειμένων) και στην επίτευξη μιας μεταξύ τους σχέσης που εγείρει συναισθήματα, ψυχαγωγεί και εκπαιδεύει. Τότε και μόνο τότε μπορεί το μουσείο να αποτελέσει για τους μαθητές μια εμπειρία ουσιαστική και συνάμα συναρπαστική.

2. Σκοποί - Στόχοι

Με βάση τα παραπάνω, ο στόχος του παρόντος εργαστηρίου είναι τριπλός:

(α) ο προβληματισμός για το πώς στήνεται μια πετυχημένη εκπαιδευτική επίσκεψη στο μουσείο, πριν, κατά και μετά την επίσκεψη ή αντίθετα μια επίσκεψη του Μουσείου στο σχολείο, χάρη στο δανεισμό μιας μουσειοσκευής.

(β) η αξιοποίηση των εικονικών περιηγήσεων σε γνωστά μουσεία ή /και μνημεία πολιτισμικής κληρονομιάς, μέσα από σύντομες ενδεικτικές προσεγγίσεις μαθημάτων.
(γ) η ψηφιακή αξιοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε για την ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από απλές εφαρμογές, όπως για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές πύλες και συλλογές του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, τα projects Google Arts & Culture, Europeana**,** Yougoculture και Rijkstudio.

3. Θεματολογία

3.1. Οργανώνοντας την επίσκεψη σε ένα Μουσείο

Η οργάνωση μιας επίσκεψης σε ένα Μουσείο έχει διάφορα στάδια. Ξεκινά από την ενσωμάτωση της επίσκεψης των μαθητών στη διδακτική πρακτική, μέσα στα στενά πλαίσια της τάξης, μέσω του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων πριν από την επίσκεψη. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τι συνεπάγεται η επίσκεψη (για το τι θα δουν ή/και το τι δεν βλέπουν), κάνει τη σύνδεση με το διδακτικό του αντικείμενο, ενώ παράλληλα γίνεται ο σχεδιασμός των σχετικών δραστηριοτήτων παρακολούθησης. Ακολουθεί ο ενεργός και συμμετοχικός ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την περιήγηση στο Μουσείο με παράλληλη υποβοήθηση και υποστήριξη των μαθητών όταν αυτό είναι απαραίτητο και ολοκληρώνεται με την ανακεφαλαίωση και την παράλληλη ενσωμάτωση των νεοαποκτηθεισών εμπειριών στην τάξη με το πέρας της επίσκεψης. Η επίσκεψη στο Μουσείο μπορεί να γίνει και ανάστροφα, ή με πιο απλά λόγια, με φορητό εκπαιδευτικό υλικό, μουσειοσκευές, που

μπορεί να έρθουν με δανεισμό από τα Μουσεία στο σχολείο. Η μουσειοσκευή ανταποκρίνεται δυναμικά και ουσιαστικά στον επικοινωνιακό χαρακτήρα του Μουσείου, δημιουργώντας παράλληλα και τις συνθήκες για μια επικείμενη επίσκεψη στο Μουσείο. Παράλληλα, οι μουσειοσκευές μπορεί να χρησιμοποιηθούν άριστα στη διδακτική πράξη. Ως παράδειγμα μπορούμε να μελετήσουμε τη βιντεοσκοπημένη υποδειγματική διδασκαλία[60]που παρατίθεται στον ιστότοπο «Κοινωνικές Επιστήμες» του γραφείου Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε. κλ. ΠΕ15, με έδρα τη Δ.Δ.Ε. Α΄ Αθήνας.

3.2. Εικονική πραγματικότητα και μουσειακή πολιτισμική κληρονομιά

Προκειμένου να αναπαρασταθεί ένα μνημείο, να εξερευνηθεί ένα μουσείο ή να δοθεί μια δεύτερη ζωή σε μια έκθεση, οι εικονικές επισκέψεις αποκτούν όλο και μεγαλύτερη ισχύ στη σύγχρονη πολιτιστική σφαίρα. Χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές (φωτογραφία 360° ή 3D), τα μουσεία και οι τόποι της πολιτιστικής κληρονομιάς εμπλουτίζουν την ιστοσελίδα τους από εικονικές επισκέψεις που οι περισσότερες «κατεβαίνουν» ως εφαρμογές ακόμα και σε κινητά! Ένα εικονικό μουσείο μπορεί να προβάλλει το Μουσείο ως εξής:

- δημιουργώντας εικονικές εκθέσεις,
- επιτρέποντας στο κοινό «να αναλάβει την κυριότητα» των συλλογών στο διαδίκτυο: δημιουργώντας γκαλερί, μοιράζοντας έργα με φίλους ή μέσω κοινωνικών μέσων, μέσω εφαρμογών που συνδυάζουν έργα με διαφορετικά κριτήρια, κ.ά.,
- προσφέροντας λειτουργίες που επιτρέπουν την οπτικοποίηση των αντικειμένων με διαφορετικό τρόπο, όπως για παράδειγμα, απεικόνιση σε 3D, ζουμ, κ.ά.
- παρέχοντας πρόσβαση σε πολλαπλά στρώματα πληροφοριών σχετικών με το μουσείο, συμπεριλαμβανομένων των μετα-πληροφοριών και άλλων πληροφοριών,
- δημιουργώντας οπτικούς τρόπους πρόσβασης στα έργα, όπως για παράδειγμα χρονοδιάγραμμα, χάρτες, κλπ.
- παρέχοντας ερευνητικά εργαλεία και έναν προσωπικό φάκελο για να κρατήσει κανείς την έρευνά του (λειτουργία που απευθύνεται κυρίως σε ερευνητές).

3.3. Αξιοποιώντας μια εικονική επίσκεψη

Μπορούμε να αξιοποιήσουμε μια εικονική επίσκεψη στη σχολική τάξη ποικιλοτρόπως. Για παράδειγμα, (α) μπορούμε να δείξουμε τον τόπο πολιτισμικής αναφοράς στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας τύπου κατάκτησης εννοιών, (β) μπορούμε να εντάξουμε την αναφορά στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας με ΤΠΕ ή μιας ιστο-εξερεύνησης (webquest) ή στο πλαίσιο μιας διερευνητικού τύπου μάθησης ή τέλος(γ), να την αναφέρουμε ως βιβλιογραφική αναφορά για περαιτέρω έρευνα από τους μαθητές μας.

Στο σεμινάριο θα επισκεφτούμε την Καπέλα Σιξτίνα (Cappella Sistina[61]) και τα ψηφιδωτά της για να δουλέψουμε ένα φύλλο εργασίας με σκοπό την αξιοποίηση των

[60]https://macrisocialsciences.blogspot.gr/2017/04/y.html [τελευταία επίσκεψη 01-01-2018].
[61]http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html

ψηφιδωτών στο μάθημα της Ιστορίας. Σε περίπτωση που μας το επιτρέπει ο χρόνος θα επισκεφτούμε το Λούβρο, καθώς και άλλους γνωστούς χώρους πολιτισμικής κληρονομιάς και θα συζητήσουμε για την πιθανή διδακτική τους αξιοποίηση. Απώτερος σκοπός μας είναι να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί -και κατά συνέπεια οι μαθητές- την αξία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς και τις δυνατότητες προσβασιμότητας που έχουμε πλέον σε αυτή μέσω της σύγχρονης τεχνολογίας.

3.4. Ψηφιακή αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς

Αρχικά αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν πολλές πολυμεσικές εφαρμογές του τμήματος πολιτιστικής κληρονομιάς του ΙΤΕΠ καθώς και της Διεύθυνσης Νεότερου Πολιτιστικού αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού[62], με στόχο τη διατήρηση, τη διάχυση και τη φύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς. Παράλληλα το Υπουργείο Πολιτισμού έχει ψηφιακές συλλογές[63] από τα ευρήματα των ελληνικών δημόσιων Μουσείων από την απώτατη αρχαιότητα έως σήμερα, ενώ παράλληλα διαθέτει την πύλη[64] «Ακολουθήστε τον Οδυσσέα», με αποθετήριο έργων καθώς και υλικό για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μέσω δε της πολύγλωσσης πύλης[65] MICHAEL του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού μπορεί κανείς να βρει και να εξερευνήσει ψηφιακές συλλογές από μουσεία, αρχεία, βιβλιοθήκες και άλλα πολιτιστικά ιδρύματα από όλη την Ευρώπη. Το υπουργείο επίσης συνεργάστηκε και σε άλλα μεγάλα έργα όπως το DC-Netproject[66] που ασχολήθηκε με την ψηφιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς κ.ά.

3.5. Άλλες εφαρμογές

Να τονίσουμε ότι υπάρχουν ακόμα πολλές άλλες αξιοσημείωτες ψηφιακές εφαρμογές που μας δίνουν προσβασιμότητα στην πολιτισμική κληρονομιά, όπως:

(1) Το project Google Arts & Culture[67], ένα σχέδιο που ξεκίνησε το 2011[68], βασίστηκε στη τεχνολογία Street View και μπόρεσε με τον τρόπο αυτό να ψηφιοποιήσει σε 3D τεχνολογία 32.000 έργα από 151 Μουσεία και άλλους χώρους

---

[62]https://www.culture.gr/el/service/SitePages/major.aspx
[63]http://collections.culture.gr/ [τελευταία επίσκεψη 01-01-2018]
[64]http://followodysseus.culture.gr/
[65]http://www.michael-culture.org/
[66]http://www.dc-net.org/index.php?en/1/home
[67]https://artsandculture.google.com/
[68]Το 2011 με την έναρξη του σχεδίου συμμετείχαν τα ακόλουθα 17 Μουσεία:

- AlteNationalgalerie
- Freer Gallery of Art
- The Frick Collection
- Gemäldegalerie
- Metropolitan Museum of Art
- MoMA
- Musée Reina Sofia
- MuséeThyssen-Bornemisza
- MuséeKampa
- National Gallery de Londres
- Musée château de Versailles
- Riljkmuseum Amsterdam
- The State Hermitage Museum
- State Tretyakov Gallery
- Tate Britain
- Uffici Gallery
- Van Gohg Museum

πολιτιστικής κληρονομιάς από 40 διαφορετικές χώρες. Το Project GoogleArt περιλαμβάνει αρκετά εκπαιδευτικά εργαλεία και πόρους για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πρώτον, η Google δημιούργησε ένα πλήθος εκπαιδευτικών βίντεο, διαθέσιμων μέσω ενός καναλιού YouTube και ενσωματωμένων στην ιστοσελίδα του GoogleArt Project. Στη συνέχεια, υπάρχουν δύο σελίδες που ονομάζονται "LookLikeanExpert" και "DIY" οι οποίες παρέχουν διάφορες δραστηριότητες για τους χρήστες του ιστότοπου, παρόμοιες με αυτές που συναντώνται συχνά στις γκαλερί τέχνης. Για παράδειγμα, ένα κουίζ ζητά από τους επισκέπτες της ιστοσελίδας να αντιστοιχίσουν μια ζωγραφική σε ένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ρυθμό. Τέλος, η σελίδα "What's Next" παρέχει στους επισκέπτες της ιστοσελίδας μια λίστα με πόρους και συνδέσμους σε διάφορα έργα τέχνης και άλλους παρόμοιους πόρους διδασκαλίας.

(2) Η δικτυακή πύλη Europeana[69],σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης[70], είναι μία ψηφιακή βιβλιοθήκη για τον πολιτισμό της Ευρώπης, που συγκεντρώνει ένα σημαντικό μέρος της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, προσφέροντας ελεύθερη πρόσβαση για όλους σε μια συνεχώς αυξανόμενη συλλογή ψηφιακών τεκμηρίων. «Αυτή τη στιγμή, περισσότερα από 14 εκατομμύρια ψηφιοποιημένα βιβλία, χάρτες, χειρόγραφα, εφημερίδες, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες, μουσικά έργα και ηχητικές εγγραφές, προερχόμενα από 1.500 πολιτιστικά ιδρύματα ανά την Ευρώπη, περιμένουν ένα όλο και ευρύτερο κοινό να τα ανακαλύψει, να τα χαρεί και να τα αξιοποιήσει. Το ελληνικό περιεχόμενο που μπορεί κανείς να βρει σήμερα στη Europeana αντιστοιχεί στο 1,4% του συνολικού περιεχομένου» (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης). Ο κόμβος «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού[71]συμβάλλει επίσης στην ενοποίηση των διαφόρων τομέων πολιτιστικής κληρονομιάς, σε συνεργασία με άλλα έργα που εστιάζουν άμεσα σε βιβλιοθήκες και (οπτικοακουστικά) αρχεία, με κοινό στόχο τη συνένωση όλων αυτών των διαφορετικών συνεισφορών και τον εμπλουτισμό της Europeana.

(3) Η εφαρμογή του Rijkstudio[72] τουRilkmuseum επιτρέπει στον επισκέπτη να επισκεφτεί τις ψηφιακές συλλογές του Μουσείου, να διαλέξει ένα έργο τέχνης της αρέσκειάς του, να το επεξεργαστεί και να το αξιοποιήσει όπως επιθυμεί, ενώ παράλληλα το παραγόμενο μπορεί να το διαμοιραστεί στα κοινωνικά δίκτυα (Νικονάνου, 2015).

(4) Yougoculture[73], είναι μία online διαδραστική πλατφόρμα προβολής των Ελλήνων σε ολόκληρο τον κόσμο με σύνδεσμο στο facebook καθώς και σύνδεσμο σε αντίστοιχο blog.

4. Συμπεράσματα

Αφού σύμφωνα με το Βάκωνα η γνώση είναι δύναμη, ο σκοπός αυτού του εργαστηρίου είναι να οπλίσει με δύναμη τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να μπορέσει να μεταλαμπαδεύσει με τον καλύτερο τρόπο την πολιτιστική κληρονομιά στις νεότερες γενιές. Συνεπώς με την προτεινόμενη πρόταση, έχει προστιθέμενη αξία, αφού ως

[69]https://www.europeana.eu/portal/el
[70]http://www.ekt.gr/el/magazines/features/19074
[71]https://www.culture.gr/el/SitePages/default.aspx
[72]https://www.rijksmuseum.nl/en/rijksstudio
[73]https://www.yougoculture.com/

σκοπό έχει να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να προσεγγίσουν δημιουργικά το Μουσείο και να αξιοποιήσουν την εικονική μουσειακή τεχνολογία (ψηφιακό υλικό, εικονικές περιηγήσεις κ.ά) για μια νέα επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά μέσα στην τάξη, γεγονός που θα συμβάλει στο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γίνουν ενεργοί πολίτες και να εκφράζουν τις απόψεις τους και να επηρεάζουν, στο πλαίσιο πολιτικών ή κοινωνικών διεργασιών που επιδρούν στη ζωή τους και έχουν σχέση με το πολιτισμικό τους περιβάλλον. Ας μην ξεχνάμε, κλείνοντας, ότι το 201874 είναι έτος αφιερωμένο στην ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, την οποία και αξίζει να την προσεγγίσουμε ποικιλοτρόπως.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), *Status (Κώδικας Δεοντολογίας).*Paris: 2017.

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α.,& Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/712

ΤσιτούρηΑμ., Πιτσιάβα Ε.-Μ., (2010). *Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστιτική κληρονομιά και το περιβάλλον*. Αθήνα: Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων – Ελληνικό Τμήμα. Διαθέσιμο στο:http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-greece/Ekdoseis/ICOM_-_CECA_proceedings_June_2009.pdf

Desvallées, A., Mairesse, Fr. (Επιμ.) (2010). *Βασικές έννοιες της Μουσειολογίας*. Paris: ArmandColin. Διαθέσιμο στο:

http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museology_WEB_greek.pdf

Ιστογραφικές Αναφορές

http://icom.museum/L/2/, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων.

https://yougoculture.com/

https://macrisocialsciences.blogspot.gr/2017/04/y.html, Υποδειγματική διδασκαλία.

https://www.culture.gr/el/ministry/SitePages/viewyphresia.aspx?iID=1724, Διεύθυνση Νεότερου Πολιτιστικού αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού.

https://www.culture.gr/el/service/SitePages/program.aspx, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Προγράμματα (Πολιτιστική κληρονομιά).

https://www.culture.gr/el/service/SitePages/major.aspx, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Μεγάλα Έργα (Πολιτιστική κληρονομιά).

http://collections.culture.gr/, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Συλλογές (Πολιτιστική κληρονομιά).

[74]https://patrimoineeurope2018.culture.gouv.fr/

http://www.michael-culture.org/, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Multilingual Inventory of Cultural heritage in Europe

http://followodysseus.culture.gr/, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Πύλη «Ακολουθήστε τον Οδυσσέα» (Πολιτιστική κληρονομιά).

http://www.dc-net.org/index.php?en/1/home, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, DC-Netproject, (Πολιτιστική κληρονομιά).

https://patrimoineeurope2018.culture.gouv.fr/, Υπουργείο Πολιτισμού Γαλλία, 2018 Χρονιά Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

http://www.ekt.gr/el/magazines/features/19074, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Art_Project

Καλλιτεχνική, εργαστηριακή, διαθεματική προσέγγιση στα Φυσικά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ματαλλιωτάκη Ειρήνη
Δασκάλα-φυσικός- εικαστικός
Συνεργάτης 1ου & 2ου ΕΚΦΕ Ηρακλείου

Περίληψη

Η εργασία αυτή είναι μια διδακτική πρόταση-εργαστήριο για τη διδασκαλία των φυσικών της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Η προσέγγιση είναι καλλιτεχνική και διαθεματική. Αξιοποιούνται ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Αυτό γίνεται με δημιουργικές καλλιτεχνικές, διαθεματικές δραστηριότητες, που μέσω της τέχνης συνδέουν έννοιες, πειράματα, τεχνολογία και γλώσσα. Με αυτή την προσέγγιση μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα πράγματα από διάφορες θέσεις και οπτικές μέσα από τη μαγεία του βιώματος που προσφέρει η τέχνη. Σκοπός είναι να δημιουργηθεί μια ολιστική εμπειρία, ώστε ο μαθητής να βιώσει ότι διαφορετικά πεδία μάθησης συνδέονται μεταξύ τους και το βίωμα αυτό να προκαλέσει τη μετάβαση σε ένα υψηλότερο επίπεδο εσωτερικής ενότητας όπου μετέχει και βιώνει τον εαυτό του ως ολότητα. Τότε θα είναι σε θέση να αντιληφθεί και τον κόσμο ενιαίο παρά την καλειδοσκοπική του εμφάνιση. Θα είναι επίσης σε θέση να αντιληφθεί τη θέση του μέσα στην κοινωνία, σαν μέλος μιας ομάδας, εμπειρία πολύτιμη καθώς η ομαδική αυτή συνείδηση είναι προαπαιτούμενο για μια υγιή κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία φυσικών επιστημών, Διαθεματικότητα, Καλλιτεχνική προσέγγιση, Εργαστήριο.

1. Εισαγωγή

Σε αυτή την εργασία θα περιγραφούν διαθεματικές δραστηριότητες στις οποίες μέσω ενός καλλιτεχνικού βιώματος (Σπανός, 2014), συνδέονται οι φυσικές επιστήμες με διαφορετικά πεδία γνώσης και εμπειρίας.

Η αξία των φυσικών επιστημών είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς οι φυσικές επιστήμες καλλιεργούν την κριτική σκέψη, δίνουν τα εργαλεία για να ερευνήσουμε τη φύση και να αντιληφθούμε τη μαγεία που βρίσκεται κρυμμένη μέσα της και παράλληλα, χάρη στις φυσικές επιστήμες, αναπτύσσεται και η τεχνολογία, με ό,τι συνεπάγεται αυτό. Η τέχνη από την άλλη μπορεί να γίνει το μέσο για τη διδακτική πράξη, αξιοποιώντας το καλλιτεχνικό βίωμα μέσα από το οποίο μπορούν να αναδυθούν και να εκφραστούν λεπτές αποχρώσεις συναισθημάτων και νοημάτων, απελευθερώνοντας το ανθρώπινο πνεύμα, όπως αναφέρει και ο Cassirer. «*Η τέχνη είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία, τη διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος, γεγονός που είναι ο πραγματικός και ο υπέρτατος στόχος κάθε διαπαιδαγώγησης*» (Cassirer, 1994, σ.37)). Επίσης κάθε μορφή τέχνης διευρύνει την κατανόησή μας (Freeland, 2005).

Στη σύγχρονη διδακτική προτείνεται οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα πεδία της γνώσης να μην είναι σαφείς και να επιτρέπουν την αλληλοδιείσδυση του

ενός μέσα στο άλλο (Ματσαγγούρας, 2003). Και η εκπαιδευτική κοινότητα προωθεί τη διαθεματικότητα σαν μια διαδικασία που ενισχύει τη Γενική παιδεία καλλιεργώντας τα περισσότερα από τα είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο άνθρωπος. Καθώς η διαθεματική προσέγγιση τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, οι εργασίες διεξάγονται μέσα σε ατμόσφαιρα αποδοχής και αμφίδρομης επικοινωνίας (Θεοφιλίδης, 2002). Οι τρεις αυτοί άξονες - επιστημονική σκέψη, καλλιτεχνικό βίωμα και διαθεματική προσέγγιση - δημιουργούν ένα πλαίσιο σύνθεσης μιας ολιστικής αντίληψης, μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες που περιγράφονται παρακάτω.

Στις δραστηριότητες εξετάζονται ο μαγνητισμός, η ανάκλαση του φωτός, η αναμόρφωση, η απορρόφηση του φωτός και οι μηχανισμοί θερμορύθμισης. Σε όλες χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες καλλιτεχνικές πρακτικές. όπως τρισδιάστατο κολλάζ, ζωγραφική και φωτογραφία, καλλιτεχνική εγκατάσταση, performance και θέατρο και γίνεται ταυτόχρονα γνωριμία με καλλιτέχνες που στα έργα τους χρησιμοποιούν αντίστοιχες πρακτικές. Όλες οι δραστηριότητες αναπτύσσονται μαζί με τους μαθητές με το δάσκαλο να βρίσκεται σε ρόλο εμπνευστή, συντονιστή και ενίοτε περφόρμερ, που συν-δημιουργεί με τους μαθητές. Επίσης, κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες, όπως οι πειραματισμοί με την αναμόρφωση ή το θεατρικό κείμενο, προσφέρονται για πολλές διαφορετικές παραλλαγές που μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολλά διαφορετικά θέματα. Και αντίθετα με την επιδίωξη ενός άψογου αποτελέσματος, στα έργα των μαθητών, δίνεται η δυνατότητα να χαρούν τη δημιουργική διεργασία της παρατήρησης, του πειραματισμού, του αυτοσχεδιασμού, και της νοητικής επεξεργασίας για μια προσωπική έκφραση (Βάος, 2002).

2. Μαγνητικά Γλυπτά

Εδώ προσεγγίζουμε το θέμα «μαγνητισμός των φυσικών της ΣΤ΄» μέσα από τρισδιάστατα collage, τα οποία παραπέμπουν στην καλλιτεχνική πρακτική του **Assemblage** ή αλλιώς Συναρμολόγημα, το οποίο θεωρήθηκε η εξέλιξη του collage στην τρίτη διάσταση (Herbert, 1985).

Τα αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τα τρισδιάστατα collage-γλυπτά, είναι αντικείμενα που περιέχουν σίδηρο (σιδηρομαγνητικά), όπως κουτιά από γάλα εβαπορέ, καρφίτσες, καρφιά διαφόρων μεγεθών, ροδέλες, ατσαλόμαλλο, μαγνήτες και διάφορα υπολείμματα σιδηρικών από τόρνο. Τα συγκεκριμένα υλικά, επιλέχθηκαν να αξιοποιηθούν, λόγω των ιδιοτήτων τους, και των μορφολογικών τους χαρακτηριστικών. Στις συνθέσεις των παιδιών όλα προσαρμόζονται σε όλα, χωρίς όμως να χάνει το καθένα την ιδιαιτερότητά του (Daucher & Seitz, 2003).

Στα φυσικά της ΣΤ΄ στην εισαγωγή του ηλεκτρομαγνητισμού γίνεται γνωριμία με τους μαγνήτες. Αφού αποκτήσουν βασικές γνώσεις, παίζουν με τους μαγνήτες, νοιώθουν τις έλξεις και τις απώσεις μεταξύ τους, καθώς και τις έλξεις ανάμεσα στους μαγνήτες και σε αντικείμενα από σιδηρομαγνητικά υλικά. Μαθαίνουν μέσα από τη θεωρία των μαγνητικών περιοχών, ότι ένα αντικείμενο από σιδηρομαγνητικό υλικό γίνεται μαγνήτης, όταν έρχεται σε επαφή με ένα μαγνήτη, γιατί προσανατολίζονται-ευθυγραμμίζονται οι μαγνητικές περιοχές του (Hewitt, 2011).

Το επόμενο βήμα είναι η γνωριμία με καλλιτέχνες που έχουν δημιουργήσει έργα με μαγνήτες. Δείχνουμε γλυπτά που δημιούργησε ο Πικάσο χρησιμοποιώντας έτοιμα

αντικείμενα και γνωρίζουμε το έργο του Έλληνα γλύπτη Τάκι, ο οποίος βάσισε τη δημιουργία των μαγνητικών του γλυπτών στα μαγνητικά και ηλεκτρομαγνητικά πεδία, αποκαλύπτοντας την αόρατη ενέργειά τους. Ο Τάκις, καθώς και άλλοι καλλιτέχνες επιχειρούν να αποκαλύψουν με το έργο τους, τους κρυμμένους νόμους του σύμπαντος (Gombrich, 1994). Στη συνέχεια σχολιάζουμε τα έργα τους, καθώς είναι σημαντικό για το παιδί να αντιληφθεί τη σημασία και την αξία της καλλιτεχνικής δημιουργίας μέσα από τα έργα τόσο σημαντικών καλλιτεχνών.

Στη συνέχεια, αφού δίνουμε στα παιδιά τα προαναφερθέντα αντικείμενα, τα προτρέπουμε να δημιουργήσουν δικά τους γλυπτά. Εάν επιθυμούν, μπορούν να εργαστούν και ομαδικά. Τους ζητάμε παράλληλα να φανταστούν πώς γίνεται αυτή η «εξάπλωση του μαγνητισμού μέσα στα σιδερένια αντικείμενα με βάση τις μαγνητικές περιοχές». Πέραν του αυτονόητου, ότι δηλαδή ενεργοποιούν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη, τα παιδιά καθώς συνενώνουν τα διάφορα μεταλλικά αντικείμενα και τους μαγνήτες για να φτιάξουν τις συνθέσεις τους, δημιουργούν μια σχέση ανάμεσα σε αυτά και στα υλικά με σκοπό να δημιουργηθεί ένα νόημα μέσα τους. Το κάθε έργο αποκαλύπτει αυτή τη σχέση και είναι μοναδικό. Ταυτόχρονα συνδέουν τη νέα γνώση με μια δημιουργική και απολαυστική διαδικασία. Αφού δημιουργηθούν τα γλυπτά, φωτογραφίζονται κατά προτίμηση από τα παιδιά, εκτυπώνονται οι φωτογραφίες και τελικά εκτίθενται στο σχολείο και αλλού, τόσο τα γλυπτά- collage όσο και οι φωτογραφίες, ώστε να δείξουν τα ταλέντα και τις δεξιότητες τους, να ανοιχτούν προς την κοινωνία, να επικοινωνήσουν και να συναντηθούν με τους άλλους.

Μέσω αυτής της καλλιτεχνικής δημιουργικής διαδικασίας το θέμα «μαγνητισμός» εμπλουτίστηκε, έσπασε τα όρια της φυσικής, επέτρεψε στα παιδιά να εργαστούν ομαδικά, να νοιώσουν σεβασμό και εκτίμηση για τους άλλους και τα δημιουργήματά τους. Έτσι καταγράφηκε στη μνήμη τους σαν μια ολιστική εμπειρία (Ντούλια, 2012). Βλέπουμε μερικά από τα έργα των παιδιών (εικόνα 1)

Εικόνα 1: Μαγνητικά γλυπτά

3. Σκοτεινός θάλαμος

Με σκοπό την αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2010), η αίθουσα μετατρέπεται σε σκοτεινό θάλαμο (camera obscura), συσκοτίζεται απόλυτα και αφήνεται μόνο μια μικρή οπή από την οποία μπορεί να περάσει το φως. Καθώς το φως εισέρχεται από τη μικρή οπή, εμφανίζει στους τοίχους τα παιδιά της αυλής να τρέχουν αντεστραμμένα (εικόνα 2). Μέσω του σκοτεινού θαλάμου, μνημονεύονται φιλόσοφοι και μαθηματικοί της αρχαιότητας που γνώριζαν τη χρήση του.

Μιλούμε για τη λειτουργία του ανθρώπινου οφθαλμού και για τη φωτογραφική μηχανή. Τα παιδιά βλέπουν έργα σύγχρονων καλλιτεχνών και φτιάχνουν το δικό τους έργο, στήνοντας μία σύνθεση στην αυλή. Επίσης μπορούν εναλλάξ, τα μισά να παίζουν στην αυλή και τα άλλα μισά να παρατηρούν τα είδωλά τους στο ταβάνι και στους τοίχους.

Εικόνα 2: Η αίθουσα ως camera obscura

4. Ανάκλαση και Αναμόρφωση

Στην ενότητα «φως» της Ε΄ τάξης μελετούμε την ανάκλαση του φωτός, μέσα από διάφορα είδη κατόπτρων επίπεδων, κυρτών, κοίλων, κυλινδρικών κ.ά. και σχολιάζουμε τα είδωλα που δίνουν αυτά. Παίζοντας με την ανάκλαση, γνωρίζουμε την Αναμόρφωση και φτιάχνουμε τα δικά μας Αναμορφικά έργα. Η τέχνη του αναμορφισμού (anamorphic art) συνήθως αναφέρεται στην αναμόρφωση στρεβλωμένων εικόνων με τη χρήση ενός καθρέφτη, συχνά κυλινδρικού, ή αναφέρεται σε εικόνες που για να γίνουν αντιληπτές, απαιτούν συγκεκριμένη γωνία θέασης. Η αφετηρία του αναμορφισμού βρίσκεται στις προϊστορικές βραχογραφίες στο Lascaux καθώς ακόμη στο «μάτι του Λεονάρντο» (Leonardo da Vinci, c. 1485) που είναι το πιο παλιό παράδειγμα αναμόρφωσης στη σύγχρονη εποχή.

Τα «όργανα» που χρησιμοποιούμε είναι κουτιά από γάλα εβαπορέ ή φύλλα από αυτοκόλλητο καθρέπτη ή μεταλιζέ χαρτιά, τα οποία μπορούμε να μετατρέψουμε σε κυλινδρικούς καθρέπτες. Χρησιμοποιούμε επίσης διάφορα αντικείμενα, όπως ψαλίδια, μολύβια, χαρτιά, τα χέρια μας και ό,τι άλλο φανταστούμε. Έτσι στην ουσία, μέσα από μια αντίστροφη διαδικασία, δημιουργούμε είδωλα αυτών των αντικειμένων που έχουν το δικό τους διαφορετικό νόημα. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ένα μικρό παραλληλόγραμμο μαύρο χαρτόνι, λόγω της ανάκλασης πάνω στον κυλινδρικό καθρέπτη δίνει είδωλο τον «Μπάτμαν», τα ανοιγμένα δάχτυλά μας δίνουν είδωλο ένα «χταπόδι» κ. ά. (εικόνα 3) Μπορούμε επίσης να κινήσουμε τα αντικείμενα μπροστά στον κυλινδρικό καθρέπτη και τα είδωλά τους μοιάζουν να ζωντανεύουν. Τα παιδιά φωτογραφίζουν τις δημιουργίες τους τα ίδια και οι φωτογραφίες είναι από μόνες τους νέο δημιούργημα. Τα έργα και οι φωτογραφίες μπορούν να εκτεθούν, δίνοντας

την ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν μέσα από τα δημιουργήματά τους με τους άλλους.

Εικόνα 3. Αναμορφικά έργα παιδιών

Τέλος βλέπουμε σύγχρονα αναμορφικά έργα τέχνης (εικόνα 4).

Εικόνα 4. Σύγχρονα Αναμορφικά έργα τέχνης

5. Απορρόφηση του φωτός

Για να μελετήσουμε την απορρόφηση του φωτός μεταμορφώνουμε την αίθουσα σε ένα είδος διαδραστικής καλλιτεχνικής εγκατάστασης. Οι εγκαταστάσεις (installation Art), είναι μια σύνθετη μορφή τέχνης και αναπτύσσονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χώρο, που γίνεται κομμάτι του έργου. Αξιοποιούνται και οι τρεις διαστάσεις του χώρου και χρησιμοποιούνται πολλά και διαφορετικά εκφραστικά μέσα: ζωγραφική, γλυπτική, στοιχεία από videoart ή από performance, ήχοι κ.ά. Ο θεατής γίνεται ο ίδιος μέρος του έργου, στο οποίο μπορεί να δρα και το οποίο μπορεί να ολοκληρώνει με την παρουσία του. «*Τα τελευταία χρόνια εικαστικές εγκαταστάσεις χρησιμοποιούνται μέσα σε μουσεία, με στόχο τη μάθηση των αρχών λειτουργίας των τεχνημάτων που εκτίθενται. Τη μάθηση, δηλαδή, των επιστημονικών ιδεών που βρίσκονται πίσω από τις κατασκευές των εκθεμάτων. Βασικό συστατικό αυτών των εκθεμάτων είναι πάντα κάποιο επιστημονικό πείραμα επίδειξης, το οποίο*

η εγκατάσταση μπορεί να το μετατρέψει και σε διαδραστικό» (Τσελφές & Παρούση 2008, 2015).

Τα όργανα που χρειάζονται εδώ είναι ένας φακός laser και μεγάλα χρωματιστά χαρτόνια. Σε έναν τοίχο της αίθουσας τοποθετούμε τα χρωματιστά χαρτόνια (εικόνα 5) όπως φαίνονται στην παρακάτω εικόνα από το πιο ανοιχτόχρωμο προς το πιο σκούρο.

Εικόνα 5. Χρωματιστά χαρτόνια

Στη συνέχεια, προβαίνουμε σε δράση χρησιμοποιώντας το φακό (η χρήση μπορεί να γίνει και από τα παιδιά) και καθώς η ακτίνα φωτίζει διαδοχικά τα χρωματιστά χαρτόνια, γίνεται αισθητή η διαφορά στην απορρόφηση του φωτός, που αυξάνεται καθώς το φως πέφτει από το ανοιχτότερο στο πιο σκούρο.

Τοποθετούμε επίσης ένα μαύρο χαρτόνι δίπλα σε ένα λευκό και τα φωτίζουμε πάλι διαδοχικά (εικόνα 6). Έτσι γίνεται εντονότερη η διαφορά στη φωτεινότητα του χώρου λόγω της μεγάλης αντίθεσης του λευκού και του μαύρου.

Εικόνα 6. Άσπρο και μαύρο χαρτόνι

Το βίωμα της αλλαγής της φωτεινότητα της αίθουσας, είναι καθοριστικό για τη κατανόηση του τρόπου της απορρόφησης του φωτός ανάλογα με το χρώμα των αντικειμένων. Μάλιστα στην προκειμένη περίπτωση δεν απαιτείται κάποια θεωρητική γνώση.

6. Κατοπτρική γραφή – προέλευση των λέξεων του φωτός

Σκοπός είναι εδώ ο προβληματισμός σχετικά με τη δημιουργία της γλώσσας και του τρόπου παραγωγής των λέξεων (στην προκειμένη περίπτωση των λέξεων του φωτός), μέσα από την κατοπτρική γραφή που οφείλεται στην ανάκλαση του φωτός. Αυτό επιχειρείται μέσα από ένα είδος performance. Η performance art είναι ένα καλλιτεχνικό μέσο πολύ σημαντικό για την τέχνη του 20ου αιώνα. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι είναι μια παράσταση που μπορεί να είναι προσχεδιασμένη, αλλά κάποιες φορές μπορεί να εκτελείται και αυθόρμητα. Τα «όργανα» που θα χρειαστούν είναι κείμενα στα οποία γράφονται κάποιες θεωρίες-ιστορίες σχετικά με την προέλευση των λέξεων του φωτός και τον τρόπο παραγωγής τους, γραμμένα αντεστραμμένα, σαν παραμύθι. Τα χαρτιά με τα κείμενα έχουν τυλιχτεί σε ρολό ώστε να παραπέμπουν σε χάρτη κρυμμένου θησαυρού. Επίσης χρειάζονται καθρέπτες για να διαβαστούν ορθά οι αντεστραμμένες λέξεις.

Η «performance» εξελίσσεται μέσα στην αίθουσα, με το δάσκαλο στη θέση του καλλιτέχνη, ο οποίος προσπαθεί να δημιουργήσει μια «μαγική» σχέση ανάμεσα σε

αυτόν και τα παιδιά. Τους λέει ότι τα χαρτιά αυτά κρύβουν ένα σπουδαίο μυστικό. Τα παιδιά το ανοίγουν αλλά λόγω του ότι οι λέξεις είναι γραμμένες με κατοπτρική γραφή (αντεστραμμένες) δεν μπορούν να διαβάσουν το κείμενο και ερωτώνται αν έχουν κάποια ιδέα, για το πώς θα γίνει η αποκρυπτογράφηση. Κάποια μπορεί να αναφέρουν ότι χρειάζεται καθρέπτης, αν όχι το προτείνει ο δάσκαλος. Μοιράζονται τα καθρεπτάκια, μέσα από τα οποία αποκαλύπτεται το μυστικό: «…..*Η λέξη φως προέρχεται από το φύσημα προς την εστία της φωτιάς… Έτσι ακούγεται ο ήχος φου-φου, απ' όπου και το όνομα της "φουφούς" του καστανά.* Το φημί που θα πει μιλώ, έχει την ίδια ετυμολογική προέλευση με τη λέξη «φως». Ο λόγος και το φως στο βάθος σημαίνουν το ίδιο πράγμα. Ο λόγος ρίχνει φως στα σκοτάδια του μυαλού, όπως το φως φωτίζει τα αντικείμενα και τα κάνει ορατά» (Βασδέκης, (χ.χ.), 2017). Ίσως πάλι η λέξη φως να προέρχεται από τη ρίζα -pha- που σημαίνει λαμπρός και προέρχεται από μία αρχαία γλώσσα, την πρωτοινδοευρωπαϊκή… (Μπαμπινιώτης, 2011). Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση γύρω από το πώς δημιουργούνται οι γλώσσες και οι λέξεις και συζητούμε για το νόημα των λέξεων αναλύοντας ετυμολογικά λέξεις.

7. Μηχανισμοί θερμορύθμισης και ένα παραμύθι.

Εδώ προτείνεται η συγγραφή ενός παραμυθιού ή ενός μικρού θεατρικού έργου, από το δάσκαλο σε συνεργασία με τους μαθητές του. Η πρόταση βασίζεται σε ένα παραμύθι που δημιουργήσαμε μαζί με τα παιδιά της Στ΄ τάξης του 4ου Δ. Σ. Ηρακλείου το σχολικό έτος 2016-2017. Το θέμα του παραμυθιού ήταν οι μηχανισμοί θερμορύθμισης. Σκοπός ήταν η κατανόηση των μηχανισμών θερμορύθμισης, από τις αντιδράσεις του σώματός μας στο κρύο και στη ζέστη, μέσα όμως από μία καλλιτεχνική δημιουργική διαδικασία. Αφού γράψαμε το παραμύθι, επιλέξαμε τμήματά του, τα οποία δραματοποιήθηκαν και παίχτηκαν από τους μαθητές. Υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: με κατάλληλες ερωτήσεις τα παιδιά ανάφεραν τις εμπειρίες τους και τις αντιδράσεις του σώματός τους στο κρύο και στη ζέστη π.χ. Τι κάνετε όταν κρυώνετε; Το σώμα σας τι κάνει όταν ζεσταίνεστε πολύ; Τι συμβαίνει τότε; Ερωτήθηκαν επίσης για τις λύσεις που βρίσκουν για να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες αυτές. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις ήταν τέτοιες που τα βοηθούσαν να συνδέσουν τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες τους, με τις γνώσεις που απέκτησαν στην ενότητα θερμότητα π.χ. Γιατί φοράμε μάλλινα ρούχα το χειμώνα; Μας ζεσταίνουν ή τα ζεσταίνουμε;

Αφού καταγράφηκαν οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις, ξεκίνησε η διαδικασία συγγραφής του παραμυθιού. Πρότεινα πρωταγωνιστές του παραμυθιού να είναι οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι να είναι πρίγκιπες και πριγκίπισσες και ο χώρος που εξελίσσεται να είναι η ίδια η τάξη, η οποία μετατρέπεται σε βασίλειο. Αυτή η προσέγγιση, έδωσε νέο νόημα στη διδακτική πράξη, γιατί επέτρεψε στα παιδιά να δημιουργήσουν και να εκφραστούν.

Η συμμετοχή τους στη συγγραφή του παραμυθιού βοήθησε στο να οικειοποιηθούν τη γνώση, που τη δέχτηκαν όχι σαν κάτι ξένο που τους επιβάλλεται και τους περιορίζει τον προσωπικό χώρο, αλλά ως κάτι που τα εμπλουτίζει και τα διευρύνει. Η δραματοποίηση αποσπασμάτων του παραμυθιού, έδωσε ζωντάνια και χρώμα στη διαδικασία και βοήθησε να αναδυθούν και να φανερωθούν, οι ιδιαίτερες εκφραστικές ικανότητες του καθενός, να αποκαλυφθούν ενδιαφέρουσες και άγνωστες πτυχές της προσωπικότητας τους, πράγμα που ενδυνάμωσε την

αλληλοεκτίμηση και το σεβασμό. «Αόρατοι» μαθητές έγιναν το κέντρο της προσοχής, πράγμα που άλλαξε στη συνέχεια τη δυναμική της ομάδας. Εμψυχώνοντας το παραμύθι, όπως και το θεατρικό δρώμενο, το απόλαυσαν και έτσι το έκαναν για πάντα δικό τους. Βίωσαν την χαρά και την ομαδικότητα στο μάθημα των Φυσικών, τα οποία συνήθως θεωρούνται ένα δύσκολο μάθημα. Η γνώση έγινε παιχνιδάκι. Το στενό πλαίσιο «μάθημα» διευρύνθηκε και μεταφέρθηκε στη ζωή τους.

Παραθέτω ένα μικρό απόσπασμα από το θεατρικό.

«Τα ιδιαίτερα διαμερίσματα»

—ΜΙΧΑΛΗΣ: Και πώς καταλαβαίνει ο εγκέφαλος, ότι ζεσταίνεται το χέρι και όχι το πόδι.

—ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Καλή ερώτηση, παρατήρησε η κα Ρένα. Στον εγκέφαλο αντιστοιχίζονται όλες οι περιοχές του σώματος. Σαν η κάθε μια, να έχει το δικό της δωμάτιο. Έτσι, ο εγκέφαλος, ξέρει ανά πάσα στιγμή, που συμβαίνει κάτι και τι. Δείτε αυτόν το χάρτη. Λέγεται σωματοτοπικός και μπορούμε να δούμε πού αντιστοιχίζεται η κάθε περιοχή.

Και τώρα κοίταξε προσεκτικά το χάρτη και βρες πού είναι το πόδι του Πρίγκιπα Άλεκς στον εγκέφαλό του! Είπε η κα Ρένα! (Εδώ πλησιάζει το κεφάλι του Άλεκς για να βρεί υποτίθεται το πόδι του στον εγκέφαλό του με βάση το χάρτη και με μια γκριμάτσα, σαν να μυρίζει κάτι πολύ άσχημο απομακρύνεται από το κεφάλι).

—ΜΙΧΑΛΗΣ: Έεετσιεεξηγείειειται. Γι αυτό καμιά φορά τα μαλλιά μυρίζουν κάπως περίεργα!

—!!!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βάος, Α. (2000). *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Βασδέκης, Σ.(χ.χ.). *Ετυμολογικό Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε (Ιανουαρίου 20, 2017), από https://www.e-papadakis.gr/files/Vasdekis-etimologiko.pdf

Cassirer, E. (1994). *Η Παιδευτική αξία της τέχνης*, μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Έρασμος.

Γερμανός, Δ. (2010). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου. Στο Γερμανός, Δ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), ΤΕΠΑΕ 09, *Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09, 2010*, (σσ 21-54). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΑΠΘ/University Studio Press.

Freeland, C. (2005). *Μα είναι αυτό τέχνη*; Αθήνα: Εκδόσεις ΠΛΕΘΡΟΝ.

Gombrich E.H. (1994). *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΡΑΠΕΖΗΣ.

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Daucher, H & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003.) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας.

Ντούλια, Α. (2012). *Δημιουργική μάθηση μέσα από την Τέχνη*. Στο 6ο Παν. Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, 2012, 5-7 Οκτωβρίου, Αθήνα.

Σπανός, Β. (2014). Η τέχνη και η επιστήμη ως αντικείμενα διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης– *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 101-102 (σσ.151-158). Ανακτήθηκε (Ιανουαρίου, 20, 2017), από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_101-102/14.pdf

Herbert, R. 1985. *Λεξικό των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδόσεις ΥΠΟΔΟΜΗ.

Hewitt, P. (2011). *Οι έννοιες της φυσικής*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Κι όμως κινείται..: Εντάσσοντας στην Τάξη τον Χορό και την Εκφραστική Κίνηση. Βιωματικό Εργαστήριο

Μπατάκη Ειρήνη
ibataki@hotmail.com

Περίληψη

Η βιωματική μάθηση δεν μπορεί να νοηθεί με όρους στατικούς, χωρίς την συμπερίληψη της κίνησης του σώματος των μαθητών, οι οποίοι, σε μια δυναμική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και με την ομάδα ως σύνολο, προσεγγίζουν τα αντικείμενα της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση του χορού και της εκφραστικής κίνησης στην εκπαιδευτική πρακτική έχει πολλαπλά οφέλη, καθώς σηματοδοτεί ένα πέρασμα από τη λογική στη συμβολική σκέψη και έκφραση και αποτελεί ισχυρό σύμμαχο για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και αισθητική αγωγή των μαθητών. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η πρόταση υλοποίησης ενός εργαστηρίου σωματικής εκφραστικής κίνησης με ομάδα στόχο τους συμμετέχοντες στο συνέδριο και με κεντρικό άξονα το πώς μέσα από τον χορό και την κίνηση ανοίγονται νέοι δρόμοι αντίληψης, καλλιέργειας δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και φαντασίας.

Λέξεις Κλειδιά: χορός, δημιουργική έκφραση, εκπαίδευση

1. Θεωρητικό πλαίσιο: Ο δημιουργικός χορός ως όχημα προσωπικής και συλλογικής έκφρασης των μαθητών.

Η μελέτη του Gardner (1983) για της πολλαπλές νοημοσύνες, μια εκ των οποίων και η κιναισθητική, τράβηξε την προσοχή των επιστημόνων αλλά και του ευρύτερου κοινού στην ύπαρξη της σωματικής ευφυΐας και την έμφυτη σοφία του σώματος. Οι περισσότεροι νευροεπιστήμονες συμφωνούν ότι η κίνηση και οι γνωστικές λειτουργίες είναι στενά συνδεδεμένες και ότι ο χορός παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας νέων νευρωνικών διαδρομών μέσω της κιναισθητικής, λογικής, μουσικής και συναισθηματικής συνδεσιμότητας (Powers, 2010). Η οπτική αυτή διερευνήθηκε βαθύτερα από τους θεωρητικούς του χορού, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο χορός χρειάζεται να είναι διαθέσιμος για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για μερικούς ταλαντούχους, καθώς συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και της αυτοπεποίθησης τους (Deans, 2011:6). Πράγματι, μέσα από το τρίπτυχο «δημιουργώ- εκθέτω- αναστοχάζομαι», οι μαθητές μπορούν, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, να διερευνήσουν και να κοινωνήσουν ιδέες, συναισθήματα κι σκέψεις μέσω της κίνησης τους, να αναπτύξουν ένα διευρυμένο κινησιολογικό και εκφραστικό λεξιλόγιο και να εξασκηθούν στην λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, την φαντασία και τον αυτοσχεδιασμό.(Smith-Autard, 2004).

1.1 Εντάσσοντας τον χορό και την κίνηση στην τάξη

Ο χορός και η εκφραστική κίνηση δεν χρειάζεται να προσφέρονται αποκλειστικά

και μόνο ως αυτοτελή μαθήματα ή προγράμματα πολιτισμικής και αισθητικής αγωγής, αλλά μπορούν να ενταχθούν σε ένα ή και περισσότερα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για παράδειγμα:

- Στο στάδιο της εισαγωγής σε μια μαθησιακή ενότητα με στόχο την ενεργοποίηση /αφύπνιση του ενδιαφέροντος και της ετοιμότητας για μάθηση των μαθητών.
- Στο στάδιο εμπέδωσης της διδακτέας ύλης σε μια ευρεία γκάμα γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, η σωματοποίηση των φυσικών νόμων και δυνάμεων, του κύκλου ζωής των φυτών, του ηλεκτρισμού, των γεωμετρικών σχημάτων αλλά και ενός τραγουδιού ή κειμένου, δημιουργεί ισχυρές κιναισθητικές διασυνδέσεις που διευκολύνουν και επιταχύνουν την μάθηση.
- Στο στάδιο της αξιολόγησης ομαδικών εργασιών ή μιας διδακτικής ενότητας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει για παράδειγμα από τα μέλη των ομάδων να δημιουργήσουν με το σώμα τους ένα φωτογραφικό στιγμιότυπο της δουλειάς τους και του πως συνεργάστηκαν για την υλοποίηση αυτής ως έναυσμα για αλληλοπαρατήρηση, ανατροφοδότηση και συζήτηση.

Επιπλέον οι δραστηριότητες που εμπεριέχουν την κίνηση χρησιμοποιούνται με στόχο την χαλάρωση, την μείωση άγχους, την αύξηση της ζωτικής ενέργειας των μαθητών καθώς και την δημιουργία ενός θετικού και δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης.

1.2 Προϋποθέσεις εφαρμογής

Πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι χρειάζεται να γίνουν οι ίδιοι χορευτές προκειμένου να εντάξουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική δραστηριότητες που εμπεριέχουν τον χορό και την κίνηση και ότι αλλιώς δεν θα μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά το χάος που θεωρούν ότι θα δημιουργηθεί.

Η μετάβαση προς «μια τάξη που κινείται» γίνεται πιο εύκολη όταν οι εκπαιδευτικοί επιμορφωθούν σχετικά με τα συστατικά στοιχεία που θεμελιώνουν μια χορευτική εμπειρία, ώστε να μπορούν να την προτείνουν στους μαθητές τους. Χρειάζεται επιπλέον να βιώσουν οι ίδιοι τα οφέλη της εκφραστικής κίνησης, να συνδεθούν σε βαθύτερο επίπεδο με το δικό τους σώμα και τις εκφραστικές του δυνατότητες, προκειμένου να κατανοήσουν την πολύτιμη συμβολή τους στην ψυχική και συναισθηματική τους ολοκλήρωση (Rossi, 2005: 57). Σημαντική είναι η επίγνωση ότι δεν χρειάζεται να χορέψουν οι ίδιοι, αλλά να διαμορφώσουν το πλαίσιο προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους χορευτικές εμπειρίες. Χρειάζεται δηλαδή να δώσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα που θα γονιμοποιήσουν τη φαντασία των μαθητών ώστε να κινήσει το σώμα, τα οποία θα συνοδεύονται από σαφείς οδηγίες σχετικά με το πλαίσιο του χρόνου, του χώρου και του τρόπου διεξαγωγής των προτάσεων τους. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να παρατηρούν προσεκτικά και να αναστοχάζονται διαρκώς σχετικά με την στάση των μαθητών τους πριν, κατά τη διάρκεια κι μετά την χρήση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων, προκειμένου να αξιολογούν τα οφέλη και τους περιορισμούς τους.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, όπως άλλωστε επισημαίνεται και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Χορό-Κίνηση του προγράμματος Σπουδών για το Νέο Σχολείο, δεν χρειάζεται να είναι οι ίδιοι χορευτές αλλά συντονιστές της ελεύθερης και

δημιουργικής έκφρασης των παιδιών και εμψυχωτές της δημιουργικής τους διαδικασίας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 4-5).

2.Περιγραφή του εργαστηρίου.

2.1 Σκοπός του εργαστηρίου

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να αντλήσει ο κάθε εκπαιδευτικός που το επιθυμεί ιδέες για ενίσχυση των κινητικών, εκφραστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ιδίου και των μαθητών του μέσα από την εισαγωγή του χορού και της εκφραστικής κίνησης στην εκπαιδευτική του πρακτική. Μετά το πέρας του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση:

- να εντάξουν την σωματική κίνηση και έκφραση στην εκπαιδευτική τους πρακτική, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να μην εκτυλίσσεται αποκλειστικά και μόνο σε νοητικά πλαίσια. (ολιστική – συναισθηματική μάθηση).
- να διερευνήσουν τη σημασία της στάσης και κίνησης του σώματος ως καθρέπτη του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου (του δικού τους και των μαθητών τους) και πως αυτή η σύνδεση μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά.
- να ευαισθητοποιηθούν στα είδη, τους ρόλους και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από την μη λεκτική επικοινωνία και παράλληλα να αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση του δικού τους σώματος, ώστε να υπάρχουν μέσα και έξω από την περισσότερο «ενσωματωμένοι» (embodied).
- να βιώσουν τη χρήση του χορού και της κίνησης αλλά και γενικότερα των τεχνών στην εκπαίδευση ως πηγή ενέργειας, χαράς και γνώσης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συλλογικής μάθησης και ανάπτυξης.

2.2 Δομή του εργαστηρίου

Οι βιωματικές προτάσεις του εργαστηρίου αποτελούν αποστάλαγμα της βιωμένης εμπειρίας της συντονίστριας εκπαιδευτικού, όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης της στην εκφραστική κίνηση και συμβουλευτική σωματικής κατεύθυνσης, των επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία έχει συντονίσει στο παρελθόν με τίτλο «Σωματική κίνηση, έκφραση και αυτοσχεδιασμός» για εκπαιδευτικούς της ΔΔΕ Χανίων, και των πολιτιστικών προγραμμάτων για εφήβους, τα οποία έχει υλοποιήσει στα πεδία του χοροθεάτρου και της αυτοέκφρασης στα γυμνάσια της πόλης των Χανίων. Είναι σχεδιασμένες κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να εισάγουν τους συμμετέχοντες στη γενικότερη θεματική του χορού και της εκφραστικής κίνησης μέσα από τα ακόλουθα υποθέματα:

1. **Την παιδαγωγική αξιοποίηση των βασικών στοιχείων μιας κινητικής/ χορευτικής εμπειρίας.** Οι συμμετέχοντες θα εξοικειωθούν με τα βασικά στοιχεία που εμπεριέχονται σε κάθε κινητική/χορευτική εμπειρία, τα οποία εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μοντέλο του Rudolf von Laban με τις θεμελιώδεις θεωρητικές αρχές για τον χορό και την κίνηση (Laban, 1975). Συγκεκριμένα, οι κατευθύνσεις στο χώρο, ο χρόνος και οι παύσεις, η κίνηση σε διαφορετικά επίπεδα, η δυναμική της κίνησης είναι θεμελιώδεις αρχές που ξεκλειδώνουν στον κάθε συμμετέχοντα, ανεξαρτήτως χορευτικής παιδείας, την εμπειρία της χορευτικής/ κινητικής έκφρασης. Η βιωματική διερεύνηση των στοιχείων αυτών μέσω προτάσεων παιγνιώδους

μορφής και η παράθεση πρακτικών παραδειγμάτων συνδυασμού τους με αντικείμενα των θεωρητικών και φυσικών επιστημών, αναμένεται να δημιουργήσει ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον ασφάλειας στην ομάδα, μέσα στο οποίο μπορούν να αναδυθούν προτάσεις ένταξης της κίνησης στη διδασκαλία.

2. **Την χρήση του χορού και της σωματικής έκφρασης για την οικοδόμηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης**. Στους συμμετέχοντες θα προταθούν ασκήσεις που ενισχύουν την εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας και έχουν άμεση εφαρμογή στη δημιουργία κλίματος ομάδας στην τάξη. Θα προταθούν πρακτικές εφαρμόσιμες στην τάξη ασκήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τη δουλειά με κλειστά μάτια και τη χρήση του βάρους του σώματος.
3. **Τον χορό των σχέσεων.** Ο κόσμος του χορού είναι ένας κόσμος ενσωματωμένων σχέσεων. Οι συμμετέχοντες θα εστιάσουν στη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται όταν τα σώματα συνδιαλέγονται σε ένα μουσικοκινητικό πλαίσιο μη λεκτικής επικοινωνίας και πως ο κάθε χορός αντικατοπτρίζει και πυροδοτεί την άμεση και ειλικρινή έκφραση του ψυχοσυναισθηματικού μας κόσμου. Μέσα από τις αναπτυσσόμενες δυναμικές θα διερευνηθούν από κάθε είδους δυνατές συνδέσεις (έλξη, απώθηση, σύμπτωση, τομή, αντίθεση, επαφή, επιρροή) και διασυνδέσεις με την εκπαιδευτική τους πρακτική. Η επίγνωση των δυναμικών αυτών εμπλουτίζει τις κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδευτικών και μαθητών και την θεώρηση της σχολικής τάξης μέσα την οπτική της μη λεκτικής επικοινωνίας.
4. **Την διαμόρφωση το πλαισίου για τον χορευτικό/ κινητικό αυτοσχεδιασμό των μαθητών μας.** Στους συμμετέχοντες θα προταθεί η δημιουργία ενός χορευτικού αυτοσχεδιασμού σε υποομάδες βάσει του θέματος: τι αγαπώ περισσότερο στη δουλειά μου. Παράλληλα θα συζητηθούν οι συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη ένταξη χορευτικών συνθέσεων στη διδασκαλία.

Το εργαστήριο θα ολοκληρωθεί με συζήτηση των συμμετεχόντων σε υποομάδες και μοίρασμα των βασικότερων σκέψεων, ευρημάτων, συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Θα χρησιμοποιηθούν επίσης μορφές εικαστικής έκφρασης.

2.3 Μεθοδολογία του Εργαστηρίου

Η μεθοδολογία είναι καθαρά βιωματική και ομαδοσυνεργατική και δομείται στην φιλοσοφία του κινητικού, μουσικού και χορευτικού πειραματισμού, η οποία πλαισιώνεται από τεχνικές καθοδηγούμενου και ελεύθερου σωματικού αυτοσχεδιασμού και δημιουργίας ομαδικών χοροσυνθέσεων. Στο μεθοδολογικό επίκεντρο της δουλειάς βρίσκεται η Εκφραστική-Δημιουργική κίνηση, η οποία εκτελείται ομαδικά, ελευθέρα, σε υποομάδες και σε ζευγάρια υπό τη συνοδεία ποικίλων μουσικών ήχων. Αξιοποιείται η μέθοδος της συλλογικής κίνησης σε κύκλο, η οποία δυναμοποιεί και μεταμορφώνει την ατομική κίνηση, ενώ ταυτόχρονα προσφέρονται στους συμμετέχοντες νέες επιλογές εμπλουτισμού του περιορισμένου εύρος των καθημερινών κινήσεων τους, έτσι ώστε να διευρύνουν την αντίληψη για το σώμα τους και τον εαυτό τους.

Επιπλέον, στην πρακτική αξιοποιούνται δημιουργικά η φωνή, ο λόγος, η αναπνοή, ο ρυθμός, η μελωδία και αφιερώνεται χρόνος στη χαλάρωση, αφομοίωση και μοίρασμα των βιωμάτων και σκέψεων του κάθε συμμετέχοντα σε υποομάδες και την ολομέλεια του εργαστηρίου.

3. Συμπεράσματα

Στο εργαστήριο συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί από σχολεία της Κρήτης, διαφορετικού ηλικιακού εύρους, στην πλειοψηφία τους γυναίκες προερχόμενες από τον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με πολυετή εμπειρία στην διδασκαλία. Στους συμμετέχοντες συγκαταλέγονταν σε μικρότερο ποσοστό και τελειόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, όπως και καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν ενεργά όλες τις προτεινόμενες βιωματικές ασκήσεις και προς το τέλος του εργαστηρίου συμμετείχαν σε δραστηριότητες αναστοχασμού και μοιράσματος των αποκομισθέντων εμπειριών μέσα από μορφές εικαστικής έκφρασης και συζητήσεις σε ζευγάρια και στην ολομέλεια. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εργαστηρίου, από το οποίο αναδείχθηκαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες χορού και της εκφραστικής κίνησης βίωσαν κατά κύριο λόγο συναισθήματα χαλάρωσης, χαράς, ικανοποίησης, ασφάλειας και σωματικής και ψυχικής εγρήγορσης και ελευθερίας.

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κίνηση και ο χορός μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως κυριότερα οφέλη τέτοιου είδους δραστηριοτήτων αναφέρουν τα εξής:

- την σωματική επίγνωση που καλλιεργεί η χρήση της κίνησης και του χορού στην εκπαιδευτική πρακτική τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, την οποία όρισαν ως αντίληψη της κίνησης του σώματος τους βάσει των συναισθημάτων τους και ως αγάπη για το σώμα και τον εαυτό τους.
- την δυνατότητα της διαθεματικής χρήση του χορού σε πλήθος διδακτικών αντικειμένων.
- την χαρά της ατομικής και ομαδικής έκφρασης και την επακόλουθη νοητική, συναισθηματική και σωματική αποφόρτιση των μαθητών.
- τα συναισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής της διαφορετικότητας που βιώνουν οι μαθητές όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες μη λεκτικής έκφρασης και αλληλεπίδρασης.
- την άμεση και ανάγλυφη εξωτερίκευση του ψυχικού κόσμου των μαθητών μέσα από την κίνηση του σώματος τους σε ένα μουσικοχορευτικό πλαίσιο.
- την παράλληλη καλλιέργεια των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους όπως η ομαδικότητα και η ενσυναίσθηση.
- τις δυνατότητες για αυτοέλεγχο, αυτοπαρατήρηση και αξιολόγηση που δημιουργούνται μέσα από τους χορευτικούς/ κινητικούς αυτοσχεδιασμούς των μαθητών και την επακόλουθη ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους.
- την ουσιαστικότερη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους καθώς και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους μέσα από εναλλακτικούς τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης.

Ως κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες για την ένταξη της κίνησης και του χορού στην τάξη, οι συμμετέχοντες αναφέρουν τους ακόλουθους:

- την δυσκολία των εκπαιδευτικών να εμβαθύνουν σε πρακτικές ενδοσκόπησης των μαθητών και να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και μη κριτικής.
- την έλλειψη κατάλληλου χώρου για τέτοιου είδους δραστηριότητες, υλικοτεχνικής υποδομής και χρόνου.
- τις αναχρονιστικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις που θεωρούν τις καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης ως ένα ξεχωριστό πεδίο μη συνδεδεμένο με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.
- τον φόβο για την αντίδραση των γονέων και των υπόλοιπων συναδέλφων του σχολείου στην εισαγωγή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών.
- την μη εξοικείωση των μαθητών με μορφές έκφρασης που περιλαμβάνουν το άγγιγμα και γενικότερα την σωματική επαφή.
- την ενδεχόμενη αναστάτωση που μπορεί να δημιουργηθεί στην τάξη.

Συμπερασματικά οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατανόησαν βιωματικά την προστιθέμενη αξία που προκύπτει από την ένταξη της σωματικής κίνησης και έκφρασης στην διδασκαλία τους και παράλληλα επεξεργάστηκαν τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν σε αυτήν την διαδικασία. Τέλος, αποκόμισαν πολύτιμες ιδέες για ενίσχυση των κινητικών, εκφραστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ίδιων και των μαθητών τους μέσα από την εισαγωγή του χορού και της εκφραστικής κίνησης στην εκπαιδευτική τους πρακτική, με στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών τους σε ένα δημιουργικό πλαίσιο προαγωγής της ολιστικής και συναισθηματικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Deans, J. (2011). Thinking, feeling and relating. Young children learning through Dance. *UNESCO Observatory, Faculty of Architecture, Building and Planning, The University of Melbourne refereed e-journal*, Issue 2, Vol 2, p.6. Retrieved March 8, 2018 from http://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/1106215/004_DEANS.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Laban, R (1975*). Modern educational dance*, (3rd ed) Boston: Play, Inc

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο. Πεδίο: Πολιτισμός -Δραστηριότητες Τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση-Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Χορό-Κίνηση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης

Powers, R. (2010) *Dancing makes you smarter*, Retrieved January 15, 2018 from http://socialdance.stanford.edu/syllabi/smarter.htm

Rossi, V. (2005*) La via del Movimento. Il Sistema Rio abierto: Guarire dai blocchi psicologici attraverso il movimento*. Perugia:Macro Edizioni.

Smith-Autard, J. (2004). *Dance Composition: A Practical Guide to Creative Success in Dance Making.*(5thEd.). USA: Routledge.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

1.ΤΙΤΛΟΣ:

Κι όμως κινείται..: Εντάσσοντας στην Τάξη τον Χορό και την Εκφραστική Κίνηση. Βιωματικό Εργαστήριο

2. ΣΚΟΠΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ:

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να αντλήσει αλλά και να διαπραγματευτεί δημιουργικά ο κάθε εκπαιδευτικός ιδέες για ενίσχυση των κινητικών, εκφραστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ιδίου και των μαθητών του μέσα από την εισαγωγή του Χορού και της Εκφραστικής Κίνησης στην εκπαιδευτική του πρακτική. Μετά το πέρας του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση:

- να εντάξουν την σωματική κίνηση και έκφραση στην εκπαιδευτική τους πρακτική, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να μην εκτυλίσσεται αποκλειστικά και μόνο σε νοητικά πλαίσια. (ολιστική – συναισθηματική μάθηση).
- να διερευνήσουν τη σημασία της στάσης και κίνησης του σώματος ως καθρέπτη του ψυχοσυναισθηματικούς κόσμου (του δικού τους και των μαθητών τους) και πως αυτή η σύνδεση μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά.
- να ευαισθητοποιηθούν στα είδη, τους ρόλους και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από την μη λεκτική επικοινωνία και παράλληλα να αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση του δικού τους σώματος, ώστε να υπάρχουν μέσα και έξω από την περισσότερο «ενσωματωμένοι» (embodied).
- να βιώσουν γενικότερα τη χρήση του χορού και της κίνησης αλλά και γενικότερα των τεχνών στην εκπαίδευση ως πηγή ενέργειας, χαράς και γνώσης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικής μάθησης και ανάπτυξης.

3. ΘΕΜΑ-ΔΟΜΗ:

Οι βιωματικές προτάσεις του εργαστηρίου είναι σχεδιασμένες κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να εισαγάγουν προοδευτικά τους συμμετέχοντες στη γενικότερη θεματική του χορού και της εκφραστικής κίνησης και πραγματεύονται τα εξής υποθέματα:

- Η παιδαγωγική αξιοποίηση των βασικών στοιχείων μιας κινητικής/χορευτικής εμπειρίας.
- Η χρήση του χορού και της σωματικής έκφρασης για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης.
- Ο χορός των σχέσεων.
- Διαμορφώνοντας το πλαίσιο για τον χορευτικό/κινητικό αυτοσχεδιασμό των μαθητών μας.
- Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση.

Η μεθοδολογία είναι καθαρά βιωματική και ομαδοσυνεργατική και δομείται στην φιλοσοφία του κινητικού, μουσικού και χορευτικού πειραματισμού. Πλαισιώνεται από τεχνικές καθοδηγούμενου και ελεύθερου σωματικού αυτοσχεδιασμού, παιχνίδια ρόλων, σωματικά συνεργατικά παιχνίδια και δημιουργίας ομαδικών χοροσυνθέσεων.

4. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

2 ώρες (120 λεπτά).

5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ:

Καμία

6. ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:

5-20

7. ΥΛΙΚΑ-ΧΩΡΟΣ:

Η αίθουσα χρειάζεται να είναι ευρύχωρη και καθαρή, ώστε να επιτρέπει την κίνηση των συμμετεχόντων, η οποία κατά προτίμηση θα είναι χωρίς παπούτσια. Καρέκλες μπορούν να υπάρχουν στην άκρη του χώρου, ώστε να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του σταδίου αναστοχασμού-μοιράσματος- συζήτησης. Προτζέκτορας προκειμένου να προβληθεί οπτικοακουστικό υλικό από εργαστήρια κίνησης και έκφρασης με μαθητές. Ηχεία, τα οποία θα συνδεθούν με το ipod, το οποίο θα φέρω για την μουσική επένδυση του εργαστηρίου.

Βιωματικό Εργαστήριο Εικαστικής Θεραπείας: ζωγραφίζοντας με την καρδιά

Πλάτσκου Στέλλα

Πασχαλίδου Αικατερίνη

Αμπατζόγλου Αλέξανδρος

Περίληψη

Το παρόν εργαστήριο δεν απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς, αλλά σε κάθε ενδιαφερόμενο για το πεδίο των Εικαστικών Θεραπειών και τους τρόπους της συμβολής του στην προσωπική ανάπτυξη. Αντικείμενο του δίωρου εργαστηρίου είναι η ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων μέσω της ζωγραφικής. Μετά την αρχική γνωριμία και σύντομη αναφορά στην Εικαστική Θεραπεία, δίνεται συγκεκριμένο θέμα από το ευρύτερο πεδίο «ο εαυτός - οι σχέσεις - ο κόσμος μέσα μας», για το οποίο ζητείται η προσωπική τους εικαστική ματιά. Μετά την ολοκλήρωση της ζωγραφικής, διάρκειας μιας ώρας περίπου, ακολουθεί παρουσίαση του δημιουργηθέντος εικαστικού έργου από τον κάθε συμμετέχοντα/ουσα ξεχωριστά, ο/η οποίος/α καλείται να μιλήσει γι΄ αυτό με τον τρόπο που επιθυμεί. Η βαθύτερη κατανόηση του εαυτού παραμένει το ζητούμενο και σε αυτό το στάδιο, προστίθεται όμως η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και αναμένονται τα οφέλη της διάδρασης. Στο τελευταίο στάδιο προβλέπεται αναστοχασμός για τα πεπραγμένα στην ομάδα και ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα του όλου εργαστηρίου.

Λέξεις κλειδιά: Εικαστική θεραπεία, ζωγραφική.

1. Εισαγωγή

Όπως γνωρίζουμε, ο άνθρωπος προβάλει μέσω της εικαστικής δημιουργίας του συνειδητές και ασυνείδητες πτυχές του εαυτού του, επιθυμίες, σκέψεις, ανάγκες και φόβους, ενώ τα μπερδεμένα συναισθήματα εκφράζονται συμβολικά. Έτσι, οι εσωτερικές συγκρούσεις μπορούν να αποτυπωθούν στο ζωγραφικό έργο με τρόπο που δεν είναι απειλητικός για το άτομο.

Ορμώμενοι από την παραπάνω λειτουργία της εικαστικής δημιουργίας, σε αυτό το εργαστήριο επιδιώκουμε μια γνωριμία με την έννοια της Θεραπείας Τέχνης και ειδικότερα την Εικαστική Θεραπεία και τη δυναμική της. Κατανοώντας ότι ένα έργο μπορεί να αφηγείται μια προσωπική ιστορία ή να αποκαλύπτει κυρίαρχες φωνές και οπτικές του δημιουργού του, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται όχι στην ίδια την καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά στο πώς ο δημιουργός νοηματοδοτεί το έργο του, στο πώς αντιλαμβάνεται και εκφράζει τις εσωτερικές του εικόνες, τα συναισθήματα που ανασύρονται και αποκαλύπτονται.

Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας τα μέλη της ομάδας του εργαστηρίου επωφελήθηκαν από την παρουσία τόσο του εικαστικού όσο και της ψυχολόγου, οι οποίοι το συντόνισαν από κοινού με την εκπαιδευτικό.

Από την εμπειρία τους, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι τα παιδιά, μέσω της τέχνης, μπορούν να ωφεληθούν σε κάθε πτυχή της αναπτυξιακής διαδικασίας, ιδιαίτερα στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της έκφρασης των συναισθημάτων. Συνακόλουθα, η Εικαστική Θεραπεία συνάδει με τους παιδαγωγικούς στόχους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αξιοποιεί την έμφυτη δημιουργικότητα των παιδιών και εφήβων και προάγει την αντίληψη και την προσωπική ωρίμανση.

Για τους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε επιθυμητό και αναμενόμενο, πέραν της εμπειρίας από μια συνεδρία Εικαστικής Θεραπείας σε ομάδα, να έχουν αποκτήσει τη διάθεση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα αυτής της μεθόδου έτσι ώστε, αξιοποιώντας υποδείξεις και σχετικό βιβλιογραφικό υλικό[75,] να μπορέσουν στη συνέχεια να συμβάλλουν, μέσω των εικαστικών δημιουργιών, στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών τους.

2. Γνωριμία και δέσιμο

Με τη βιωματική προσέγγιση της ζωγραφικής επιδιώχθηκε η ενεργοποίηση λειτουργιών. όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση, οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και την αυτοαποκάλυψη. Στόχος μας ήταν να αναδείξουμε τη θεραπευτική λειτουργία της ζωγραφικής στην κατανόηση του εαυτού, την επίγνωση, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπραγμάτωση.

Οι συμμετέχοντες/ουσες δεν ήταν απαραίτητο να έχουν την οποιαδήποτε εξειδίκευση ή κάποια ιδιαίτερη εξοικείωση με τη ζωγραφική, παρά μόνο τη σχετική διάθεση, ώστε να μπορούν να επιλέξουν από μια ποικιλία υλικών για χρήση. Τα υλικά που τέθηκαν στη διάθεσή τους ήταν διάφορα μολύβια, χρωματιστά μολύβια, λαδοπαστέλ, κηρομπογιές, μαρκαδόροι και μολύβια ακουαρέλας.

Πρώτο μας μέλημα ήταν να οικοδομηθεί μια αίσθηση οικειότητας και ασφάλειας, η οποία να επιτρέπει την απρόσκοπτη έκφραση. Επιδιώξαμε να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ελευθερίας και χαλαρής συμμετοχικότητας που θα τους/τις ενθάρρυνε να εκφραστούν δημιουργικά και να επικοινωνήσουν το εσωτερικό τους βίωμα.

Προκειμένου να γίνει μια πρώτη γνωριμία και να αρχίσει να συνδέεται η ομάδα, αξιοποιήσαμε τον ελεύθερο συνειρμό. Ο στόχος ήταν διττός:

- Να συστηθούμε με ένα μη συμβατικό τρόπο, που να επικοινωνεί κομμάτια του ψυχικού βίου, αλλά και
- να εμπλουτιστούμε με εικόνες, να δημιουργήσουμε μια συλλογική δεξαμενή εικόνων.

Η όλη διαδικασία ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια:

[75] Από την ελληνική βιβλιογραφία, για την αξιοποίηση των Εικαστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνεται το σχετικό επιμορφωτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από το *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*(2011). Για μια πρώτη εισαγωγή στη θεραπευτική αξιοποίηση των εικαστικών προτάθηκετο βιβλίο της Waller*Ομαδική ΔιαντιδραστικήArtTherapy. Η χρησιμότητα της στην εκπαίδευση και στη θεραπεία*(2001), και αυτό τηςDalleyetal. *Θεραπεία Μέσω Τέχνης: Η Εικαστική Προσέγγιση*(1995), με έμφαση στα κεφάλαια της ίδιας και των CasekαιNowellHall.

1. *Μια λέξη κι ένα χρώμα*

Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να πουν μια λέξη και ένα χρώμα που τους έρχεται αυθόρμητα στο μυαλό. Λέξεις όπως «θάλασσα, ποδήλατο, ταξίδι, καταρράκτης, γεράνι, ηλιόλουστο» ακούστηκαν. Οι αυθόρμητα εκφερόμενες λέξεις καταγράφτηκαν σε πίνακα, σκιαγραφώντας την οπτική αλλά και τη διάθεση των συμμετεχόντων. Κάποια θέματα και χρώματα επανέρχονταν από διαφορετικούς συμμετέχοντες δημιουργώντας μια αίσθηση κοινότητας.

2. *Ζωγραφική*

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να πουν τι είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτονται όταν ακούν την λέξη «ζωγραφική». Λέξεις όπως «έκφραση, στιγμές μοναξιάς, ανεμελιά, συντροφιά, γλώσσα της ψυχής, εκτόνωση, αποφόρτιση, απελευθέρωση, έλλειψη άγχους» αποτυπώθηκαν στον πίνακα και εμπλούτισαν την συλλογική δεξαμενή μας.

Το αντικείμενο της συνάντησης γινόταν όλο και πιο ορατό, αποκτούσε οντότητα και συναισθηματική φόρτιση.

3. *Εικαστική Θεραπεία*

Τέλος, ζητήθηκε μια λέξη που συνδέουν με την «Εικαστική Θεραπεία». Μέσα από τις αυθόρμητα εκφερόμενες λέξεις αναδύονταν οι προσδοκίες των συμμετεχόντων. Προσδοκίες για «βίωμα, δημιουργία, έκφραση και αναζήτηση, αναγνώριση συναισθημάτων και ενδοσκόπηση», αλλά και «ανακούφιση και απόλαυση, σύνδεση και αυτογνωσία, απόδοση νοήματος και επαναπροσδιορισμό».

Έχοντας διαμορφώσει μια θετική ατμόσφαιρα και μια αίσθηση συλλογικής προσδοκίας, προχωρήσαμε στο επόμενο στάδιο.

3. Το «παιχνίδι» με τα εικαστικά

Εκτιμώντας το γεγονός ότι η ομάδα συναντιόταν για πρώτη φορά και ο καθένας είχε διαφορετικό βαθμό οικειότητας με το αντικείμενο της ζωγραφικής, θεωρήσαμε ότι ήταν νωρίς για αυθόρμητα έργα χωρίς καθορισμένο πλαίσιο. Με στόχο να υπάρχει ένας κοινός τόπος έκφρασης ως συνδετικός ιστός, δόθηκε ένα κοινό θέμα, που ήταν «Το μαγικό στοιχείο μέσα μου».

Βασική μας επιδίωξη σε αυτή τη φάση ήταν να δοθεί το έναυσμα της αυτοπαρατήρησης και, παράλληλα, να ενεργοποιηθεί το θετικό δυναμικό που ενυπάρχει στον καθένα μας. Αυτό, σε επόμενο στάδιο, θα μας επέτρεπε να έρθουμε σε επαφή με τα θετικά κομμάτια του καθενός, ώστε να αξιοποιηθούν ως μοχλός επιβεβαίωσης και ενδυνάμωσης.

Από τις σημαντικότερες παραμέτρους στη διαμόρφωση της θεραπευτικής προσέγγισης είναι ο βαθμός κατευθυντικότητας των θεραπευτών και η αποδοχή ή μη της χρήσης της ερμηνείας των παραγόμενων έργων (Adamson, 1984). Στην περίπτωση του συγκεκριμένου εργαστηρίου επιλέχθηκε μια πρακτική ελάχιστης παρέμβασης προκειμένου να υπερκεραστούν ενδεχόμενα εμπόδια και αναστολές που εμποδίζουν την ελεύθερη έκφραση και τη δημιουργικότητα, ώστε να διευκολυνθεί η διεργασία της εξωτερίκευσης και του μοιράσματος.

Έτσι, καθώς η ομάδα άρχισε να διαλέγει τα εκφραστικά της μέσα, δύο άτομα άρχισαν να αποσύρονται. Όλοι άρχισαν να διαλέγουν χρώματα και μολύβια με δύο

εξαιρέσεις. Μια από τις συμμετέχουσες δήλωσε ρητά ότι δεν θα ζωγραφίσει γιατί «δε θέλει». Παρόλο που είχε γίνει ξεκάθαρο από την αρχή του εργαστηρίου ότι θα ζωγράφιζαν όλοι και δεν θα είχαμε παρατηρητές, επιλέξαμε να μην πιέσουμε με κανένα τρόπο και απλά να της επιτραπεί να συμμετέχει με τον τρόπο που η ίδια επέλεγε την κάθε στιγμή. Θεωρήσαμε, δηλαδή, ότι η δική μας ευελιξία συνιστούσε επαρκή παρέμβαση στην άκαμπτη στάση της.

Μια άλλη γυναίκα δήλωσε πως «δεν μπορούσε» να ζωγραφίσει γιατί δεν της ερχόταν κάτι να κάνει. Αυτός ήταν, άλλωστε, ένας από τους λόγους που την έφεραν στο εργαστήριο. Ενθαρρύνθηκε να πιάσει ένα χρώμα και να κάνει γραμμές, πράγμα που έκανε και η θεραπεύτρια στο δικό της χαρτί. Πράγματι, μετά από λίγο η γυναίκα έδειξε το έργο της, μια σειρά από καμπύλες που συναντιόντουσαν σε όλον το καμβά. Γύρω γύρω είχε δημιουργήσει και ένα πλαίσιο. Το τελείωσε γρήγορα και το παρέδωσε λέγοντας «να, μόνο αυτό μπορώ να κάνω, είναι τελείως παιδικό».

Η τόλμη της να προσπαθήσει, παρόλο που είχε μια τόσο περιοριστική εικόνα για τις δυνατότητες της, επικροτήθηκε και αναδείχθηκε. Η αυστηρότητα και η επικριτική οπτική της προσπεράστηκε, ενώ αναδείχθηκε και ενδυναμώθηκε το κομμάτι της εκείνο που παρόλο που φοβόταν ότι δεν θα τα καταφέρει, το τολμούσε. «Είδες που μπορείς να ζωγραφίσεις;» σχολίασε η θεραπεύτρια. Λίγο μετά, η γυναίκα γύρισε το χαρτί της από την άλλη πλευρά και ξεκίνησε μια νέα ζωγραφιά με τα ίδια χρώματα και υλικά, που αυτή την φορά όμως σχημάτιζαν ένα είδος ουράνιου τόξου που κάλυπτε όλον τον καμβά.

4. Οι συμμετέχοντες/ουσες σε θεραπευτικό διάλογο με τα έργα τους

Όταν οι συμμετέχοντες/ουσες ολοκλήρωσαν τα έργα τους, κλήθηκαν να δώσουν ένα τίτλο ή/και να γράψουν ένα μικρό ποίημα ή κείμενο. Τέλος, καθένας/καθεμία μίλησε για το έργο του και τη σημασία που είχε για τον/την ίδιο/α.

Παράλληλα, αντλώντας από την Ομαδική Διαντιδραστική Θεραπεία, στην οποία υποστηρίζεται ότι «η αλληλεπίδραση είναι ο κύριος παράγοντας για αλλαγή»(Waller, 2001, 52), αξιοποιήθηκε η αλληλεπίδραση της ομάδας ως μοχλός ενίσχυσης και ενδυνάμωσης.

Μετά την παρουσίαση κάποιων έργων προέκυψαν αυθόρμητα σχόλια από την ομάδα. Στον βαθμό που αυτά τα σχόλια ήταν θετικά και διεύρυναν την οπτική του/της δημιουργού, ενισχύθηκαν και ενσωματώθηκαν στη διαδικασία.

Συνοπτικά, οι ιστορίες ενδοσκόπησης και ελπίδας κυριάρχησαν: τίτλοι όπως «Δι ευχών» και «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων», ποιήματα και φωτεινές λέξεις όπως «ελπίδα, χαρά, περιπέτεια, όνειρα». Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ένα μέλος της ομάδας χρησιμοποίησε και τις δύο όψεις του χαρτιού για να διηγηθεί μια ιστορία: στη μια πλευρά είχε ζωγραφίσει μια φιγούρα που σηκώνει ψηλά το χέρι κρατώντας ένα σκοινί, ενώ στην άλλη πλευρά το σκοινί κατέληγε σε ένα λευκό πουλί που πετάει στα σύννεφα προς τον ήλιο. Ο τίτλος ήταν «Λευκά Όνειρα».

Αξίζει να σημειωθεί ότι *το φως* ήταν ένα θέμα που προέκυψε με διάφορες εκδοχές τόσο στους τίτλους όσο και στα ποιήματα: «φως», «διαφάνεια», «ήλιον οράτε το παν ες αεί». Από την ομάδα προτάθηκε ότι ίσως αυτό σχετιζόταν με το φως

που ήταν διάχυτο γύρω μας στο ανοιξιάτικο Ηράκλειο, ίσως όμως και να συμβόλιζε την ανάγκη μας για φως και ελπίδα.

5. Αναστοχασμός και αποτελέσματα

Στη φάση του αναστοχασμού, οι λέξεις που προτάθηκαν ήταν ακόμη πιο ενδεικτικές του κλίματος και του βιώματος. Ήδη, η πρώτη λέξη που ακούστηκε, η «μελωδία», συμβόλιζε με τον καλύτερο τρόπο την απόπειρα να εκφραστούν, συνδεθούν και δομηθούν αποσυνδεμένα κομμάτια που κουβαλάει ο καθένας μέσα μας, αλλά και τον συντονισμό των συμμετεχόντων σε μια ομάδα. Προτάθηκαν λέξεις όπως «ενέργεια, γνωριμία και μοίρασμα, πορεία, βαθιά ανάσα, χαλάρωση».

«Κι όμως μπορώ» κατέληξε το μέλος της ομάδας που στο ξεκίνημα είχε δηλώσει με σιγουριά πως δεν θα τα καταφέρει να ζωγραφίσει!

Ο αναστοχασμός έκλεισε με μια ακόμη ένδειξη του συντονισμού που επιτεύχθηκε στο σύντομο αυτό δίωρο που συν-ζωγραφίσαμε. Η τελευταία λέξη που ειπώθηκε ήταν «ευκαιρία». Μια ευκαιρία επανασύνδεσης με το πιο προσωπικά κομμάτια μας, καθώς και μια ευκαιρία αυθεντικής σύνδεσης με τους άλλους. Αυτά θεωρούνται ως τα σημαντικότερα αποτελέσματα του εργαστηρίου μας.

Βιβλιογραφία

Adamson, E. (1984). *Artas Healing.* London: Coventure.

Case, C. (1995). «Η αναζήτηση του νοήματος: Η απώλεια και η μετάβαση στη θεραπεία παιδιών μέσω εικαστικής έκφρασης». Στο Τ. Dalleyetal.,*Θεραπεία Μέσω Τέχνης: Η Εικαστική Προσέγγιση*, (σσ. 63-112),Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γραφάκου, Ε. και Λαμπίτση, Β. (2011). «Η αξιοποίηση των Εικαστικών Τεχνών στην Εκπαίδευση». Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011)*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό.* Τόμος Γ, «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση»(σσ. 61-107). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Dalley, T. etal. (1995).*Θεραπεία Μέσω Τέχνης: Η Εικαστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dalley, T.(1995). «Η εικαστική έκφραση ως θεραπεία: νέες προοπτικές». Στο Τ. Dalleyetal., *Θεραπεία Μέσω Τέχνης: Η Εικαστική Προσέγγιση*, (σσ. 17-62), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

NowellHall, P. (1995). «Θεραπεία μέσω της τέχνης: Ένας τρόπος θεραπείας της σχάσης». Στο Τ. Dalleyetal.,*Θεραπεία Μέσω Τέχνης: Η Εικαστική Προσέγγιση*, (σσ. 225-264), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό.* Τόμος Γ, «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Waller, D. (2001). *Ομαδική Διαντιδραστική Art Therapy. Η χρησιμότητα της στην εκπαίδευση και στη θεραπεία.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τεχνικές καταγραφής και επεξεργασίας ομιλίας στο σχολείο στα πλαίσια του εμπλουτισμού και της αξιοποίησης του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας

Σφακιανάκη Άννα,
Δρ Φωνητικής/Γλωσσολογίας, Διδακτικό Προσωπικό, Εργαστήριο Επεξεργασίας Σήματος Φωνής, Τμήμα Επιστήμης Υπολογιστών, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
asfakianaki@csd.uoc.gr

Τζακώστα Μαρίνα,
Αν. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
martzak@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η καταγραφή της προφορικής ιστορίας συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό τόσο στη διαφύλαξη της ιστορίας ενός λαού (Thompson, 1998) όσο και στη διατήρηση των διαλέκτων και ιδιωμάτων του. Ενώ η αξιοποίηση των διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία προάγει τη μεταγλωσσική ενημερότητα και τον κριτικό γραμματισμό (Wolfram, 2003), το ελληνικό σχολείο δε φαίνεται να εκμεταλλεύεται τον διαλεκτικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας (Καψάσκη & Τζακώστα, 2016, Μαγαλιά, 2000). Η δημιουργία του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας (ΨηΜοΠΙ) γεννήθηκε από την ανάγκη ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ελληνικών διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο (Τζακώστα, Σφακιανάκη, Πατσιάς, Κλειδής & Τσιγδινός, 2015). Το παρόν εργαστήριο έχει σκοπό να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους συμμετέχοντες αναφορικά με την αξία των νεοελληνικών διαλέκτων και της προφορικής ιστορίας, να τους παρέχει πρακτικές οδηγίες και γνώσεις σχετικά με το σχεδιασμό ενός project προφορικής ιστορίας στο σχολείο, καθώς και βασική κατάρτιση σε δεξιότητες που αφορούν στην καταγραφή, επεξεργασία και επισημείωση αρχείων ομιλίας με εξειδικευμένα λογισμικά.

Λέξεις-κλειδιά: ηχογράφηση, επεξεργασία ομιλίας, προφορική ιστορία

1. Εισαγωγή

Οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα παρουσιάζουν αξιοσημείωτο λεξιλογικό, συντακτικό, μορφολογικό, σημασιολογικό, φωνολογικό και φωνητικό πλούτο, και η μελέτη τους προσφέρει πολύτιμες γνώσεις όχι μόνο για την ίδια την νεοελληνική γλώσσα και τους μηχανισμούς της, αλλά και για την ιστορία, την κοινωνιολογία και τη λαογραφία του ελληνικού πολιτισμού. Η αξιοποίηση των διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία προάγει την κατάκτηση του αλφαβητισμού και του κριτικού εγγραμματισμού (Adger, Wolfram & Christian, 2007, Kalantzis & Cope, 2008). Τα Αναλυτικά Προγράμματα δίδουν επικοινωνιακό προσανατολισμό στη γλωσσική διδασκαλία ήδη από το 1982, προτείνουν την εξοικείωση του μαθητή με κοινωνικά και τοπικά ιδιώματα από το 1999, ενώ στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2003 ενθαρρύνεται η γνωριμία με τη διαλεκτική ποικιλότητα. Πάρα ταύτα, η γλωσσική

διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο, όπως και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, φαίνεται να συνεχίζει να μην εκμεταλλεύεται τον πλούτο των διαλεκτικών ποικιλιών (Καραντζή-Ανδρειωμένου, 2011· Καψάσκη & Τζακώστα, 2016· Μαγαλιά, 2000· Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, 2010).

Η καταγραφή της **προφορικής ιστορίας**, δηλαδή οι πληροφορίες που συλλέγονται από μέλη μιας κοινότητας κυρίως μέσω συνέντευξης και που μπορεί να αφορούν είτε μαρτυρίες από ιστορικά γεγονότα είτε προσωπικές μνήμες, μύθους, ιστορίες, τραγούδια που έχουν περάσει από γενιά σε γενιά, είναι ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα διατήρησης τόσο της ιστορίας των κοινοτήτων και των λαών όσο και των διαλέκτων και ιδιωμάτων τους. Για το λόγο αυτό έχουν συσταθεί ομάδες, ενώσεις αλλά και Μουσεία Προφορικής Ιστορίας, τόσο διεθνώς όσο, πιο πρόσφατα, και στην Ελλάδα (Ρεπούση & Ανδρεάδου, 2010).

Η ιδέα για τη δημιουργία του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας (ΨηΜοΠΙ) γεννήθηκε από την ανάγκη ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ελληνικών διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο (Τζακώστα κ.ά., 2015). Το ΨηΜοΠΙ μπορεί να αποτελέσει τόσο φορέα διάσωσης και διάδοσης των ελληνικών διαλέκτων όσο και ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που προωθεί την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών και μαθητριών στη συλλογή, επεξεργασία και χρήση του γλωσσικού υλικού, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από μια διερευνητική διαδικασία (Δαλκαβούκης & Μάνος, 2013·Mills, Drackle & Edgar, 2004·Τριλιανός, 2003). Το ΨηΜοΠΙ είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://mohi.edc.uoc.gr/και φιλοξενεί ήδη συνεντεύξεις με μορφή αρχείων ήχου και βίντεο κυρίως από χωριά του Ν. Ρεθύμνης, τα οποία έχουν καταγράψει μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου του Φουρφουρά76, ενώ σύντομα θα εμπλουτιστεί και με δεδομένα από τη Λάρισα, την Ιθάκη και την Κάτω Ιταλία. Φιλοδοξία του Μουσείου είναι να φιλοξενήσει διαλεκτικά δεδομένα από όλες τις μείζονες ελληνικές διαλεκτικές περιοχές.

2. Περιγραφή του εργαστηρίου

2.1 Σκοπός του εργαστηρίου

Η προφορική ιστορία μπορεί να βρει άμεση εφαρμογή και χρησιμότητα στην εκπαίδευση (Συμεωνίδη, 2012).Το παρόν εργαστήριο έχει σκοπό να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των σχολείων σε projects προφορικής ιστορίας, δίδοντας στους εκπαιδευτικούς βασικές πληροφορίες σχετικά με τον πρακτικό σχεδιασμό ενός τέτοιου projectκαι επιμορφώνοντάς τους πάνω σε ***τεχνικές καταγραφής, επεξεργασίας και επισημείωσης ομιλίας***, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλάβουν ρόλο ερευνητή/τριας μαθαίνοντάς τους να συλλέγουν, να αρχειοθετούν και να επεξεργάζονται τα αρχεία της ομιλίας, τα οποία έπειτα θα μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο υλικό στο μάθημα της γλώσσας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, κ.ά. Η χρήση των λογισμικών επεξεργασίας και ανάλυσης της ομιλίας μπορεί να εφαρμοστεί ήδη από το δημοτικό σχολείο με πολλαπλά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες (Σφακιανάκη, 2013).

2.2 Δομή του εργαστηρίου

[76] Το σχολείο της φύσης και των χρωμάτων, https://fourfourasweb.wordpress.com/.

Οι βασικές ενότητες του εργαστηρίου και το περιεχόμενό τους περιγράφονται περιληπτικά παρακάτω:

2.2.1 Εισαγωγή: Διάλεκτοι, Προφορική Ιστορία και Εκπαίδευση

Στην εισαγωγική ενότητα του εργαστηρίου αναφέρεται η σημασία μελέτης των διαλέκτων και της ενσωμάτωσής τους στη γλωσσική διδασκαλία. Επίσης, συζητάμε την αξία της προφορικής ιστορίας και τη χρησιμότητά της στην εκπαίδευση.

2.2.2 Σύντομη παρουσίαση του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας

Ακολουθεί παρουσίαση της πλατφόρμας του Ψηφιακού Μουσείου Προφορικής Ιστορίας (ΨηΜοΠΙ) και δίδονται πληροφορίες για το υπάρχον υλικό, για τις προτεινόμενες γλωσσικές ασκήσεις και δραστηριότητες, και για τις δυνατότητες εμπλουτισμού και αξιοποίησης του.

2.2.3 Σχεδιασμός projectπροφορικής ιστορίας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται βασικά βήματα στο σχεδιασμό ενός projectπροφορικής ιστορίας, όπως α) στοχοθεσία, β) σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα, γ) επιλογή θέματος, δ) κατάρτιση σχεδίου υλοποίησης και χρονοδιαγράμματος, ε) κριτήρια για την επιλογή πληροφορητών, στ) δημιουργία ομάδων εργασίας, ζ) επιλογή εξοπλισμού, η) εκπαίδευση μαθητών/τριών στη μέθοδο της συνέντευξης, της ποιοτικής ηχογράφησης και της επεξεργασίας των αρχείων, θ) αξιοποίηση της δουλειάς των μαθητών/τριών μέσα από εργασίες και παρουσιάσεις στο σχολείο αλλά και στην κοινότητα.

2.2.4 Συνέντευξη –Καλές πρακτικές και κριτήρια επιλογής πληροφορητών

Εδώ συζητάμε για βασικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο συνεντευξιαστής ώστε να συλλέξει το είδος της ομιλίας και των πληροφοριών που αναζητά από τον συνεντευξιαζόμενο, την επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων αλλά και του τρόπου προσέγγισης του συνεντευξιαζόμενου. Επίσης, η επιλογή των πληροφορητών χρειάζεται να γίνει με βάση συγκεκριμένα κριτήρια ανάλογα με το είδος της έρευνας που διεξάγουμε. Για παράδειγμα, για την καταγραφή του ιδιώματος ενός τόπου, θα πρέπει να αναζητήσουμε πληροφορητές που έχουν όσο το δυνατόν διατηρήσει το ιδίωμα στην καθημερινή τους ομιλία αλλά που επιπλέον έχουν σωστή άρθρωση ώστε τα δεδομένα που θα συλλέξουμε να φανούν χρήσιμα στη φωνητική μελέτη του ιδιώματος. Επίσης, επισημαίνουμε τα ζητήματα δεοντολογίας που διέπουν την ηχητική καταγραφή της ομιλίας του πληροφορητή καθώς και τη διάθεσή της στο διαδίκτυο.

2.2.5 Ηχογράφηση –Επιλογή εξοπλισμού και λογισμικού

Στην ενότητα αυτή δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον κατάλληλο εξοπλισμό για ηχογραφήσεις καλής ποιότητας, όπως είδη ψηφιακών καταγραφικών ήχου, είδη μικροφώνων και τρόπου σύνδεσης με τον Η/Υ, καθώς και δωρεάν λογισμικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ηχογράφηση. Γίνεται παρουσίαση τέτοιου εξοπλισμού καθώς και του δωρεάν προγράμματος ηχογράφησης Audacity.Κάνουμε δοκιμή ηχογράφησης και συζητάμε τις ρυθμίσεις που πρέπει να επιλέξουμε και τον τρόπο αποθήκευσης και αρχειοθέτησης.

2.2.6 Επεξεργασία αρχείων ήχου – Εισαγωγή στη χρήση του ελεύθερου λογισμικού Praat

Ακολουθεί εισαγωγή στη χρήση του λογισμικού Praat (Boersma & Weenik, 2017) για ηχογράφηση, προβολή και αναπαραγωγή αρχείων ομιλίας. Συζητάμε για την κυματομορφή της ομιλίας και μαθαίνουμε τρόπους επεξεργασίας των αρχείων.

2.2.7 Επισημείωση ομιλίας σε επίπεδα

Χρησιμοποιούμε το λογισμικό Praat για επισημείωση σε διάφορα γλωσσολογικά επίπεδα (φράση, λέξη, φθόγγος). Συζητάμε για το φασματογράφημα και την φασματική απεικόνιση των φθόγγων ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν (φωνήεντα-σύμφωνα, ηχηρό-άηχο, κλπ). Με βάση τις πληροφορίες αυτές τοποθετούμε με περισσότερη ακρίβεια τα όρια μεταξύ λέξεων και φθόγγων.

2.2.8 Επεξεργασία και επισημείωση μεγάλων αρχείων ήχου

Χρησιμοποιούμε το Audacityγια να επιλέξουμε και να προβάλλουμε τμήμα ενός μεγάλου αρχείου ήχου, καθώς επίσης για να αντιγράψουμε, να επικολλήσουμε και να αποθηκεύσουμε το επιλεγμένο τμήμα. Μαθαίνουμε επίσης πώς γίνεται η επισημείωση μεγάλων αρχείων ήχου σε επίπεδο φράσης με το Praat.

2.2.9 Πρακτική εξάσκηση

Κατά τη διάρκεια των ενοτήτων 2.2.5 έως 2.2.8 οι συμμετέχοντες μπορούν να εκτελούν τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται με τη βοήθεια αναλυτικών γραπτών οδηγιών, ενώ δίδονται και επιπλέον ασκήσεις για περισσότερη εξοικείωση με τα προγράμματα. Οι ασκήσεις αφορούν επεξεργασία και επισημείωση ηχογραφημένων φράσεων και ρέουσας διαλεκτικής ομιλίας.

2.2.10 Συζήτηση – Αξιολόγηση εργαστηρίου

Τέλος, γίνεται συζήτηση σχετικά με το πώς τα αρχεία της ομιλίας μπορούν να αναρτηθούν στο διαδίκτυο και να εμπλουτίσουν το ΨηΜοΠΙ και τη διδασκαλία της γλώσσας και άλλων μαθημάτων. Ακολουθεί αξιολόγηση του εργαστηρίου από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

3. Συμπεράσματα από την υλοποίηση του εργαστηρίου

Στην ηλεκτρονική ανώνυμη αξιολόγηση που διεξήχθη μετά την υλοποίηση του εργαστηρίου, συμμετείχε το 87,5% των συμμετεχόντων, οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (71,4%) και δευτεροβάθμιας (28,6%) εκπαίδευσης. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (85,7%), η ηλικία τους ήταν 35-54 ετών (85,8%), ενώ το 42,9% είχε μεταπτυχιακές σπουδές. Το ερωτηματολόγιο περιείχε οκτώ ερωτήσεις κλίμακας τύπου Likert,με τέσσερις πιθανές απαντήσεις (1=Πολύ, 2=Αρκετά, 3=Λίγο, 4=Καθόλου), μία ερώτηση επιλογής των ενοτήτων του εργαστηρίου που φάνηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ή χρήσιμες, και, τέλος, μία ανοιχτή ερώτηση όπου ζητούνταν η συνολική άποψη των συμμετεχόντων για το εργαστήριο (βλ. Παράρτημα).

Σχετικά με την ποιότητα του εργαστηρίου, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες έμειναν πολύ ή αρκετά (Πολύ=85,7%, Αρκετά=14,3%) ικανοποιημένοι/ες από τη σαφήνεια των στόχων και το σύνολο των δραστηριοτήτων του εργαστηρίου, καθώς και από την παρουσίασή του και δήλωσαν ότι το σύνολο του εργαστηρίου ανταποκρίθηκε στις

προσδοκίες τους. Οι ενότητες που τους φάνηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ή χρήσιμες(85,7%) αφορούσαν κυρίως τη σύνδεση μεταξύ διαλέκτων, προφορικής ιστορίας και εκπαίδευσης, την παρουσίαση του ΨηΜοΠΙ, το projectπροφορικής ιστορίας στο σχολείο και την ηχογράφηση με τη χρήση ειδικού λογισμικού.

Πολύ σημαντικό είναι ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν ότι οι γνώσεις που προσέφερε το εργαστήριο αυτό θα τους φανούν πολύ ή αρκετά χρήσιμες, και θεωρούν πολύ ή αρκετά πιθανό να υλοποιήσουν ένα projectπροφορικής ιστορίας στην τάξη τους στο μέλλον (Πολύ= 57,1%, Αρκετά=42,9%). Επίσης το 85,7% των συμμετεχόντων επιθυμούν να επιμορφωθούν περαιτέρω σε θέματα καταγραφής και επισημείωσης της ομιλίας. Στη συνολική τους άποψη για το εργαστήριο κατέγραψαν θετικά σχόλια, όπως *«Σωστή παρουσίαση και πληροφόρηση για κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον»*, *«Εξαιρετικό»*, αλλά και *«Πολύ ενδιαφέρον. Φυσικά χρειάζεται αρκετή εξάσκηση!»*, ή ακόμα ότι τους ανοίχτηκε *«ένας καινούριος κόσμος»*.

Με βάση την ανατροφοδότηση αυτή πιστεύουμε ότι το projectπροφορικής ιστορίας είναι ένα θέμα που μπορεί να βρει εφαρμογή και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί το βρίσκουν ενδιαφέρον, χρήσιμο και υλοποιήσιμο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα ήταν καλό να περιλαμβάνει διδασκαλία τεχνικών καταγραφής και επισημείωσης της ομιλίας, παρέχοντάς τους εργαλεία για αξιοποίηση της προφορικής παράδοσης μαζί με τους μαθητές με απώτερο στόχο τη διατήρηση της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adger, C. T., Wolfram, W., &Christian, D. (2007). *Dialects in Schools and Communities*, 2nd ed., Mahwah. NJ: Erlbaum.

Boersma, P. & Weenik, D. (2017). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0.36, Ανακτήθηκε: 11 Νοεμβρίου 2017 από http://www.praat.org/

Δαλκαβούκης, Β., & Μάνος, Ι. (2013). Ανθρωπολογία, προφορική ιστορία και εκπαίδευση: καταρτίζοντας μελλοντικούς επαγγελματίες στη βιωματική μάθηση. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα, Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες»*, (σσ. 387-399), Βόλος, 25-27 Μαΐου 2012, Ένωση Προφορικής Ιστορίας, ISBN: 978-618-81028-0-4.

Kalantzis, M.,&Cope, B. (2008). Digital Communications, Multimodality and Diversity: Towards a Pedagogy of Multiliteracies, In X. Hadjioannou & S. Tsiplakou (Eds.), *Scientia Paedagogica Experimentalis: International Journal of Experimental Research in Education, 45*(1), 15-50.

Καραντζή-Ανδρειωμένου, Χ. (2011). Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: Όψεις της ελληνικής εμπειρίας. Στα *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 446-454). Πάτρα: Παν/μιο Πατρών.

Καψάσκη, Α., & Tzakosta, M. (2016) Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 36,* 161-174.

Μαγαλιά, Λ. (2000). *Γλωσσικές Προκαταλήψεις Εκπαιδευτικών. Θεωρητική Προσέγγιση και Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Mills, D., Drackle, D., &Edgar, I. R. (2004). Learning Fields, Disciplinary Landscapes. In D.Drackle, I. R. Edgar (Eds.), *Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*,TheEASASeries:LearningFields,Vol.2(pp. 2-16). Oxford: Berghahn Books.

Ρεπούση, Μ., & Ανδρεάδου, Χ. (Επιμ.). (2010). *Προφορικές ιστορίες. Ένας οδηγός προφορικής ιστορίας για την Εκπαίδευση και την Κοινότητα*. Χανιά: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Συμεωνίδη, Ε. (2012). Η αξία της προφορικής ιστορίας και των ιστορικών αρχείων. Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),* 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο (σσ. 1-10), 5-7 Οκτωβρίου 2012. ISSN 1790-8574.

Σφακιανάκη, Α. (2013). Η χρήση τεχνολογιών ακουστικής ανάλυσης της ομιλίας στο δημοτικό σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής, Τεύχος 1-2/2013*, 159-174.

Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α., Πατσιάς, Α., Κλειδής, Γ.,&Τσιγδινός, Σ.(2015). Ψηφιακό μουσείο ελληνικής προφορικής ιστορίας: Ένα "βιωματικό" ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης'. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.) *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές* (σσ. 300-321).Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

Thompson, P. (1998). The Voice of the Past. Στο R. Perks & A. Thomson (Επιμ.), *The Oral History Reader*(σσ. 25-30). Νέα Υόρκη: Routledge.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη,* Τόμος Α, Αθήνα.

Τσιπλάκου, Σ., & Χατζηιωάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 30,* 617-629.

Wolfram, W. (2003). Επίγνωση των διαλέκτων και μελέτη της γλώσσας. Στο A. Egan-Robertson & D. Bloome (Επιμ.) *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι Μαθητές/τριες ως Ερευνητές/τριες* (σσ. 235-266), Μτφρ. Μ. Καραλή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΦΕΚ 107/Α', Π.Δ. 583/82, *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*.

ΦΕΚ 93/Β', Υ.Α.Γ1/58/25- 1-1999, *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*.

ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, Υ.Α. Γ2/21072α& ΦΕΚ 304Β/13-03-2003, Υ.Α. Γ2/21072β,*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου*.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

1. ΤΙΤΛΟΣ:

Τεχνικές καταγραφής και επεξεργασίας ομιλίας στο σχολείο στα πλαίσια του εμπλουτισμού και της αξιοποίησης του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας

2. ΣΚΟΠΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ:

Οι νεοελληνικές διάλεκτοι παρουσιάζουν αξιοσημείωτο πλούτο, και η μελέτη τους παρέχει πολύτιμες γνώσεις όχι μόνο για την ίδια την νεοελληνική γλώσσα και τους μηχανισμούς της, αλλά και για την ιστορία, την κοινωνιολογία και τη λαογραφία του ελληνικού πολιτισμού. Παρ' ότι στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2003 ενθαρρύνεται η γνωριμία με τη διαλεκτική ποικιλότητα, η γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο φαίνεται να συνεχίζει να μην εκμεταλλεύεται τον πλούτο των διαλεκτικών ποικιλιών. Η ιδέα για τη δημιουργία του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας (ΨηΜοΠΙ) γεννήθηκε από την ανάγκη ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ελληνικών διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο (Τζακώστα, Σφακιανάκη, Πατσιάς, Κλειδής & Τσιγδινός, 2015).

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους συμμετέχοντες για την αξία των νεοελληνικών διαλέκτων και της προφορικής ιστορίας, να τους παρέχει πρακτικές οδηγίες και γνώσεις σχετικά με το σχεδιασμό ενός projectπροφορικής ιστορίας στο σχολείο, καθώς και βασική κατάρτιση σε δεξιότητες Η/Υ που αφορούν στην καταγραφή, επεξεργασία και επισημείωση αρχείων ομιλίας με εξειδικευμένα λογισμικά.

3. ΘΕΜΑ-ΔΟΜΗ:

Οι συμμετέχοντες/ουσες θα ενημερωθούν για την αξία των διαλέκτων και για θέματα προφορικής ιστορίας στην εκπαίδευση. Θα παρουσιαστεί το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας και θα συζητηθούν τα βήματα για τον σχεδιασμό ενός projectπροφορικής ιστορίας στο σχολείο. Θα δοθούν αναλυτικές οδηγίες για επιμέρους τμήματα του project, όπως πώς παίρνουμε συνέντευξη, πώς επιλέγουμε τους πληροφορητές, πώς κάνουμε μια ποιοτική ηχογράφηση, πώς επεξεργαζόμαστε τα αρχεία ήχου και πώς επισημειώνουμε την ομιλία που συλλέξαμε με εξειδικευμένα λογισμικά. Κατά τη διάρκεια αλλά και στο τέλος του εργαστηρίου θα δοθούν ασκήσεις για πρακτική εξάσκηση των συμμετεχόντων.

Ακολουθούν επιγραμματικά οι επιμέρους ενότητες του εργαστηρίου:

1. Εισαγωγή: Διάλεκτοι, Προφορική Ιστορία και Εκπαίδευση
2. Σύντομη παρουσίαση του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας
3. Σχεδιασμός project προφορικής ιστορίας
4. Συνέντευξη – καλές πρακτικές & επιλογή πληροφορητών
5. Ηχογράφηση –Επιλογή εξοπλισμού & λογισμικού
6. Επεξεργασία αρχείων ήχου –Εισαγωγή στη χρήση του ελεύθερου λογισμικού Praat
7. Επισημείωση ομιλίας σε επίπεδα
8. Επεξεργασία και επισημείωση μεγάλων αρχείων ήχου

9. Πρακτική εξάσκηση
10. Συζήτηση - Αξιολόγηση εργαστηρίου

4. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

120 λεπτά

5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ:

Βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ (αρχάριο επίπεδο)

6. ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:

Ελάχιστος αριθμός: 3
Μέγιστος αριθμός: το διπλάσιο του αριθμού των Η/Υ που διαθέτει η αίθουσα πολυμέσων

7. ΥΛΙΚΑ-ΧΩΡΟΣ:

Προτζέκτορας και Η/Υ για τους συμμετέχοντες (ατομικά ή ανά ζεύγη)
(Προτεινόμενος χώρος διεξαγωγής του εργαστηρίου: Αίθουσα Η/Υ
Οι συμμετέχοντες/ουσες θα πρέπει είτε ατομικά είτε ανά ζεύγη να εργαστούν σε Η/Υ.
Αν δεν διατίθεται αίθουσα Η/Υ, τότε οι συμμετέχοντες μπορούν να εργαστούν σε δικά τους laptops.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αξιολόγηση Εργαστηρίου

Θέμα: Τεχνικές καταγραφής και επεξεργασίας ομιλίας στο σχολείο στα πλαίσια του εμπλουτισμού και της αξιοποίησης του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας

Συντονίστριες: Άννα Σφακιανάκη & Μαρίνα Τζακώστα

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο. Σας παρακαλούμε πολύ να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να λάβουμε την ανατροφοδότησή σας.

* Απαιτείται

Ατομικά Στοιχεία

1. **Ιδιότητα** *
   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
   - ( ) Εκπαιδευτικός
   - ( ) Ειδικός Παιδαγωγός
   - ( ) Διευθυντής
   - ( ) Σχολικός Σύμβουλος
   - ( ) Άλλο

2. **Θέση υπηρεσίας** *
   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
   - ( ) Πρωτοβάθμια
   - ( ) Δευτεροβάθμια
   - ( ) Άλλο: _____

3. **Σπουδές** *
   Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.
   - [ ] Πτυχίο
   - [ ] Μεταπτυχιακό
   - [ ] Διδακτορικό
   - [ ] Άλλο

4. **Φύλο** *
   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
   - ( ) Άνδρας
   - ( ) Γυναίκα

5. **Ηλικία** *
   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
   - ( ) 22-26
   - ( ) 27-34
   - ( ) 35-44
   - ( ) 45-54
   - ( ) >55

Ποιότητα εργαστηρίου

1=Πολύ, 2=Αρκετά, 3=Λίγο, 4=Καθόλου

6. **1) Ήταν σαφείς οι στόχοι του εργαστηρίου;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

7. **2) Μείνατε ικανοποιημένοι/ες από το σύνολο των δραστηριοτήτων;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

8. **Αν λίγο ή καθόλου, γιατί;**

9. **3) Ποιες ενότητες σας φάνηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ή χρήσιμες;**
Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Εισαγωγή: Διάλεκτοι-Προφορική Ιστορία-Εκπαίδευση
- ☐ Παρουσίαση του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας
- ☐ Γιατί ένα project προφορικής ιστορίας στο σχολείο;
- ☐ Σχεδιασμός ενός project προφορικής ιστορίας στο σχολείο (στάδια υλοποίησης)
- ☐ Ηχογράφηση: Εξοπλισμός και καλές πρακτικές
- ☐ Ηχογράφηση με ειδικό λογισμικό
- ☐ Επισημείωση με το λογισμικό Praat
- ☐ Άλλο: _____

10. **4) Μείνατε ικανοποιημένοι/ες από το συντονισμό του εργαστηρίου από τις εισηγήτριες;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

11. **Αν λίγο ή καθόλου, γιατί;**

12. **5) Η διάρκεια του εργαστηρίου ήταν ικανοποιητική;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

13. **Αν λίγο ή καθόλου, γιατί;**

14. **6) Θεωρείτε ότι αποκομίσατε γνώσεις που θα σας φανούν χρήσιμες;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

15. **Αν λίγο ή καθόλου, γιατί;**

16. **7) Αν είστε εκπαιδευτικός, πόσο πιθανό θεωρείτε να υλοποιήσετε project προφορικής ιστορίας στην τάξη σας; Αν είστε διευθυντής/τρια ή σχ. σύμβουλος, πόσο πιθανό θεωρείτε να προτείνετε στους/στις εκπαιδευτικούς ευθύνης σας ένα project προφορικής ιστορίας;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

17. **Αν λίγο ή καθόλου, γιατί;**

18. **8) Το σύνολο του εργαστηρίου ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

19. **Αν λίγο ή καθόλου, γιατί;**

20. **9) Θα θέλατε να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα καταγραφής και επισημείωσης ομιλίας;** *
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Πολύ	◯	◯	◯	◯	Καθόλου

21. **10) Γράψτε μας τη γνώμη σας για το εργαστήριο**

Διδακτική αξιοποίηση των εικονογραφικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας Παράδειγμα εφαρμογής: Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου

Τουραμπέλης Μιχαήλ

Περίληψη

Στην παρούσα διδακτική πρόταση για εργαστήριο παρουσιάζονται με βιωματικό τρόπο ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν στη διδακτική αξιοποίηση έργων ιστορικής ζωγραφικής, τα οποία κατατάσσονται στις παραστατικές ιστορικές πηγές. Η συστηματικότερη μελέτη και αξιοποίηση κατάλληλα επιλεγμένων έργων τέχνης ως οπτικών ερεθισμάτων, ως πηγών πληροφοριών αλλά και ως αφορμής για εμβάθυνση στο ιστορικό γεγονός που απεικονίζουν, προσφέρει στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να μελετήσουν διαφορετικές πτυχές του ιστορικού γεγονότος αποκτώντας μια πολύπλευρη και πληρέστερη αντίληψη για τα γεγονότα του παρελθόντος. Ο συνδυασμός της ιστορικής γνώσης με τη λεπτομέρεια μιας οπτικής απεικόνισης προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να ανακαλύψουν νέα δεδομένα ικανά να τους οδηγήσουν σε μια κριτική θεώρηση προσώπων και γεγονότων, να εμβαθύνουν περισσότερο σε καταστάσεις και συναισθήματα, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένες στάσεις και απόψεις. Στους στόχους της διδακτικής πρακτικής περιλαμβάνεται η καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αντιστάθμισμα στην απλή απομνημόνευση και αναπαραγωγή της γνώσης, η εξάσκηση βασικών νοητικών λειτουργιών, όπως η επαγωγική και παραγωγική σκέψη, η αιτιολόγηση απόψεων, η διατύπωση υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Παραστατικές πηγές, Ιστορική ζωγραφική, κριτική αντίληψη

1. Σκοπός - Στόχοι

1.1. Σκοπός διδακτικής πρότασης.

Βασικός στόχος της διδακτικής πρότασης είναι η πρακτική αξιοποίηση της διαθεματικής διασύνδεσης της Ιστορίας με τη Τέχνη σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας και ιστοριογραφικής αποτύπωσης. Με την παρούσα εργασία προβάλλεται ο ρόλος της Τέχνης και ειδικότερα της ζωγραφικής ως ιστορικής πηγής και πολύτιμου αρωγού στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ειδικότερα, επιδιώκεται η βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την «ανάγνωση» και ερμηνεία των παραστατικών πηγών και συγκεκριμένα των πινάκων ιστορικής ζωγραφικής, επιδιώκοντας μια εναλλακτική οπτική και κριτική θεώρηση ιστορικών γεγονότων και προσώπων.

Οι πίνακες, που απεικονίζουν σημαντικά γεγονότα και πρόσωπα της Νεότερης Ιστορίας του τόπου, φιλοτεχνήθηκαν στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα από Έλληνες και Ευρωπαίους ζωγράφους και θεωρείται ότι αποτελούν, ως ένα βαθμό, αξιόπιστες πηγές αποτύπωσης της ιστορικής αλήθειας. Με λεπτομερή παρατήρηση και κριτική επεξεργασία των κατάλληλα επιλεγμένων έργων Τέχνης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα με κριτική ματιά, να

συνεργαστούν και να τα κατανοήσουν διαμορφώνοντας ολοκληρωμένες στάσεις και απόψεις καλλιεργώντας παράλληλα και την αισθητική τους αντίληψη. Στη μελέτη και αξιοποίηση του εικονιστικού υλικού, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και ο υποκειμενισμός του καλλιτέχνη, καθώς δύναται να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την κριτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων. Τα έργα τέχνης γενικότερα, όταν αξιοποιηθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική πράξη, μπορούν να υπηρετήσουν ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικότητας, της αυτογνωσίας, της κατανόησης και της γνωστικής ανάπτυξης (Μέγα, 2002˙2011, σελ. 62).

1.2. Στόχοι:

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της διδακτικής ενότητας, ακολουθώντας την ταξινομία του Bloom (1956), διαμορφώθηκαν και κατατάχθηκαν στους ακόλουθους τομείς: τον γνωστικό, που αφορά στις διεργασίες της γνώσης, τον συναισθηματικό, που αφορά στις στάσεις και τον ψυχοκινητικό που αφορά στις δεξιότητες.

Γνώσεις

- Ανάκληση ιστορικής γνώσης από τη μνήμη και διατύπωση ή χρήση πληροφοριών από τη διδασκαλία ή τη μελέτη σχετικών πηγών.
- Πληρέστερη κατανόηση και ταυτοποίηση σημαντικών ιστορικών γεγονότων και προσώπων μέσα από λεπτομέρειες που προσφέρει η οπτική απεικόνιση.
- Παροχή πληροφοριών για το χρονικό και ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας της πηγής και αποτύπωση του γενικότερου κλίματος της εποχής.
- Εφαρμογή και χρήση της ιστορικής γνώσης ως εργαλείου του μαθητή για την ερμηνεία και οπτική αποτύπωση.
- Ανάλυση και διάκριση του έργου τέχνης σε επιμέρους συστατικά μέρη. Έλεγχος της ικανότητας του μαθητή να διακρίνει προθέσεις, μηνύματα και συμβολισμούς του δημιουργού και τροποποίηση της αρχικής αντίληψης.
- Εμπέδωση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την ανασύνθεση της ιστορικής εικόνας.
- Διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, επιχειρηματολογία αλλά και δυνατότητα αμφισβήτησης της οπτικής απεικόνισης του γεγονότος.
- Αντίληψη των επιρροών των ιστορικών γεγονότων στην καλλιτεχνική δημιουργία. (Καλλιτεχνικό Κίνημα του Ρομαντισμού, κ.α.)

Δεξιότητες

- Αναζήτηση, καταγραφή, επεξεργασία πληροφοριών. Αναγνώριση και αξιοποίηση εικονιστικού υλικού ως διδακτικό μέσο και πηγή άντλησης πληροφοριών και αποτύπωσης ιδεών.
- Εφαρμογή τεχνικών προσεκτικής και εις βάθος παρατήρησης- Καλλιέργεια αισθητικής αντίληψης.
- Ικανότητα επιλογής και αξιολόγησης εικόνων. Διατύπωση συλλογισμών και αναζήτηση νοηματικής συνάφειας μέσα από τη συσχέτιση και σύνδεση οπτικών πληροφοριών με προϋπάρχουσα ιστορική γνώση.
- Ενεργοποίηση και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την διαφορετική προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος από τους δημιουργούς και τα είδη πηγών και προτροπή των μαθητών να αναζητήσουν τους λόγους της απόκλισης.

- Κατανόηση και συνειδητοποίηση της υποκειμενικότητας του δημιουργού ενός εικαστικού έργου σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα που οδηγεί στην αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.
- Καλλιέργεια της ιστορικής αντίληψης και ενσυναίσθησης απέναντι σε στάσεις και συμπεριφορές ιστορικών προσώπων.
- Διαμόρφωση αισθητικής αντίληψης και καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού.

Στάσεις

- Συνειδητοποίηση της επιρροής των ιστορικών γεγονότων στη ζωγραφική και καταξίωση των έργων τέχνης ως ιστορικών πηγών και εργαλείων μάθησης.
- Καταγραφή και αποδοχή διαφορετικών προσεγγίσεων για κάθε πίνακα: αισθητική, γλωσσική, εμπειρική ακόμα και φιλοσοφική.
- Καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος και προσπάθεια σύγκλισης απόψεων κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες.
- Συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας απόψεων και ερμηνειών μέσα στην ομάδα, αναλύοντας το ίδιο οπτικό ερέθισμα.
- Διεύρυνση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία μέσα από την αντίδραση σε ένα οπτικό ερέθισμα, την οργάνωση και ερμηνεία των οπτικών πληροφοριών και τον συσχετισμό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις πάνω στο θεματικό αντικείμενο του πίνακα.

2. Θέμα - δομή

2.1. Η χρήση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Η χρήση των ιστορικών πηγών στη διδακτική πρακτική επιτρέπει την άμεση συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες διερεύνησης και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επεξεργασθεί διαφορετικές πηγές, να εμπλακεί με την πολυπλοκότητα του ιστορικού παρελθόντος και να διαμορφώσει την προσωπική του ιστορική αφήγηση. Οι πηγές προσφέρονται για αξιοποίηση σε διαδικασίες εμπέδωσης και ανατροφοδότησης.

Η εικόνα στη διδακτική διαδικασία μπορεί να βοηθήσει αφενός τους μαθητές να προσωποποιήσουν το ιστορικό γεγονός και να το εντυπώσουν στη μνήμη τους (Γρόσδος, 2010) και αφετέρου τον εκπαιδευτικό, ώστε να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του μέσα από μια πληθώρα τεχνικών, όπως οι ερωταποκρίσεις, η χιονοστιβάδα, ο καταιγισμός ιδεών, η πρακτική άσκηση, η σύγκριση, το παιχνίδι ρόλων, ο εννοιολογικός χάρτης και η μελέτη περίπτωσης (Τριλιανός 2004· Ματσαγγούρας 2008).

Προτάσεις αξιοποίησης των εικαστικών έργων ως ιστορικών πηγών, περιλαμβάνονται στις ενδεικτικές δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία της Γ’ Γυμνασίου. Κάποιες από αυτές υποδεικνύουν τη συγκέντρωση δημοτικών τραγουδιών και εικαστικών έργων με σχετικό προς την Επανάσταση περιεχόμενο και τον εντοπισμό των ιστορικών στοιχείων-γεγονότων ή καλούν τους μαθητές να γνωρίσουν τη διαδικασία φιλελευθεροποίησης του ελληνικού πολιτεύματος μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της επανάστασης του 1843 με την ‘ανάγνωση’ και ερμηνεία εικόνων και εικαστικών έργων. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.,2003, σελ.222). Στην ίδια ενότητα επίσης προτείνεται οι μαθητές να εκτιμήσουν

τις κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτικές συνέπειες της βιομηχανικής επανάστασης μέσα από τη διαθεματική μελέτη και παρουσίαση λογοτεχνικών και εικαστικών έργων που αναφέρονται στη Βιομηχανική Επανάσταση και στις συνέπειές για τη ζωή των ανθρώπων(Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003, σελ. 223).

Όπως τονίζει ο Λεοντσίνης (2013), η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας προϋποθέτει την ανίχνευση των εμπειριών, των γνώσεων και των δυνατοτήτων των μαθητών και τη συνειδητοποίηση από τον διδάσκοντα της ανάγκης να δίδεται στους μαθητές η δυνατότητα προσέλκυσης του ενδιαφέροντός τους στην ιστορία και στη σχολική έρευνα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο διδάσκων θα πρέπει να παρακινεί τους μαθητές σε μια πολύπλευρη αξιοποίηση του εκάστοτε μέσου, χωρίς να παραλείπει να τονίζει τις κατευθύνσεις ή τους περιορισμούς που θέτει η ιστορική μεθοδολογία και που ισχύουν για όλες τις ιστορικές πηγές. Ενδείκνυται να γίνονται αναφορές στην προέλευση και τα πρότυπά της, στη χρονική και τοπική της απόσταση από το θέμα που απεικονίζει, στην ιδεολογία που ενδεχομένως εκφράζει δίδοντας έμφαση σε πρακτικές διδασκαλίας, που «*ενισχύουν τον μαθητή να αντιλαμβάνεται και να προλαμβάνει μόνος του απόπειρες χειραγώγησης της προσωπικής του συνείδησης.*» (Λεοντσίνης, 2013).

2.2. Προσέγγιση της ιστορικής πηγής

Ο τρόπος προσέγγισης μιας ιστορικής πηγής, όπως τα έργα της ιστορικής ζωγραφικής, ξεκινά με την αναγνώριση της ταυτότητας του έργου και την ταυτότητα του δημιουργού της, τον χρόνο (σύγχρονη ή μεταγενέστερη) και τον σκοπό της δημιουργίας της, ώστε να ενταχθεί σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Στη συνέχεια εξετάζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία της πηγής μέσα από την αναζήτηση κινήτρων και προθέσεων του δημιουργού. Στο επόμενο στάδιο και αφού έχουν συγκεντρωθεί τα δεδομένα, επιχειρείται η ανάκληση από τη μνήμη των ιστορικών γεγονότων που έχουν άμεση σχέση με την πηγή. Με βάση τα παραπάνω, ακολουθεί ο σχολιασμός της πηγής είτε μέσω συζήτησης ή με τη βοήθεια στοχευμένων διδακτικών δραστηριοτήτων. Επιλέγονται δραστηριότητες σύνθεσης ή παράθεσης εστιάζοντας σε στοιχεία του έργου που έχουν νοηματική συνάφεια με τα ιστορικά γεγονότα που απεικονίζουν. Η σύνδεση της πηγής με την ιστορική αφήγηση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: είτε παραγωγικά, ξεκινώντας από τα στοιχεία της ιστορικής αφήγησης και καταλήγοντας στην πηγή, είτε επαγωγικά, ξεκινώντας από τα στοιχεία της πηγής και καταλήγοντας στην ιστορική αφήγηση**.**

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι ιστορικές πηγές διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων αλλά και στον αντικειμενικό σχηματισμό μιας άποψης πάνω σε αυτά. Ωστόσο, όπως τονίζει ο Μαυροσκούφης (2005), η χρήση των πηγών παραμένει κυρίως μέσον και όχι αυτοσκοπός, διαδραματίζοντας ένα συμπληρωματικό ρόλο. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο έλεγχος της γνησιότητας και ευρύτερα της αξιοπιστίας μιας πηγής. Σε αυτή την διαδικασία μας βοηθά ιδιαίτερα η συγκριτική μελέτη και διασταύρωση με άλλες αυθεντικές πηγές, ώστε να βεβαιωθούμε ότι η προς εξέταση πηγή εγγράφεται στο γενικό και ειδικότερο πλαίσιο της εποχής. Από την άλλη πλευρά μέσα στις πηγές βρίσκουμε πολλές φορές πληροφορίες που διατυπώνονται χωρίς τη συνειδητή πρόθεσή του συντάκτη τους. Μπορούμε να μιλήσουμε για εκούσιες και για ακούσιες μαρτυρίες.

2.3. Η αξιοποίηση των έργων ιστορικής ζωγραφικής ως ιστορικές πηγές: κριτήρια, και περιορισμοί

Τα έργα τέχνης κάθε εποχής αποτελούν μια συνοπτική αφήγηση και ένα χρονικό της, στο οποίο αποτυπώνονται οι μαρτυρίες γεγονότων ανθρώπινων πράξεων και συναισθημάτων. Ο καλλιτέχνης αντλεί υλικό από προσωπικά βιώματα της εποχής του, τα οποία μορφοποιεί και προβάλλει σύμφωνα με τη δική του ευαισθησία και οπτική ματιά. Η ανάγνωση ενός καλλιτεχνικού έργου μπορεί να ξεκινά από την παρατήρηση, την περιγραφή και τη συσχέτισή του με τα γεγονότα, να προχωρεί σε παρατήρηση και σύγκριση εικόνων και να καταλήγει στη βαθύτερη σχέση του με το κλίμα της εποχής, την ιδεολογία που εκφράζει ή αντιστρατεύεται καθώς και την αισθητική της.

Η Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη(2011), ισχυρίζεται ότι η Τέχνη ως μορφή του πολιτισμού, εγγράφεται στην Παγκόσμια Ιστορία, άρα η σύνδεση της Ιστορίας με την Τέχνη είναι επιτρεπτή, αφού εικόνες και κείμενα συγκροτούν μαρτυρίες της ιστορίας και αναδεικνύουν την ιστορικότητα της συνείδησης και τη σπουδαιότητα της ιστορίας για τον πολιτισμό. Ως γνωστόν τα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος και του παρόντος έχουν αποτελέσει αιτία έμπνευσης ζωγράφων, δραματουργών, ποιητών, οι οποίοι στη μακρά διάρκεια της παγκόσμιας ιστορίας έχουν δώσει έργα που διακρίνονται από τις παραστατικές, εκφραστικές, συμβολικές, μορφικές αλλά και από τις αφηγηματικές δυνατότητές τους. Στις εικαστικές τέχνες, και ιδιαίτερα στη ζωγραφική, τα παραδείγματα έργων με έμπνευση από ιστορικά γεγονότα αφθονούν (ο.π., 2011).

Όσον αφορά στη θέση που καταλαμβάνουν οι εικόνες ανάμεσα στα άλλα είδη ιστορικών πηγών, ο Burke (2003), υπερασπιζόμενος τη σημασία της οπτικής απεικόνισης στην ιστορία, διατυπώνει την άποψη πως οι εικόνες δεν θα πρέπει να θεωρούνται απλώς αντανακλάσεις των ιστορικών συμφραζομένων τους, αλλά πολύ περισσότερο προεκτάσεις των κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία παρήχθησαν. Ο ίδιος χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές μεθόδους με τις οποίες οι ιστορικοί αναλύουν τις εικόνες ως ανεπαρκείς να υποστηρίξουν τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της οπτικής εικονογραφίας.

Οι ιστορικοί της Τέχνης, όπως ο Gombrich, ανέδειξαν αφενός μεν την ανάγκη για κατανόηση των συμβολισμών που εμπεριέχονται στις εικόνες (Gombrich, 1994), ενώ ο Βρεττός(1994), κάνει λόγο για προσεγγίσεις των εικόνων με βάση τη φαινομενολογία, την ερμηνευτική και τη διαλεκτική, τονίζοντας ιδιαίτερα τη διαφορετική αφετηρία κάθε προσέγγισης παράλληλα με τη δυναμική αλληλεπίδρασή τους.

Κατά τον Μαυροσκούφη (2005), η κριτική ανάγνωση των πηγών είναι ζήτημα ευρύτερης, διεπιστημονικής προσέγγισης. Όπως εξηγεί η Σακκά (2007), το πρώτο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί σχετικά με την κριτική ανάλυση των οπτικών πηγών είναι η μεγάλη, σχεδόν 'μαγική' δύναμη της εικονικής αναπαράστασης, που οδηγεί στο χαρακτηρισμό της ως ρεαλιστικής, δηλ. πιστής απεικόνισης της πραγματικότητας (τεκμηριωτικής λειτουργίας). Μέσα από τη διάχυση της ιστορικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνεται η ιστορική συνείδηση. Κατά τη Σακκά(2007),η ανάπτυξη και καλλιέργεια της 'γραμματικής' της ιστορικής σκέψης, προϋποθέτει και την καλλιέργεια ενός 'οπτικού γραμματισμού' (visual literacy).

2.4. Ιστορική ζωγραφική και Επανάσταση

Ο πολλαπλός ρόλος του έργου Τέχνης ως κοινωνικού και ιστορικού ντοκουμέντου αναδεικνύεται στην πληθώρα έργων ιστορικής ζωγραφικής που αναπτύχθηκε κατά τον 19ο αιώνα στην Ελλάδα και σε όλη την Ευρώπη. Μετά την Τουρκοκρατία γεννιέται η νεότερη ελληνική τέχνη και αναπτύσσεται παράλληλα με το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, επηρεασμένη από Ευρωπαϊκά ρεύματα. Στα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα και της Βαυαροκρατίας(1832-1862), η Ακαδημία του Μονάχου θα επικρατήσει στην Ελληνική τέχνη, που στη δεδομένη χρονική συγκυρία ασχολήθηκε διεξοδικά με την απεικόνιση γεγονότων και προσώπων της Ελληνικής Επανάστασης, με μια διάθεση ρομαντικής εξιδανίκευσης. Οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι της ιστορικής ζωγραφικής στη μεταοθωμανική Ελλάδα, είναι ο *Θεόδ. Βρυζάκης* (1819-1878) και ο Διον. Τσόκος(1820-1862). Η δεύτερη περίοδος του 19ου αιώνα(1862-1900), μετά την έξωση του Όθωνα, συμπίπτει με την ωρίμανση της αστικής τάξης με κυριότερους εκφραστές τον *Νικηφόρο Λύτρα*, *Νικ. Γύζη*, Κων/νο Βολανάκη*και Γεώργιο Ιακωβίδη.*

3. Μεθοδολογία

Η ανάγνωση της εικόνας μπορεί να ξεκινά από την παρατήρηση, την περιγραφή και τη συσχέτισή της με τα γεγονότα, να προχωρεί σε παρατήρηση και σύγκριση εικόνων διαφορετικών εποχών και να καταλήγει σε εκτίμηση της βαθύτερης σχέσης της με την εποχή της -ανάλογα με το είδος της, την εμβέλειά της, την ιδεολογία που εκφράζει ή αντιστρατεύεται, τους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται, καθώς και της αισθητικής της, ιδιαίτερα αν πρόκειται για καλλιτεχνικό έργο (Α.Π.Σ., 2003,σ.228).

Η μεθοδολογία αξιοποίησης θα πρέπει να εναρμονίζεται κατά το δυνατόν με τη στοχοθεσία για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, τα χρονικά πλαίσια του διδακτικού προγραμματισμού και την υλικοτεχνική υποδομή που διατίθεται. Η ενδεδειγμένη μεθοδολογία που ακολουθείται σε τέτοιου είδους διαθεματικές και βιωματικές προσεγγίσεις βασίζεται αφενός στην ατομική παρατήρηση, σύμφωνα με την ακολουθία «Βλέπω-Σκέπτομαι-Αναρωτιέμαι» του μοντέλουPerkins(1994), στην αλληλεπίδραση διδάσκοντα και μαθητών, καθώς και στη συμμετοχή-συμβολή στις ομάδες εργασίας για κριτική ανάλυση των έργων και καταγραφή συναισθημάτων, εννοιών και συμβολισμών που αποπνέει κάθε έργο.Κατά την ανάλυση, χρησιμοποιείται ο κατευθυνόμενος διάλογος με σταδιακά φθίνουσα καθοδήγηση. Τέλος, καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότερη ερμηνεία κάθε έργου, διαδραματίζει μια σύντομη αναδρομή ή μια βιβλιογραφική αναζήτηση που αφορά στο συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, με στόχο την πληρέστερη επεξεργασία των λεπτομερειών.

Αναφορικά με το χρονικό πλαίσιο αξιοποίησης οι σχετικές διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν: Α. στην αρχή της νέας διδακτικής ενότητας ως ερέθισμα ή αφόρμηση: δίνονται οι εικόνες και μέσω αυτών καλούνται οι μαθητές να συλλέξουν ιστορικές πληροφορίες και να οδηγηθούν σε εξαγωγή συμπερασμάτων (διερευνητικό διδακτικό μοντέλο). Β. Ενδιάμεσα, μέσα στη ροή του μαθήματος, για εμπέδωση της ιστορικής αφήγησης (παραγωγική μέθοδος) ή για προβληματισμό, ανάλυση, έρευνα και εντοπισμό ιστορικών στοιχείων (επαγωγική και ερευνητική μέθοδος) ακολουθώντας το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο. Γ. Στο τέλος ως εμπέδωση της διδακτικής ενότητας, αξιοποιώντας και τις ερωτήσεις του εγχειριδίου.

4. Προτεινόμενες δραστηριότητες υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Η πρακτική υλοποίησης της παρακάτω διδακτικής πρότασης δύναται να εφαρμοσθεί σε μόνιμη βάση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. Οι τρόποι και οι τεχνικές αξιοποίησης των πηγών στο μάθημα της ιστορίας εξαρτώνται κυρίως από τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και από την κριτική ικανότητα των μαθητών. Ενδεικτικά παρουσιάζεται μια σειρά από διδακτικές δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η : Εισαγωγή- Σύνδεση ιστορικής ζωγραφικής με την Ιστορία

Περιγραφή: Σύνδεση των ιστορικών στοιχείων των πινάκων με την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Η σύνδεση μπορεί να γίνει είτε επαγωγικά είτε παραγωγικά.

Η διδασκαλία ξεκινά με ερωτήσεις διδακτικής προσέγγισης που αφορούν διάφορα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα, με στόχο την αναζήτηση προϋπάρχουσας γνώσης και την κινητοποίηση των μαθητών. Στη συνέχεια διανέμεται ατομικό φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει χρονολογίες και τίτλους πινάκων διαφόρων ζωγράφων που έχουν ασχοληθεί με την ιστορική ζωγραφική όπως Delacroix, Herbertvon Hess, Θεόδ. Βρυζάκη, Νικ. Λύτρα, Διον. Τσόκου, Κων. Βολανάκη, κ.α. Ζητείται από τους μαθητές να ταιριάξουν τους τίτλους με τα έργα τέχνης που παρουσιάζονται στις διαφάνειες καθώς και να αναφερθούν συνοπτικά στο σημαντικό ιστορικό γεγονός με το οποίο συνδέεται το έργο τέχνης. Εναλλακτικά(Δραστηριότητα 1Β) μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να δώσουν έναν κατάλληλο τίτλο στα έργα τέχνης που να ταιριάζει με το ιστορικό γεγονός που απεικονίζεται και να αναφερθούν συνοπτικά στο ιστορικό γεγονός ή το θέμα με το οποίο συνδέεται το έργο τέχνης. Στη συνέχεια, καλούνται να κατατάξουν τους πίνακες σε χρονολογική σειρά σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα με στόχο την επανάληψη-εμπέδωση των ιστορικών γεγονότων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2η: Χωρισμός ομάδων με τυχαίο και βιωματικό τρόπο.

Περιγραφή: Στους τοίχους της αίθουσας έχουν προαναρτηθεί προσωπογραφίες 6 ηρώων του 1821 που συνδέονται με γεγονότα της Ελληνικής Επανάστασης και απεικονίζονται σε έργα τέχνης που προβάλλονται στις δραστηριότητες που ακολουθούν, π.χ Λόρδου Βύρωνα, Μάρκου Μπότσαρη, κλπ. Κάθε μαθητής λαμβάνει και μελετά μια καρτέλα με κάποια βιογραφικά στοιχεία ενός ήρωα και κατόπιν περιφέρεται στην αίθουσα αναζητώντας την προσωπογραφία του δικού του ήρωα. Θα σχηματιστούν με αυτόν τον τρόπο έξι ομάδες των τεσσάρων. Κάθε ομάδα θα πρέπει να αναφερθεί συνοπτικά στο έργο του ήρωα του οποίου το όνομα θα φέρει η ομάδα στο εξής.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η : Στάδια παρατήρησης – Μέθοδος Perkins

Περιγραφή: Προβάλλεται στην οθόνη πίνακας « *Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι*». Ζητείται η σύνθεση του περιεχομένου ενός πίνακα. Δίδεται ικανός χρόνος στους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά τον πίνακα. Ακολουθούν ερωτήσεις από τον διδάσκοντα, ακολουθώντας τα στάδια αναλυτικής και ολιστικής παρατήρησης, όπως προτείνονται από τη μέθοδο παρατήρησης έργων τέχνης του D.Perkins (1994).Η σε βάθος ανάλυση του έργου δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει διδακτικά και το παραμικρό στοιχείο του εικονογραφικού υλικού(Γρόσδος,2010). Οι μαθητές σχολιάζουν με βάση τα ιστορικά γεγονότα και τη δική τους κριτική ικανότητα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4η: Σύγκριση έργων τέχνης που αφορούν παράλληλα ιστορικά γεγονότα

Περιγραφή: Ζητείται η σύγκριση δύο η περισσότερων έργων και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών. Εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από το συσχετισμό των διαφορετικών πηγών. Οι μαθητές εργάζονται στην ομάδα, Καλούνται να περιγράψουν τα ιστορικά γεγονότα να συγκρίνουν και να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές αξιοποιώντας τις γνώσεις τους και την κριτική τους ικανότητα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5η: Ανάπτυξη και ελεύθερη διατύπωση προσωπικής γνώμης

Περιγραφή: Οι μαθητές εργάζονται στην ομάδα, παρατηρούν και σχολιάζουν τα έργα σε συνδυασμό με τις ιστορικές τους γνώσεις. Στόχος είναι να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών, αφού καλούνται να αποδώσουν τα συναισθήματα των προσώπων που απεικονίζονται στους πίνακες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6η : Μελέτη έργων τέχνης- Αναζήτηση κινήτρων και προθέσεων του δημιουργού- Σύνδεση με ιστορικά γεγονότα- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Περιγραφή: Οι μαθητές εργάζονται στην ομάδα και παρατηρούν δυο έργα τέχνης που τους έχουν δοθεί. Καλούνται να περιγράψουν εν συντομία τα ιστορικά γεγονότα που έφεραν τον Όθωνα στον θρόνο της Ελλάδας, καθώς και εκείνα που τον οδήγησαν στην έξωση, να συγκρίνουν και να προσπαθήσουν να αποδώσουν τα συναισθήματα του καθενός.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7η: Παρατήρηση – Μελέτη ιστορικών γελοιογραφιών

Περιγραφή: Στον διαδραστικό πίνακα παρουσιάζεται σειρά γελοιογραφιών με θέμα την πολιτική αντιπαράθεση ανάμεσα στον Χ. Τρικούπη και τον Θ. Δηλιγιάννη. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τις γελοιογραφίες, να αναγνωρίσουν τα πρόσωπα και να συνδέσουν την κάθε γελοιογραφία με τα ιστορικά γεγονότα της περιόδου αποτυπώνοντας παράλληλα το κλίμα της εποχής.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8η : Συμβολισμοί σε έργο τέχνης

Περιγραφή: Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν προσεκτικά μια Λιθογραφία του 1898, με στόχους: **α.** να ανακαλύψουν τα γνωστά ιστορικά πρόσωπα που απεικονίζονται· **β.** να αναζητήσουν τους συμβολισμούς που αναδεικνύονται μέσα από το έργο. **γ.** να δώσουν έναν κατάλληλο τίτλο.

6.Συνολική θεώρηση-Συμπεράσματα

Η συστηματικότερη μελέτη και αξιοποίηση επιλεγμένων έργων ιστορικής ζωγραφικής ως πηγής πληροφοριών αλλά και ως αφορμής για εμβάθυνση στο ιστορικό γεγονός, προσφέρει στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να μελετήσουν, μέσω της εικόνας, διαφορετικές πτυχές του ιστορικού γεγονότος, έτσι ώστε να οδηγηθούν στην κριτική θεώρηση και την βαθύτερη αντίληψη καταστάσεων, πράξεων και συναισθημάτων. Η χρήση των απεικονιστικών ιστορικών πηγών στη σχολική τάξη, με την εκμετάλλευση της αναπαραστατικής λειτουργίας των έργων τέχνης και την υλοποίηση στοχευμένων δραστηριοτήτων μελέτης, επιτρέπει την άμεση συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες διερεύνησης

και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επεξεργασθεί διαφορετικές πηγές, να εμπλακεί με την πολυπλοκότητα του ιστορικού παρελθόντος και να διαμορφώσει την προσωπική του ιστορική αφήγηση, καλλιεργώντας παράλληλα και την αισθητική του αντίληψη. Όπως εύστοχα σημειώνει η Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη(2011), η τέχνη απεικονίζει πολιτικά, κοινωνικά και πνευματικά θέματα, που αποτελούν εκδηλώσεις μιας εποχής, γι΄ αυτό μπορεί να θεωρηθεί, μαζί με την ιστορία της τέχνης, ένα σημαντικό μέρος της παγκόσμιας ιστορίας του πολιτισμού.

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας κατέδειξε την αποτελεσματικότητα της, καθώς υπήρξε καθολική και ενθουσιώδης κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών, ενεργός συνεισφορά στις ομαδικές εργασίες και παρότρυνση για πραγματοποίηση συναφών δραστηριοτήτων σε επόμενες διδακτικές ενότητες.

Στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης που ακολούθησε, οι μαθητές προέβαλλαν τα πολλαπλά οφέλη που αποκόμισαν από την εφαρμογή των νέων διδακτικών δραστηριοτήτων. Κατά την άποψή τους, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, η μελέτη χαρακτηριστικών λεπτομερειών και συμβολισμών που οδηγούν στη συσχέτιση του έργου τέχνης με το ιστορικό γεγονός που απεικονίζει. Καθοριστικό επίσης ρόλο, διαδραματίζει η ανάκληση των ιστορικών γνώσεων που απαιτούνται για την πληρέστερη κατανόηση του έργου και πώς σταδιακά επιτυγχάνεται η αφομοίωση και εμπέδωση του ιστορικού γεγονότος μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.

7. Ανατροφοδότηση εργαστηρίου

Η υλοποίηση του εργαστηρίου στο πλαίσιο του 2^{ου} Συνεδρίου ΠΔΕ Κρήτης

(Απρίλιο 2018), κατέδειξε τη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως προς τη νέα διδακτική πρόταση. Χαρακτηρίστηκε ως καινοτόμος, συναφής και εφαρμόσιμη σε ποικίλα διδακτικά περιβάλλοντα.

Τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς σημαντικά ζητήματα προς διερεύνηση. Έγινε προσπάθεια, στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια, τα ζητήματα αυτά να απαντηθούν μέσα από τον διάλογο, με την παρώθηση, την ενεργό συμμετοχή στις διδακτικές δραστηριότητες και με την παροχή πληροφοριών και παραπομπών. Δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να αναλογιστούν το περιβάλλον διδασκαλίας που ανήκουν καινα συγκρίνουν τους δικούς τους διδακτικούς στόχους με την προσέγγιση και τις δραστηριότητες που προτάθηκαν (Reflective thinking).

Αναδείχθηκε, επίσης, η ανάγκη να γίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συνερευνητής των μαθητών, προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των απεικονιστικών πηγών. Κρίθηκε αναγκαίο να εμπλουτιστεί το υπάρχον υλικό του εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ’ Γυμνασίου με ανάλογο επιπλέον υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει Ιστορία πρέπει να είναι ενήμερος ως προς της πηγές αναζήτησης σχετικού υλικού, κάποιες από τις οποίες δόθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Η αποτίμηση κρίθηκε ως θετική, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαπίστωσε ότι ένα μεγάλο μέρος από τους στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες εναρμονίζονται και άρα μπορούν να ενσωματωθούν στην δική τους καθημερινή

διδακτική πρακτική, με στόχο την επίτευξη ουσιαστικότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στο πλαίσιο του διαρκώς εξελισσόμενου «*πολιτισμού της εικόνας*».

Βιβλιογραφικέςαναφορές

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Γ. (1994). Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text.

Burke, P.(2003).Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2011).Τέχνη, ιστορία και χρόνος. ΣτοΧ. Μπαμπούνης, (Επιμ.), Ιστορίας μέριμνα, Τιμητικός τόμος στον Γ.Ν. Λεοντσίνη (Τ.Α1, σσ. 321-335).Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,τεύχος16, σσ.54-68.

Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (2003) [=Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο].ΦΕΚ, τεύχος Β’, 303 -304/13-3-2003. (Βλ. Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Ιστορίας). Προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr

Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2013). ΙστορίακαιΔημοκρατικήσκέψητωνμαθητώνστοΛύκειο.ΕπιστημονικήΕπετηρίςτου ΠΤΔΕ της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Παν/μίου Ιωαννίνων, 25, σσ. 120-144.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυροσκούφης, Δ.(2005). Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική Μεθοδολογία & Ιστορικές Πηγές. Θεσ/νικη: Αφοί Κυριακίδη (σσ.177-187).

Μαυροσκούφης, Δ.(2003). Διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της ιστορίας στη Δ/θμια εκπαίδευση με εφαρμογές. Σημειώσεις, Βιβλιογραφία, Άρθρα και Μελέτες, Εποπτικό Υλικό. ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής: Θεσσαλονίκη.

Μέγα, Γ. (2002). Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος(Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Α΄, Γενικό Μέρος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σσ. 62-80).

Σακκά, Β. (2007). Η Ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας. Νέα Παιδεία, τ. 122, σσ. 127-149.

Τριλιανός, Α. (2004). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: TheCognitive Domain. NewYork: DavidMcKayCo. Inc.

Gombrich, E.H. (1994). The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation. Oxford: Phaidon Press.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art. California,

Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Συνομιλώντας μπροστά σε σύνορα και σταυροδρόμια για το προσφυγικό

Δρ. Τρούλη Σοφία
Διδάσκουσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Κρήτης
Μουσειοπαιδαγωγός Εκπαιδευτικού Τομέα-Εικαστικών Εργαστηρίων
Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης

Δρ. Χρηστίδης Κωνσταντίνος
ΕΕΠ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Κρήτης
Επιστημονικός υπεύθυνος Εκπαιδευτικού Τομέα-Εικαστικών Εργαστηρίων
Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης

Περίληψη

Η συνεργασία σχολείου και μουσείου είναι απαραίτητη και μόνο οφέλη μπορεί να προσφέρει στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκπαιδευόμενων, αλλά και εκπαιδευτικών. Πώς, όμως, το μουσείο και ιδιαίτερα ένα Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην ενσυναίσθηση των μαθητών και των μαθητριών και των εκπαιδευτικών για κοινωνικά θέματα, όπως το προσφυγικό ζήτημα; Κάποιες απαντήσεις σ' αυτό το ερώτημα σκοπεύουμε να βρούμε στο βιωματικό εργαστήριο με θέμα: Συνομιλώντας μπροστά σε σύνορα και σταυροδρόμια για το προσφυγικό. Σκοπός του εργαστηρίου είναι οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με τα οφέλη της ένταξης των τεχνών στη διδασκαλία τους. Με αφορμή ένα θέμα που μας αφορά όλους, το προσφυγικό, θα έρθουμε σε επαφή με τις τεχνικές του έντεχνου συλλογισμού και του θεατρικού παιχνιδιού. Ειδικότερα θα δούμε έργα τέχνης, κυρίως σύγχρονες φωτογραφίες από την έκθεση Medphoto Σύνορα και Σταυροδρόμια που πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2016, στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης και θα γευτούμε με βιωματικό τρόπο πώς μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε στην τάξης μας με στόχο τον εμπλουτισμό του διδακτικού ρεπερτορίου μας, αλλά και την ενσυναίσθησή μας για το προσφυγικό ζήτημα. Απώτερος σκοπός του εργαστηρίου είναι να αναδειχθούν τα κοινά σημεία, αλλά προοπτικές των σχέσεων εκπαίδευσης και πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: Εργαστήριο, μουσείο, σχολείο, προσφυγικό, έντεχνος συλλογισμός, ενσυναίσθηση.

1. Εισαγωγή

Το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης βρίσκεται στην καρδιά της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου. Ιδρύθηκε το 1995 και ανήκει στο Δήμο Ρεθύμνου[77]. Η εκθεσιακή πολιτική του περιστρέφεται γύρω από θέματα που αφορούν τον σύγχρονο άνθρωπο.

[77] Πληροφορίες για το Μουσείο και τις δράσεις του μπορείτε να βρείτε στην ιστοσελίδα του www.cca.gr και στο βιβλίο: Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης 25 χρόνια λειτουργίας (2017).

Παράλληλα, διαθέτει ενεργό Εκπαιδευτικό Τομέα με Εικαστικά Εργαστήρια, που προσφέρουν μαθήματα εικαστικών τεχνών, ιστορίας της τέχνης και αρχιτεκτονικής σε ενήλικες και παιδιά, αλλά και μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, διαλέξεις και ξεναγήσεις.

Με αφορμή την έκθεση *Medphoto Σύνορα και Σταυροδρόμια* που πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2016, στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης σε συνεργασία με τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό Kolektiv 8[78], και παράλληλα εμπνεόμενοι από το λογοτεχνικό βιβλίο του Γρηγόρη Χαλιακόπουλου, *Το ταξίδι του Φερεϋντούν* (2013),σχεδιάσαμε το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα: *Συνομιλώντας μπροστά σε σύνορα και σταυροδρόμια*.

Το πρόγραμμα έχει διάρκεια δύο ώρες και απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ενήλικες και σε οικογενειακές ομάδες. Απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι να μην υπάρχουν στις ομάδες μας πρόσφυγες, καθώς αυτό το πρόγραμμα στοχεύει, κυρίως, στην ευαισθητοποίηση του γενικού πληθυσμού για το προσφυγικό ζήτημα.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τις προδιαγραφές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής (Νικονάνου, 2015). Αφού επιλέχθηκαν μία σειρά από έργα της έκθεσης, αλλά και άλλα έργα σχετικά με το θέμα και σχεδιάστηκε το σενάριο της αφήγησης του προγράμματος, κάθε έργο συνδέθηκε με μία δραστηριότητα, εμπνευσμένη είτε από τις τεχνικές του Έντεχνου Συλλογισμού[79], είτε από το θεατρικό παιχνίδι ή από το εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες (2014).Το πρόγραμμα διαθέτει τέσσερα μέρη: α)χαλάρωσης, γνωριμίας με την ομάδα και γνωριμίας με τον χώρο (15λ.) β) γνωριμίας με το θέμα (15λ.)γ) εμβάθυνσης στο θέμα (60λ.), δ) κλείσιμο προγράμματος με αποφόρτιση και άτυπη αξιολόγηση (30λ.). Προτείνονται στους εκπαιδευτικούς και άλλα τρία μέρη, δύο πριν την επίσκεψη στο μουσείο για τη δική τους προετοιμασία και για την προετοιμασία των εκπαιδευόμενων και ένα μετά την επίσκεψη στην τάξη για αποκρυστάλλωση των εμπειριών του προγράμματος (Τρούλη, 2008). Ακόμη επισημαίνουμε πως ανάλογα με την ηλικία και τις διαθέσεις των μελών της ομάδας μπορεί το πρόγραμμα να διαρκέσει και από 1 ώρα και μισή μέχρι 2 ώρες. Στην πρώτη περίπτωση περιορίζουμε τον αριθμό των έργων που θα προσεγγίσουμε στο τρίτο μέρος της εμβάθυνσης. Άλλωστε τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα χρειάζεται να είναι ευέλικτα με βιωματικές δραστηριότητες που θα προσαρμόζονται κάθε φορά στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας.

Η αφήγηση ξεκινάει μ’ ένα κουβάρι και τους στίχους του Φερεϋντούν Φαριάντ: *Πατρίδα μου είναι ένας ουρανός χωρίς διαβατήριο, χωρίς πύλη, μπαίνω από τον αέρα* (Φαριάντ, 1995). Στην πορεία του προγράμματος συναντάμε έργα από την έκθεση Medphoto Σύνορα και Σταυροδρόμια, αλλά και άλλα έργα τέχνης που εμπνέονται από

[78]Για λεπτομέρειες σχετικές με την έκθεση βλ. http://medphoto.gr/el/home-grκαι τον οδηγό της έκθεσηςΦυσάκης (2017).

[79]Ο Έντεχνος Συλλογισμός αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο του Harvard τη δεκαετία του 2000στο πλαίσιο του προγράμματος Harvard Project Zero από τους David Perkins, Ron Richard, MarkChurch and Terri Turner και σε συνεργασία την Traverse City και δημόσια σχολεία της περιοχής Michigan. Πρόκειται για ένα μοντέλο προσέγγισης και ένταξης της Τέχνης στη διδασκαλία με την τακτική χρήση έργων εικαστικής τέχνης και μουσικής, ενταγμένη στο πρόγραμμα σπουδών και με σκοπό την ενίσχυση της σκέψης και της μάθησης των εκπαιδευόμενων.

το προσφυγικό καθώς και καταλήγουμε με την ιστορία του πρόσφυγα ποιητή Φερεϋντούν Φαριάντ. Μπλέκουμε τις εμπειρίες μας με αυτά τα νέα ερεθίσματα με σκοπό να διερευνήσουμε έννοιες, όπως το ταξίδι, τα σύνορα, τα σταυροδρόμια, ο πρόσφυγας, ο μετανάστης.

Αν και η έκθεση ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο του 2016, το πρόγραμμα προτείνεται ακόμη και σήμερα. Έτσι μελετούμε με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας τις φωτογραφίες ντοκουμέντα της έκθεσης και μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας για το προσφυγικό ζήτημα. Παράλληλα ανάλογα με την έκθεση που φιλοξενούμε κάθε φορά εντοπίζουμε έργα που ταιριάζουν με τη θεματολογία του προγράμματος και προσαρμόζουμε τις δραστηριότητες μας. Αυτό το υλικό αξιοποιούμε και στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο για το Συνέδριο: *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: σχέσεις και προοπτικές*.

2. Χαλάρωση Γνωριμία με την ομάδα και με τον χώρο

Το πρώτο μέρος του προγράμματος αφιερώνεται στη χαλάρωση της ομάδας, στη γνωριμία με την ομάδα και στη γνωριμία της ομάδας με τον χώρο. Ακόμη στο τέλος συμφωνούμε πως ό,τι πει ο καθένας και η κάθε μία είναι αποδεκτό γιατί είναι η γνώμη του/της και συμφωνούμε αν θέλουμε ή όχι να μάθουμε και την άποψη του καλλιτέχνη ή της καλλιτέχνιδος. Επισημαίνουμε πως ουσιαστική είναι η διαδικασία της σκέψης, του συλλογισμού και του διαλόγου με αφορμή τα έργα και λιγότερο να μάθουμε ακριβώς τι ήθελε να μας πει ο καλλιτέχνης ή η καλλιτέχνιδα. Συνήθως, επιλέγεται να γίνεται αναφορά και στον λόγο του/της καλλιτέχνη ή της καλλιτέχνιδος.

2.1. Ο τέλειος κύκλος, η αλλαγή θέσης και το κουβάρι

Καλούμε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να σχηματίσουμε όρθιοι τον τέλειο κύκλο, έτσι ώστε ο ένας να βλέπει τον άλλο. Στη συνέχεια τους ζητάμε να αλλάξουν θέση ανάλογα με εξωτερικά και έπειτα ανάλογα με εσωτερικά χαρακτηριστικά πολύ γρήγορα. Έπειτα, αξιοποιώντας ένα κουβάρι μαλλί, ζητάμε από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να λέει ο καθένας και η κάθε μία το όνομά του/της και τι κρατάει πάντα πάνω του/της και στη συνέχεια, αφού πρώτα τυλίξει λίγο μαλλί γύρω από το χέρι να το πετάξει σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας το οποίο ακολουθεί την ίδια διαδικασία. Αφού ολοκληρώσουν όλοι και όλες στον κύκλο τη δραστηριότητα, αρχίζουμε τη δεύτερη δραστηριότητα. Συζητάμε για το τι μας θυμίζει το νήμα που κρατάμε και τι μας κάνει (μας συνδέει, μας χωρίζει, σύνορα, δρόμους, εμπόδια, ιστούς…). Εκείνος/-η που κρατάει την άκρη του κουβαριού το τυλίγει, περνώντας από τα εμπόδια, που σχηματίζουν τα νήματα, λένε το όνομα του συμμετέχοντα ή της συμμετέχουσας στον οποίο ή στην οποία καταλήγει το νήμα, μοιράζονται με την ομάδα τις προσδοκίες τους για το πρόγραμμα, παραδίδουν το κουβάρι στον επόμενο/η και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να τυλιχθεί το κουβάρι. Μιλάμε για αυτήν την εμπειρία και συζητάμε πως για κάποιους ήταν πιο εύκολο και για άλλους πιο δύσκολο να περάσουν τα νήματα-εμπόδια.

3. Γνωριμία με το θέμα: καταιγισμός ιδεών

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, θέτουμε σύμφωνα με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών τα ερωτήματα: *τι είναι για εμάς τα σύνορα και τι είναι τα σταυροδρόμια* και καταγράφουμε τις απαντήσεις. Στη συνέχεια δίνουμε τρία

ερωτήματα για σκέψη και συζήτηση με σκοπό να διερευνήσουμε και την έννοια ταξίδι. Οι ερωτήσεις είναι: *Ποιος και τι ταξιδεύει; Για ποιους λόγους ταξιδεύουμε; Και πώς ταξιδεύουμε*. Σταδιακά ξεκινάμε από τις προσωπικές μας εμπειρίες και τα προσωπικά μας βιώματα για να μπορέσουμε να συζητήσουμε για τα βιώματα των άλλων και να μπούμε έστω και για λίγο στη θέση τους. Στη συνέχεια μοιράζουμε μία κόλλα Α4 και φτιάχνουμε με τη μέθοδο origamiμία βάρκα, πάνω στην οποία γράφουμε το όνομά μας και την αφήνουμε δίπλα μας. Το πρώτο μέρος του προγράμματος ολοκληρώνεται με το ερώτημα *Ποιες λέξεις μας έρχονται στο μυαλό όταν ακούμε τη λέξη προσφυγικό; Ποιες εικόνες;* Καταγράφουμε τις απαντήσεις.

4. Εμβάθυνση στο θέμα

Το τρίτο μέρος του προγράμματος αρχίζει με τους στίχους του Φερεϋντούν Φαριάντ από την ποιητική συλλογή: *Ουρανός χωρίς διαβατήριο* και με την παρατήρηση ενός παγκόσμιου χάρτη, όπου σημειώνονται οι προσφυγικές ροές. Οι λέξεις, άλλωστε, διαβατήριο και χάρτης είναι από τις πιο συχνές λέξεις στην τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του προγράμματος που δίνουν συνήθως τα μέλη των ομάδων που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα. Στη συνέχεια αρχίζουμε την εμβάθυνση του θέματος μέσα από την παρατήρηση μίας σειράς έργων τέχνης και τη βοήθεια κάθε φορά κάποιας δραστηριότητας.

4.1 Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι γι' αυτό που βλέπεις και γιατί; Τι αναρωτιέσαι;

Το πρώτο έργο που συναντούμε είναι του Jerome Sessini από το project Frozen Life το 2013[80]·Απεικονίζει ένα βομβαρδισμένο δημοτικό σχολείο στο Χαλέπι της Συρία. Επιλέγεται αυτό το έργο που ορίζει αυτό που είναι για εμάς αυτονόητο, το σχολείο, για κάποια άλλα παιδιά δεν είναι. Το δείχνουμε και αξιοποιούμε μία από τις τεχνικές του έντεχνου συλλογισμού που αποτελείται από τις 3 ερωτήσεις: Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι γι' αυτό που βλέπεις και γιατί και τι αναρωτιέσαι; Εξηγούμε πως στο τι βλέπεις περιγράφουμε μόνο αυτά που βλέπουμε χωρίς να δίνουμε ερμηνείες. Στη δεύτερη ερώτηση απαντάμε με ερμηνείες που στηρίζονται, όμως σε επιχειρήματα και στην τρίτη ερώτηση διατυπώνουμε πιθανές απορίες που δεν έχουμε επιλύσει. Μετά από διάλογο καταλήγουμε πως είναι ένα βομβαρδισμένο σχολείο και όχι ένα σχολείο που έχει υποστεί ζημιές από σεισμό, κάπου σε μία αραβόφωνη χώρα. Τέλος παρουσιάζουμε τον λόγο του καλλιτέχνη σχετικά μ' αυτή τη φωτογραφία, ο οποίος φωτογραφίζει τον παγωμένο χρόνο στη Συρία, πιστεύοντας πως κάποια στιγμή τα πράγματα θα αλλάξουν και η ζωή θα επανέλθει στους φυσιολογικούς της ρυθμούς, προσθέτοντας πως οι απλοί καθημερινοί άνθρωποι είναι πάντα αυτοί που χάνουν, είτε είναι στο Ιράκ, είτε στο Μεξικό είτε στη Γαλλία (Cloarec, 2015).

4.2 Φαντάσου ότι είσαι μέσα στο έργο

Το δεύτερο έργο είναι μία φωτογραφία από το projecttou Emilien Urbano Dawn War, που απεικονίζει νεαρά άτομα με κρυμμένα τα πρόσωπα και παρατεταμένα τα όπλα, σαν να είναι στημένα για μια μάχη, σε μία γειτονιά μιας εγκαταλειμμένης πόλης, όπου όμως στο πίσω μέρος της φωτογραφία λειτουργεί ένα μαγαζί (Φυσάκης, 2017: 147).Αυτό το έργο, το οποίο πήρε το δεύτερο βραβείο στον διαγωνισμό του Medphototo 2016, προσεγγίζεται με την ακόλουθη δραστηριότητα: Φαντάσου ότι

[80]Για το έργο βλ.https://www.magnumphotos.com/newsroom/conflict/jerome-sessini-syria. Tarik Al Bab primary school closed and damaged by fighting, Aleppo, Syria, February, 9, 2013.

είσαι μέσα στο έργο; Τι κάνεις; Τι βλέπεις; Τι ακούς; Τι αγγίζεις; Τι γεύση έχεις στο στόμα; Τι μυρίζει; Ποια συναισθήματα έχεις; Μετά από τη συζήτηση που ακολουθεί, αναφέρουμε πως το DawnWar είναι ένα παιχνίδι βίας στον υπολογιστή. Ο ίδιος ο καλλιτέχνης περιγράφει το έργο, γράφοντας πως *τα παιδιά αυτά περιμένουν τον εχθρό. Κάνουν πρόβα πώς θα πολεμήσουν. Φοράνε μαντίλια στα πρόσωπα, γιλέκα πάνω από τα κανονικά του ρούχα. Οι δρόμοι είναι άδειοι, σημαδεμένοι από τις προηγούμενες συγκρούσεις. Αυτά τα νεαρά παιδιά κρατάνε αληθινά όπλα, βυθίζονται στις φαντασιακές εικόνες τηλεοπτικών πολέμων, παλιών συγκρούσεων για τις οποίες ακούν και σημαδεύουν προς μια κενή προοπτική. Αυριανοί μάρτυρες σε μία πόλη όπου έχει εγκατασταθεί ο πόλεμος. Μια πόλη που οι ζωντανοί την έχουν εγκαταλείψει. Ωστόσο, πίσω από την διάλυση και με την αναμονή της καταστροφής ακόμη πουλάνε δροσερά ποτά* (Φυσάκης, 2017). Ο πόλεμος και η ανάγκη για επιβίωση, αλλά και για την αναζήτηση της ελπίδας και της ειρήνης για τους ανθρώπους και ιδιαίτερα για τους νέους ανθρώπους είναι ένας από τους λόγους που εκείνοι αποφασίζουν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους.

4.3 Μετανάστης ή πρόσφυγας

Σ' αυτό το σημείο αξιοποιούμε το ψηφιακό παιχνίδι Ταξίδι Φυγής[81] για να διερευνήσουμε τις διαφορές ανάμεσα στις έννοιες πρόσφυγας και μετανάστης. Στη συνέχεια βλέπουμε το βίντεοκλιπ της *SonitaAlizadeh από το Αφγανιστάν, που σχολιάζει τη συνήθεια να πωλούνται τα κορίτσια ως νύφες σε πολύ μικρή ηλικία*[82] *και συζητάμε τις διάφορες αιτίες για τις οποίες κάποιος άνθρωπος γίνεται πρόσφυγας ή μετανάστης και την πιο ουσιαστική διαφορά ανάμεσά τους. Ένας πρόσφυγας δεν μπορεί να ξαναγυρίσει στην πατρίδα του, εκτός αν κάποια στιγμή αλλάξουν τα πράγματα που τον οδήγησαν σε ξαφνική φυγή. Σε αντίθεση με τον μετανάστη που μπορεί να επισκεφτεί την πατρίδα, αρκεί να το θελήσει.*

4.4 Αρχή Μέση Τέλος και ένα παιχνίδι ρόλων

Το επόμενο έργο είναι του Fransesco Zizola. Απεικονίζει το ναυάγιο της Lampedusa (Φυσάκης, 2017: 104-105). Το πλοιάριο είχε χωρητικότητα 35 ατόμων. Τον Οκτώβριο του 2013 ταξίδευε με περίπου 500 άτομα. Ναυάγησε λίγο έξω από τη Σικελία και έχασαν τη ζωή τους 373 άνθρωποι. Ο φωτογράφος καταδύθηκε στο ναυάγιο. Για να προσεγγίσουμε το έργο, αξιοποιούμε την τεχνική του έντεχνου συλλογισμού: Αρχή-Μέση-Τέλος. Καλούμε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, να φτιάξουν μια ιστορία με αρχή αυτό το έργο, στη συνέχεια μία άλλη ιστορία, όπου το έργο αυτό θα είναι η μέση της και μία άλλη ιστορία, όπου το έργο αυτό θα είναι το τέλος της. Μπορούμε να χωρίσουμε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε ομάδες. Παρουσιάζονται όλες οι ιστορίες. Στη συνέχεια παίρνουμε ένα πανί και το τυλίγουν ανάλογα με τον αριθμό των μελών της ομάδας, έτσι ώστε να είναι αρκετά μικρό για να μη χωράνε όλοι και όλες στη δραστηριότητα που θα τους ζητήσουμε να ακολουθήσουν. Στρώνουμε το πανί στο πάτωμα και καλούμε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να έρθουν γύρω απ' αυτό. Τους λέμε πως το πανί είναι βάρκα και με το τρία θα πρέπει να μπουν μέσα για να σωθούν. Θα πρέπει να βρουν τρόπο να χωρέσουν, αλλιώς θα χαθούν. Πρόκειται για ένα πολύ σύντομο

[81]Για το ηλεκτρονικό παιχνίδι βλ. Ταξίδι Φυγής. Το παιχνίδι που σου δίνει την ευκαιρία να βιώσεις τι σημαίνει πρόσφυγας. http://www.taxidifygis.org.cy/.

[82]Για το βιντεοκλίπ με μετάφραση στα αγγλικά βλ. https://www.youtube.com/watch?v=n65w1DU8cGU.

παιχνίδι ρόλων, που έστω και για κάποια δευτερόλεπτα θα βάλει τα μέλη της ομάδας στη θέση των προσφύγων που αναζητούν μία θέση στις παλιές μικρές βάρκες της Μεσογείου. Στο τέλος παραθέτουμε τον λόγο του καλλιτέχνη που αναφέρει: *Ήθελα να δείξω σ' όλους ότι τα άνετα αστικά σπίτια μας θα μπορούσαν σε ένα βράδυ σαν σε εφιάλτη να μετατραπούν σ' αυτήν την καμπίνα με την κόκκινη κουρτίνα, που φωτογράφησα σ' αυτό το βυθισμένο πλοίο. Αυτή τη καμπίνα είναι ο τάφος της συλλογικής μας συνείδησης, ένα ενθύμιο για την αδιαφορία μας!* (Laurent&Katz, 2015).

4.5 Λέξεις Χ 10

Για τη συνέχεια δείχνουμε στους συμμετέχοντες μία φωτογραφία του έργου Μετανάστες, που δημιουργήθηκε από 30 μαθητές του Λυκείου Αποστόλου Λουκά στο Κολόσσι της Λεμεσού στην Κύπρο, με την καθοδήγηση της καθηγήτριας τέχνης Πόπης Νικολάου[83]. Πρόκειται για ένα γλυπτό σύμπλεγμα που αποτελείται από μία παλιά ξύλινη βάρκα και ανθρώπινες φιγούρες φτιαγμένες από πολυομεθάνη και γυψόγαζες. Το έργο πήρε την πρώτη θέση στον διεθνή διαγωνισμό «2016 Saatchi Gallery/Deutsche Bank ArtPrize»[84].Προσεγγίζουμε το έργο με την τεχνική του έντεχνου συλλογισμού λέξειςΧ10. Παρατηρούμε την εικόνα του έργου για 30 δεύτερα. Γράφουμε 10 λέξεις ή φράσεις που μας έρχονται στο μυαλό σε σχέση με αυτό που βλέπουμε. Μοιραζόμαστε τις λέξεις που σκεφτήκαμε και επιλέγουμε μία λέξη από τις λίστες που έχουμε κάνει και σκεφτόμαστε άλλες 10 λέξεις σε σχέση με το έργο και την επιλεγμένη λέξη. Οι μαθητές-καλλιτέχνες του έργου είπαν για τη δουλειά τους: *ελπίζουμε αυτό το έργο να αφυπνίσει τους υπεύθυνους και να μπει ένα τέλος στην τραγωδία αυτή που συμβαίνει καθημερινά στη Μεσόγειο με εκατοντάδες πρόσφυγες να χάνουν τη ζωή τους, διεκδικώντας ένα καλύτερο αύριο για αυτούς και τα παιδιά τους!*(Ιωάννου, 2016).

4.6 5 Π και ένα Γ

Το επόμενο έργο είναι η φωτογραφία της Louloud' Akiαπό το projectΚάνε μία ευχή, που απεικονίζει μία ακτή ελληνικού νησιού, όπου έχουν ξεβραστεί σωσίβια (Φυσάκης, 2017: 87). Για την προσέγγισή του θα αξιοποιήσουμε τη τεχνική των 5 Π και ένα Γιατί. Πρόκειται για μία τεχνική διατύπωσης ερωτημάτων που χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί η σχέση αιτίας και αποτελέσματος, με στόχο τη διερεύνηση και την κατανόηση ενός προβλήματος. Τα ερωτήματα είναι: *Ποιο είναι το πρόβλημα; Πού συμβαίνει; Πότε συνέβη; Γιατί συμβαίνει; Ποιος εμπλέκεται στο πρόβλημα; Πώς μπορεί να ξεπεραστεί;* Στόχος εδώ είναι να καθοριστούν τα βασικά αίτια και να εντοπιστούν οι διαφορετικές όψεις του προσφυγικού ζητήματος και να προκληθεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για το πρόβλημα. Η καλλιτέχνιδα αναφέρει πως *δουλεύοντας σ' αυτό το πρότζεκτ κατάλαβα πόσο πολύ περιορίζονται οι φιλοδοξίες των νέων από την κοινωνία μέσα στην οποία ζούμε και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες μεγαλώνουμε. Ιδιαίτερα οι νέοι στη Μέση Ανατολή στερούνται του δικαιώματος να είναι νέοι. Εγκαταλείπουν τον θάνατο και την καταστροφή στις πατρίδες τους και γυρεύουν καταφύγιο στην Ευρώπη. Ακολούθησα αυτούς τους*

[83]Για το έργο βλ. http://lyk-kolossi-lem.schools.ac.cy/.
[84]Σχετικά με τη βράβευση βλ. http://www.kathimerini.com.cy/gr/politismos/233328/?ctype=ar.

νέους, τις νέες… κατέγραψα αυτή τη μαζική πραγματοποίηση ενός μεγάλου ονείρου πολλών εξ αυτών να έρθουν στην Ευρώπη και να έχουν εκεί μία νέα ζωή…[85]

4.7 Τα 6 καπέλα της σκέψης

Παρατηρούμε τη φωτογραφία του Alessandro Penso, με τον τίτλο Γλυκοφιλούσα, που τραβήχτηκε στη Λέσβο τον Δεκέμβριο του 2015 (Φυσάκης, 2017: 90-91). Απεικονίζει μία γυναίκα που κρατάει αγκαλιά ένα παιδί και είναι καλυμμένοι και οι δύο με μία απ' αυτές τις ασημί ισοθερμικές κουβέρτες. Χρησιμοποιούμε για την προσέγγιση αυτού του έργου τα 6 καπέλα της σκέψης του Edward De Bono (Intool, χ.χ.: 27-30). Έχουμε προετοιμάσει 6 καπέλα, άσπρου, κίτρινου, κόκκινου, μαύρου, πράσινου και μπλε χρώματος. Ανάλογα το καπέλο που φοράμε διαφέρει ο τρόπος σκέψης μας. Με το άσπρο καπέλο, είμαστε αντικειμενικοί και περιγράφουμε ακριβώς τι βλέπουμε, δίνοντας κάποιες ερμηνείες με αντικειμενικό τρόπο. Με το κόκκινο καπέλο μιλάμε για τα συναισθήματα, εκείνα των απεικονιζόμενων προσώπων και τα δικά μας για τα απεικονιζόμενα πρόσωπα. Το μαύρο καπέλο είναι της απαισιόδοξης σκέψης και το κίτρινο είναι της αισιόδοξης. Αντίστοιχα περιγράφουμε τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία του έργου. Με το πράσινο καπέλο γινόμαστε δημιουργικοί και προτείνουμε πρωτότυπες λύσεις για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα απεικονιζόμενα πρόσωπα. Τέλος, με το μπλε καπέλο κάνουμε μία ανακεφαλαίωση των όσων έχουμε πει και καταλήγουμε σε προτάσεις και συμπεράσματα. Ο καλλιτέχνης αναφέρει πως *Η φωτογραφία είναι λίγο σαν το όπλο. Από μόνη της δεν είναι καλή ή κακή. Όλα εξαρτώνται από το πώς θα τη χρησιμοποιήσεις… Έχει τους περιορισμούς της, δεν είναι απόλυτη. Όταν, όμως είναι ειλικρινής… μπορεί να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει*… (Piotto, 2015).

4.8 Παγωμένη εικόνα και συζήτηση σκέψεων

Χρησιμοποιούμε το έργο του Σωκράτη Μπαλταγιάννη που απεικονίζει πρόσφυγες στην μπουκαπόρτα πλοίου στον Πειραιά (Φυσάκης, 2017: 11). Καλούμε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να αξιοποιήσουν την τεχνική της παγωμένης εικόνας. Να προσπαθήσουν να μιμηθούν τους πρόσφυγες, τη στάση τους σώματός τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους. Μένουν ακίνητοι και όταν του ζητηθεί μιλούν σαν να είναι ένας από τους πρόσφυγες, απαντώντας σε ερωτήματα, όπως *πως νιώθεις; Τι ακούς; Τι μυρίζεις; Τι γεύση έχεις στο στόμα; Τι αγγίζεις; Τι βλέπεις μπροστά σου; Τι σκέψεις κάνεις;* Ο Σωκράτης Μπαλταγιάννης σχολιάζει το έργο του, γράφοντας *Πάνω από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες και μετανάστες έφτασαν στην Ευρώπη το 2015… μέχρι και τις 21 Δεκεμβρίου 2015, η πλειονότητα (816,752) έφτασαν μέσω θαλάσσης στην Ελλάδα. Ωστόσο, 3.695 άνθρωποι πνίγηκαν στην Μεσόγειο θάλασσα κατά την προσπάθειά τους αυτή. Για όσους κατάφεραν να φτάσουν στις ακτές, η αναζήτηση για ένα καλύτερο αύριο δε σταματά εδώ. Θα πρέπει να ταξιδέψουν στην Αθήνα με πλοίο και να συνεχίσουν με λεωφορείο προς το χωριό Ειδομένη, στην Βόρειο Ελλάδα, έτσι ώστε να καταφέρουν να περάσουν τα σύνορα Ελλάδος-ΠΓΔΜ… Με τη «μεταναστευτική οδό» πλέον να γίνεται ολοένα και δυσκολότερο να ακολουθηθεί, λόγο των κλειστών πλέον συνόρων, το ερώτημα παραμένει… Θα βρουν άραγε το μέλλον που αναζητούν*[86]*;*

[85]Από τα κείμενα της έκθεσης, βλ. επίσης: http://www.vogue.it/en/photography/photostories/2017/06/28/loulou-d-aki-make-a-wish/.
[86]Απόσπασμα από τα κείμενα της έκθεσης.

4.9 Δώσε έναν τίτλο

Δείχνουμε το έργο Harragas - David Monteleone (Φυσάκης 2017: 102-103). Χωρίς να πούμε κάτι, ζητάμε από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να δώσουν έναν τίτλο στο έργο. Ακούγονται διάφορες απαντήσεις, σχετικές ή όχι με το προσφυγικό. Όλες είναι αποδεκτές. Στο τέλος παραθέτουμε τον λόγο του καλλιτέχνη για το έργο: *Harragas – στα αραβικά «αυτοί που καίνε». Οι παράνομοι μετανάστες από το Μαρόκο, την Αλγερία, την Τυνήσια, τη Λιβύη που προσπαθούν να φτάσουν στην Ευρώπη με πλοίο είναι γνωστοί ως harragas, επειδή καίνε τα έγγραφά του πριν από την αναχώρηση από την Αφρική ή πριν συλληφθούν. Η καταστροφή της ταυτότητάς τους είναι ο μόνος τρόπος να ξεφύγουν από τις χώρες καταγωγής τους. Παρατηρώντας και καταγράφοντας τα προσωπικά αντικείμενα αυτών που προσπάθησαν να φτάσουν στην «άλλη πλευρά» θαύμασα την επιθυμία των μεταναστών να εγκαταλείψουν το ταραγμένο παρελθόν πίσω και να οικοδομήσουν μια νέα ζωή*[87](Monteleone, 2016).

5. Κλείσιμο προγράμματος

Αφού έχουμε ασχοληθεί με την εμβάθυνση του θέματος με τη βοήθεια των επιλεγμένων έργων και των δραστηριοτήτων που περιγράψαμε παραπάνω, συνεχίζουμε στο τέταρτο μέρος που αποτελεί το κλείσιμο του προγράμματος.

5.1 Παιχνίδι ενσυναίσθησης-Εσύ τι θα έπαιρνες μαζί σου;

Ζητάμε από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να κλείσουν τα μάτια τους και τους διαβάζουμε ένα κείμενο από το εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας για τους πρόσφυγες με τίτλο Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες (2014: 66). *«Είναι Κυριακή και έχετε βγει για μια συνηθισμένη οικογενειακή έξοδο στην πλατεία της πόλης σας. Ο καιρός είναι υπέροχος και έχετε ευχάριστη διάθεση, καθώς περπατάτε και μυρίζετε τα πρώτα λουλούδια της άνοιξης και τις μυρωδιές φρεσκοκομμένου καφέ και ζεστού ψωμιού από τα τριγύρω μαγαζιά.*

Ξαφνικά, ένα αεροπλάνο πραγματοποιεί χαμηλή πτήση πάνω από τις στέγες των σπιτιών. Ο τρομακτικός θόρυβος σας ξαφνιάζει και σας τρομάζει. Λίγα λεπτά αργότερα εμφανίζεται από μακριά ένα ολόκληρο σμήνος αεροπλάνων και επιτίθεται στην πόλη. Βόμβες εκρήγνυνται, εκτοξεύοντας παντού θραύσματα. Πυκνός καπνός πνίγει το δρόμο όπου τυχαίνει να βρίσκεται η οικογένειά σας. Άνθρωποι ουρλιάζουν και τρέχουν προς όλες τις κατευθύνσεις. Η οικογένειά σας χωρίζεται. Είναι αδύνατον να δείτε μέσα από τον πυκνό καπνό που κάνει το λαιμό σας να τσούζει και να πονά. Αρχίζετε να φωνάζετε κι εσείς, ελπίζοντας ότι θα βρείτε την οικογένειά σας και ότι έτσι θα μπορέσετε να ξεφύγετε όλοι μαζί. Με μεγάλη δυσκολία καταφέρνετε να εντοπίσετε μέσα στον πανικό τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σας… Συζητάτε μεταξύ σας γρήγορα και αποφασίζετε ότι η κατάσταση είναι πολύ επικίνδυνη για να παραμείνετε στην πόλη. Έχετε ελάχιστο χρόνο μέχρι τον επόμενο βομβαρδισμό για να πάρετε μαζί σας ό,τι προλάβετε από το σπίτι σας και να τραπείτε σε φυγή αναζητώντας ασφάλεια σε άλλη περιοχή».

[87]Απόσπασμα από τα κείμενα της έκθεσης.

Ζητάμε από τους συμμετέχοντες να ανοίξουν τα μάτια τους, να πάρουν τη βάρκα που είχαν φτιάξει στην αρχή και να γράψουν ή να ζωγραφίσουν τι θα έπαιρναν μαζί τους. Τους δίνουμε μόνο 3 λεπτά γι' αυτή τη δραστηριότητα. Στο τέλος της, παρουσιάζουμε ο καθένας το έργο του.

5.2 Αφήγηση-το ταξίδι της ζωής μου

Διαβάζουμε κάποια αποσπάσματα από το βιβλίο του Γρηγόρη Χαλιακόπουλου με τίτλο: Το ταξίδι του Φερεϋντούν. Ιδιαίτερα στεκόμαστε στις πρώτες γραμμές πριν τον βομβαρδισμό της πόλης του και στη συνέχεια στην αρχή του ταξιδιού της φυγής που ακούει τις φωνές της μητέρας του και του πατέρα του που χάθηκαν, αλλά τον καθοδηγούν.

5.3 Λευκή σελίδα γίνεται χαρταετός και άτυπη αξιολόγηση

Εμπνεόμενοι από τις τελευταίες γραμμές τις ιστορίας του Φερεϋντούν, ολοκληρώνουμε την αφήγηση του βιβλίου, διασκευάζοντας λίγο το κείμενο με τον παρακάτω τρόπο: *Αφήνω τώρα σε σας το βιβλιαράκι μου, το «Ταξίδι της ζωής». Θέλω, όμως, να σας παρακαλέσω την τελευταία σελίδα του να τη γράψετε εσείς. Σημειώστε πάνω της ό,τι θέλετε, αν και πολύ θα ήθελα να γράψετε τι νιώθετε για μένα, για όλους εμάς τους πρόσφυγες, αφού ακούσατε και συζητήσατε για τις ιστορίες και τα ταξίδια μας. Ύστερα αφήστε το βιβλιαράκι μου σ' ένα από τα ράφια της βιβλιοθήκης σας. Μην το μετακινήσετε ποτέ από εκεί. Είναι το φυλακτό μου, που θα σας βοηθήσει στο δικό σας ταξίδι του πνεύματος και της ζωής…* Μοιράζουμε στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες χαρτί και χρώματα και τους καλούμε να κάνουν αυτό που τους ζητάει ο Φερεϋντούν. Όταν τελειώσουν τους προτείνουμε να κρεμάσουν σαν χαρταετούς τα έργα τους σ' ένα μέρος που έχουμε ορίσει. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί για εμάς μία άτυπης μορφής αξιολόγησης. Από τα κείμενα και της ζωγραφιές των μελών της ομάδας προκύπτουν πληροφορίες για το πώς βίωσαν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες το πρόγραμμα.

5.4 Αποφόρτιση – τα μπαλόνια που ξεφουσκώνουν

Ερχόμαστε στον κύκλο. Όλοι έχουμε τα κεφάλια κάτω. Δίνουμε το σύνθημα «Πάνω τα κεφάλια». Σηκώνουμε τα κεφάλια για να συναντήσουμε τη ματιά κάποιου άλλου. Αν αυτό συμβεί, κάνουμε και οι δύο τον ήχο ενός μπαλονιού που ξεφουσκώνει και καθόμαστε κάτω. Εξηγούμε πως δεν κάνουμε γι' αυτό προσπάθεια. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να μείνει ένας η δύο όρθιοι στον κύκλο.

6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος, μετά την ολοκλήρωσή του, δεν γίνεται με επίσημο τρόπο, μέσα από τη χορήγηση για παράδειγμα ερωτηματολογίου για συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμετέχοντες. Γίνεται με ποιοτικό τρόπο. Από τις εκφράσεις του προσώπου των συμμετεχόντων, αλλά και από την ανάλυση του λόγου και των ιχνογραφημάτων στην προτελευταία δραστηριότητα του τρίτου μέρους διαφαίνεται η συμβολή του Μουσείου στην καλλιέργεια τις ενσυναίσθησης για το προσφυγικό. Από τον λόγο των μαθητών και εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει κατά καιρούς το πρόγραμμα προκύπτει πως το πρόγραμμα επιτυγχάνει τους στόχους τους. Επιπλέον, γίνεται εμφανές με βιωματικό τρόπο πώς τα έργα τέχνης μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από εύκολες και

δημιουργικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενός κλίματος δημοκρατικού διαλόγου, όπου όλες οι απόψεις είναι αποδεκτές.

Ειδικότερα, για την αξιολόγηση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, αλλά και των βιωματικών εργαστηρίων του Μουσείου, αν και δεν είναι συστηματική και επίσημη, έστω σ' ένα πρώτο ανεπίσημο επίπεδο, λαμβάνουμε υπόψη τις πέντε βασικές κατηγορίες των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων που ανέπτυξε το Κέντρο Ερευνών για τα Μουσεία και τις Αίθουσες Τέχνης του Πανεπιστήμιο του Leicester, με επικεφαλής την καθηγήτρια EileanHooper-Greenhill (Dodd, Jones 2009). Οι πέντε κατηγορίες είναι1. Δράση και συμπεριφορά. 2 Δεξιότητες. 3. Γνώση και κατανόηση. 4. Ψυχαγωγία-Έμπνευση και υλοποίηση πρωτότυπων ιδεών. 5. Στάσεις και αξίες.

Παράλληλα, αξιοποιούμε και το αξιολογικό εργαλείο των «Γενικών Κοινωνικών Αποτελεσμάτων», που αναπτύχθηκε, επίσης, από το παραπάνω Κέντρο και διερευνά τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων των ιδρυμάτων στην ευρύτερη κοινωνία και σε τοπικό επίπεδο. Αυτό το εργαλείο έχει τρεις κατηγορίες. 1. Δυνατότερες και Ασφαλέστερες Κοινότητες. 2. Υγεία και ευδαιμονία. 3 Ενδυνάμωση της Δημόσιας Ζωής (Φιλιππουπολίτη, 2015). Και η αξιολόγηση των Γενικών Κοινωνικών Αποτελεσμάτων είναι εξίσου σημαντική με τα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο της συνεργασίας Μουσείου-Σχολείου, με στόχο την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας, αλλά και την καλλιέργεια πολιτειακής συνείδησης, ψυχικής ανεκτικότητες και αποδοχής της διαφορετικότητας, που είναι απώτεροι στόχοι τόσο των μουσείων όσο και των σχολείων.

6. Συμπεράσματα

Το δίωρο εργαστήριο μας έχει στόχο μέσα από το παράδειγμα του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος *Συνομιλώντας μπροστά σε σύνορα και σταυροδρόμια* να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς με βιωματικό τρόπο να γνωρίσουν κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε κατά τον σχεδιασμό ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος και τα εργαλεία αξιολόγησης που μπορούμε να αξιοποιούμε, λαμβάνοντάς τα υπόψη ήδη από τον σχεδιασμό. Και στη συνέχεια επιδιώκουμε να τους παρακινήσουμε να αξιοποιήσουν κάποιες απ' αυτές τις τεχνικές και αυτά τα εργαλεία και στη διδασκαλία τους, εισάγοντας τις τέχνες στην τάξη ή ακόμη καλύτερα σχεδιάζοντας δικά τους μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα με αφορμή κάποια επίσκεψή τους σε μουσείο. Σημασία έχει η διαδικασία της μάθησης, το ταξίδι…

Βιβλιογραφία

Cloarec,G. (2015). JerômeSessini photographs history's greatest losers. The magnum photographer on fatalism and determinism. Vice interview. [ηλεκτρονικόάρθρο]. Διαθέσιμο στο: https://www.vice.com/en_us/article/gqmy9q/interview-jerome-sessini-magnum-photos-915

Dodd,J. &Ceri,J. (2009). «Τα Γενικά Αποτελέσματα της μάθησης στα μουσεία». *Τετράδια Μουσειολογίας*, τ. 2009, 11-19. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Intool,χ.χ. Εργαλειοθήκη. Εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση ενηλίκων. [ηλεκτρονικό βιβλίο]. Διαθέσιμο στο: http://www.valialoutrianaki.com/uploads/1/3/4/7/13471246/intool_toolbox_gr.pdf

Ιωάννου, Μ. (2016). Βραβείο Ευρωπαίου Πολίτη στους «Μετανάστες» της Κύπρου. Euronews. [ηλεκτρονικό άρθρο] Διαθέσιμο στο: http://gr.euronews.com/2016/07/04/vraveio-europaiou-politi-ergo-metanastes-kypros-lykeio-kolossiou

Laurent, O. & Katz, A. (2015). How photographers are trying to put a face on Europe's migrant crisis. April 24 2015. TimeMagazine. [ηλεκτρονικό άρθρο]Διαθέσιμο στο http://time.com/3832806/europe-migrant-crisis-photography/.

Monteleone,D. (2016). Αυτά τα πράγματα εγκαταλείπουν οι μετανάστες προσπαθώντας να περάσουν στην Ευρώπη. Η μάχη των ανθρώπων που ψάχνουν μια καλύτερη ζωή. [ηλεκτρονικό άρθρο]. Διαθέσιμο στο: https://www.vice.com/gr/article/qbxdqw/harragas-0000623-v22n4

Νικονάνου, Ν. (2015). «Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι. Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία», σσ. 51-85. Στο Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Γιαννούτσου, Ν. (επιμ.) (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. [ηλεκτρονικό βιβλίο]. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/712

Piotto, C. (2015). How a photographer of refugees finds the stories that get left behind. Huffingtonpost 17/12/2015. [ηλεκτρονικό άρθρο]. Διαθέσιμο στο: https://www.huffingtonpost.com/entry/alessandro-penso-interview_us_5672f66fe4b0648fe3028939

ProjectZeroHarvard (2006). Artful Thinking. Stronger thinking and learning through the power of art. Final Report. http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf

Τρούλη, Σ. (2008). «Αποκωδικοποιώντας τα μουσεία: Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς». *Επιστήμες της Αγωγής (πρώην «Σχολείο και Ζωή»)*, θεματικό τεύχος 2008, 85-91, Ρέθυμνο.

Trouli, S. (2017). 2017: Sofia Trouli. "Discussing the refugee crisis, facing borders and crossroads". CECA ICOM. *Best Practice 6. A tool to improve museum education internationally*.

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για το Πρόσφυγες (2014). Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων. Πρόγραμμα Συμβίωση: Σχέδιο Δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο. Αθήνα: Με την υποστήριξη του Ιδρύματος Στάυρος Νιάρχος (https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/education_symbiosis/Symbiosis_project_manual_final.pdf).

Φαριάντ, Φ. (1995). *Ουρανός χωρίς διαβατήριο (ποιητική Συλλογή)*. Εκδόσεις Γνώση.

Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). «Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση». σσ. 27-49. Στο Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Γιαννούτσου, Ν. (επιμ.) (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^{ο} αιώνα*. [ηλεκτρονικό βιβλίο]. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/712

Φυσάκης,Π. (επιμ.) (2017). Borders and Crossroads. Medphoto 2016. Kollektiv 8, Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης. Οδηγός έκθεσης. Διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στο: http://medphoto.gr/el/pdf-2/.

Χαλιακόπουλος, Γ. (2013). *Το ταξίδι του Φερεϋντούν*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα στο σύγχρονο σχολείο

Φιλιππάκη Αμαλία, c. PhD, Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης

Βασιλάκη Ασπασία, εκπαιδευτικός, MED, απόφοιτος Κοινωνιολογίας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι εκφάνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της διοίκησης ποικίλουν σημαντικά. Ωστόσο, κοινό σημείο των προσεγγίσεων είναι η παραδοχή ότι τα σχολεία ως οργανισμοί, έχουν προκαθορισμένες αρμοδιότητες, οι οποίες οφείλουν να εγγυηθούν για την ποιότητα της εκπαίδευσης, απομακρύνοντας συγκρούσεις από το εσωτερικό τους περιβάλλον (Vandenberghe, 1995).
Ως στόχος προκρίνεται ο εκσυγχρονισμός της σχολικής κουλτούρας, ώστε να επιτευχθεί η «αποτελεσματικότητα» του σχολείου, τόσο σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων, όσο και ολοκλήρωσης των μελών που απαρτίζουν τον σχολικό μηχανισμό (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς, κ.ά.). Στο πλαίσιο όλων αυτών των μοντέλων και θεωρήσεων γίνεται φανερό ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει κάθε διευθυντής/ ρια σχολείου ποικίλει.
Σκοπός του παρόντος εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες/ χες να προβληματιστούν, να αναστοχαστούν σχετικά με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η «σχολική ηγεσίας» στη διαμόρφωση μια κουλτούρας εκδημοκρατισμού στο σύγχρονο σχολείο. Οι βιωματικές δράσεις είναι σχεδιασμένες με στόχο τον εμπλουτισμό εμπειριών/ προβληματισμών. Η θεωρητική, ωστόσο, πλαισίωση του εργαστηρίου επιχειρεί να αναδείξει τη στενή σχέση του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος με τη βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, σχολική κουλτούρα, εκπαιδευτική πολιτική

1. Εισαγωγή- Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο όρος «κουλτούρα» (culture) αποτελεί μία από τις πιο περίπλοκες λέξεις της αγγλικής γλώσσας, καθώς κατά τον R. Williams –έναν από τους σημαντικότερους μελετητές της- χρησιμοποιείται για πολλές σημαντικές έννοιες σε αρκετά και ξεχωριστά μεταξύ τους επιστημονικά πεδία και συστήματα σκέψης. Ήδη, από τη δεκαετία του 1950, καταγράφεται ένας εκπληκτικά μεγάλος αριθμός ορισμών τόσο από ακαδημαϊκές όσο και από έξω- ακαδημαϊκές πηγές (Smith, 2006: 25).

Ανατρέχοντας στην ιστορικότητα του όρου θα σταθούμε στο γεγονός ότι από τον 16^{ο} και μέχρι τον 19^{ο} αιώνα ως κουλτούρα εννοείται γενικά η βελτίωση της σκέψης και των τρόπων συμπεριφοράς του ατόμου μέσω της εκπαίδευσης. Την ίδια περίοδο ο όρος αρχίζει να χρησιμοποιείται και για τη συνολική βελτίωση της κοινωνίας, με συνέπεια να χρησιμοποιείται ως αξιακό συνώνυμο του «πολιτισμού» (civilization). Η γερμανική έννοια *kultur* εντάσσεται χαρακτηριστικά στο ίδιο αυτό πλαίσιο, καθώς εξισώνει την κουλτούρα με τον πολιτισμό και την ηθική πρόοδο τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Smith, 2006).

Ο Williams (1976) ομαδοποιεί την έννοια της κουλτούρες σε τρεις χρήσεις: 1)

στη διανοητική, πνευματική και αισθητική εξέλιξη ενός ατόμου, ομάδας ή κοινωνίας, 2) στην αποτύπωση ενός φάσματος καλλιτεχνικών και διανοητικών δραστηριοτήτων 3) στον προσδιορισμό ενός ολόκληρου τρόπου ζωής και διαφόρων δραστηριοτήτων, απόψεων και εθίμων μιας ομάδας, ενός λαού ή μίας κοινωνίας. Η Τρίτη αυτή έκφανση της κουλτούρας, αντικείμενο μέχρι και σήμερα κυρίως της ανθρωπολογίας, ουσιαστικά αντανακλά μια ουδέτερα αξιολογικά ερμηνεία, η οποία μεταφέρει την άποψη ότι η κουλτούρα βρίσκεται παντού και δεν περιορίζεται στις καλές τέχνες και στον δυτικό λεγόμενο «πολιτισμό» (Smith, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό η ανθρώπινη δράση δύναται να διαμορφώσει κουλτούρες σε όλα τα περιβάλλοντα και συστήματα κοινωνικών συναναστροφών. Ένα μεγάλο τέτοιο σύστημα αποτελεί η εκπαίδευση. Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει ήδη καταδείξει τρόπου με τους οποίους ένα σχολείο σε συνδυασμό με άλλους θεσμούς συντελεί στην πολιτιστική αναπαραγωγή των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Giddens, 2002). Οι εργασίες των Bourdieu & Passeron, του Basil Bernstein, του Willis αλλά και της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν ασχοληθεί αναλυτικά με τη σχολική κουλτούρα τον εκδημοκρατισμός ή όχι της εκπαίδευσης, από τη σκοπιά ωστόσο των εκπαιδευομένων. Η σημασία της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί ένα πεδίο χωριστό, το οποίο αγγίζει το επιστημονικό ενδιαφέρον πολλών επιστημών, όπως είναι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η Εκπαιδευτική Πολιτική, η Παιδαγωγική της Ειρήνης, κ.λπ.... Αυτό έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη πολλών ειδικών θεωριών, κατηγοριοποιήσεων και μοντέλων, που αναλύουν την ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται γύρω από αυτή.

Έτσι, τα τελευταία χρόνια οι εκφάνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της διοίκησης ποικίλουν σημαντικά. Κατά την ταξινομία των Fishman & Bamderg (1998) τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που αναπτύσσουν ιεραρχούν αντίστοιχους ρόλους, από εκείνον του «τυπικού γραφειοκράτη» έως αυτόν του «καθοδηγητή». Παρομοίως, ο Griffith (1999) αναγνωρίζει ιδιαίτερες ποιότητες στις εσωτερικές σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και στους συμμετέχοντες αυτής. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης έχουν περιγραφεί αναλυτικά (Hoyle, 1986˙ Hargeavesetal., 1989) δίνοντας στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας μια πολυπρισματική όψη. Ωστόσο, κοινό σημείο των προσεγγίσεων είναι η παραδοχή ότι τα σχολεία ως οργανισμοί, έχουν προκαθορισμένες αρμοδιότητες, οι οποίες οφείλουν να εγγυηθούν για την ποιότητα της εκπαίδευσης, απομακρύνοντας συγκρούσεις από το εσωτερικό τους περιβάλλον (Vandenberghe, 1995). Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στο μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και στην εφαρμογή του στην εκπαίδευση (Γαλανάκης, Μαλαγκονιάρη, & Ντέλιου, 2015˙ Πετρίδου, 2002, κ.ά)

Ως στόχος προκρίνεται ο εκσυγχρονισμός της σχολικής κουλτούρας, ώστε να επιτευχθεί η «αποτελεσματικότητα» του σχολείου, τόσο σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων, όσο και ολοκλήρωσης των μελών που απαρτίζουν τον σχολικό μηχανισμό (μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς, κ.ά.). Παρόλα αυτά, η έννοια της «αποτελεσματικότητας» αμφισβητείται, λόγω των διαφορετικών θεωρήσεων σχετικά με το τρίπτυχο άτομο- κοινωνία και εκπαίδευση. Παράλληλα, διαφοροποιείται από εκείνη της αποδοτικότητας, η οποία αφορά κυρίως τις εισροές- εκροές (Ostroff & Schmitt, 1993).

Στο πλαίσιο όλων αυτών των μοντέλων και θεωρήσεων γίνεται φανερό ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει κάθε διευθυντής/ ρια σχολείου ποικίλει. Παρομοίως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σχετικά με προτεραιότητες άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τι λόγο θα πρέπει να έχουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής πολιτικής στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τι θεωρείται «αποτελεσματική πολιτική»; κ.αλ.

Συνεπώς και θέλοντας να συνδυάσουμε τις βασικές μας έννοιες «κουλτούρα» και «σχολική ηγεσία», το σύγχρονο σχολείο όχι ως δομή «εκπολιτισμού» αλλά ως ένας κατεξοχήν χώρος αντικατοπτρισμού της λειτουργίας μιας κοινωνίας, εμπεριέχει έναν τρόπο ζωής τον οποίο μεταβιβάζει σε όλες τις συνιστώσες του: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό η «σχολική ηγεσία» καλείται να αναπαραστήσει το ρόλο εκείνο που επιθυμεί να αναπαράγει στην κοινωνία. Η υιοθέτηση του αντίστοιχου μοντέλου δεν στοχεύει αποκλειστικά στην «αποτελεσματικότητα» του σχολείου ως συστήματος μετάδοσης γνώσεων, αλλά μάλλον αποτελεί μια σημαντική επιλογή για το ρόλο του σχολείου πρώτιστα ως φορέα κοινωνικοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη όλων των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας σε μια ανακαλυπτική διαδικασία για την επιθυμητή μορφή της σχολικής ηγεσίας, αποτελεί ένα πεδίο γόνιμης ουσιαστικής συμμετοχής.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Διευθυντή καθώς και να καταγραφούν οι απόψεις τους για το ποιόν θεωρούν «επιτυχημένο» διευθυντή μια σχολική ομάδας σε σχέση με την διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας. Για τον σκοπό αυτό υλοποιήθηκε βιωματικό εργαστήριο στο πλαίσιο του οποίου προσεγγίστηκαν οι σύγχρονες θεωρίες σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Συγκεκριμένα σκοπός του εργαστηρίου είναι η ανάπτυξη ενός συμμετοχικού προβληματισμού για την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας με γνώμονα τη δημιουργία δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας. Επιμέρους στόχοι ήταν α) η επίτευξη μιας αναστοχαστικής διερεύνησης του θέματος της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ατομικής ή/και συλλογικής προσέγγισης του ιδεατού τύπου της σχολικής ηγεσίας για την καλλιέργεια μιας δημοκρατικής κουλτούρας στο σύγχρονο σχολείο, και β) η διερεύνηση των σύγχρονων προβληματισμών σχετικά με το δίκτυο σχέσεων εντός μίας σχολικής μονάδας, με άξονα ανάπτυξης τη σχολική ηγεσία.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων επιλέχθηκε ως τεχνική η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε βιωματικές δράσεις όπως παιχνίδια ρόλων, εμπιστοσύνης, δημιουργική γραφή κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε παιχνίδια έκφρασης όπου υποδύθηκαν ρόλους και δημιούργησαν σενάρια, καθοδηγούμενοι από την αντίστοιχη βιβλιογραφία. Οι μεθοδολογικές μας επιλογές αφορούσαν στην επίτευξη των στόχων που προαναφέρθηκαν μέσα από την τεχνική της προσομοίωσης του σχολικού περιβάλλοντος καθώς και μέσα από την συνεργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες.

2. Υλοποίηση &Αξιολόγηση Εργαστηρίου

Στο εργαστήριο κλήθηκαν να συμμετάσχουν όσοι/ες προβληματίζονται σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η σχολική ηγεσία στην ενίσχυση της δημοκρατικής κουλτούρας στο σύγχρονο σχολείο. Συνεπώς, ήταν «ανοιχτό» τόσο σε

διοικητικά και διευθυντικά στελέχη, όσο και σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην τάξη, ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε τελικά με 28 συμμετέχοντες παρά το ότι το όριο που είχε τεθεί αρχικά ήταν 25 άτομα. Αυτό έδειχνε ότι από την αρχή υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον συμμετοχής στο εργαστήριο. Μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν τόσο εκπαιδευτικοί της τάξης όσο και διευθυντές σχολείων και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον συμμετείχαν 1 σχολικός σύμβουλος από περιφέρεια της Θεσσαλονίκης, 1 αναπληρωτής καθηγητής του τμήματος Παιδαγωγικής & Φιλοσοφίας του Α.Π.Θ., 1 μητέρα από το Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων του σχολείου που φιλοξένησε το εργαστήριο, καθώς και η Υπεύθυνη του τμήματος Νομικής Υποστήριξης της Π.Δ.Ε. Κρήτης.

Στο εργαστήριο αναπτύχθηκε από την αρχή ένα αρκετά θετικό κλίμα. Αυτό φάνηκε στην πρώτη δραστηριότητα έκφρασης όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γράψουν μια φράση για το πώς ένιωθαν που βρισκόταν αμέσως μετά από φόρτο εργασίας σε ένα βιωματικό εργαστήριο στο οποίο θα έπρεπε να συμμετέχουν ενεργά. Εναλλακτικά τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ένα σχέδιο που να εκφράζει τα συναισθήματα τους. Το αποτέλεσμα ήταν να ζωγραφίσουν όλοι/-ες πρόσωπα με χαρούμενη διάθεση και να γράψουν θετικές φράσεις, όπως: *χαρά, ζεστασιά, προσμονή*.

Στη δραστηριότητα γνωριμίας που ακολούθησε ζητήθηκε να αναφέρουν, εκτός από το όνομα, την ιδιότητα τους και το σχολείο όπου υπηρετούν, μια φράση για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον ρόλο του/της διευθυντή/-ας στο σχολείο και πώς τον βιώνουν τελικά στην καθημερινή σχολική ζωή. Από τον τρόπο που εκφράστηκαν φάνηκε πως, γενικότερα, υπάρχει ένας έντονος προβληματισμός για τον ρόλο του/της διευθυντή/-ας στο σύγχρονο σχολείο. Στην διάρκεια αυτής της δραστηριότητας δημιουργήθηκε με νήμα που κρατούσαν στα χέρια τους ένα δίκτυο (σαν ιστός αράχνης) που συμβόλιζε το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων σε ένα Σύλλογο Διδασκόντων. Το ερώτημα που τέθηκε ήταν: *«Τί πρέπει να κάνει έναν/μία "καλός/-η" διευθυντής/-τρια αν στο πλέγμα αυτό των σχέσεων δημιουργηθεί ένας "κόμπος"; Πώς να λύσει τον κόμπο ξεμπλέκοντας τα νήματα;».*

Στην επόμενη δραστηριότητα ελεύθερης έκφρασης οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Ο ένας είχε το ρόλο του/της διευθυντή/-τριας και ο άλλος του/της εκπαιδευτικού τάξης. Το ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: *«Τί με ενοχλεί σε σένα;».* Αυτός/-η που είχε τον ρόλο του/της διευθυντή/-τριας σκεφτόταν τί ήταν εκείνο που θα τον ενοχλούσε περισσότερο σε κάποιον/-α εκπαιδευτικό και από την άλλη πλευρά ο/η εκπαιδευτικός καλούνταν να σκεφτεί τί θα τον ενοχλούσε περισσότερο στον/στην διευθυντή/-τρια του. Στη συνέχεια, κλήθηκαν αυτό που είχαν σκεφτεί να εκφράσουν σε αυτόν/-ην που είχαν απέναντι τους επενδύοντας το με τα ανάλογα συναισθήματα.

Κλήθηκαν σε σύντομο διάστημα απαντήσουν σε σημαντικά ερωτήματα που απασχολούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο:

α) Ποιά θεωρείτε ότι είναι η σημαντικότερη ικανότητα που θα πρέπει να έχει ένας/μία "καλός/-ή" διευθυντή/-τρια;

β) Ποιό νομίζετε ότι είναι το πιο αδύνατο σημείο ενός/μίας διευθυντή/-τριας που αφορά την διαχείριση της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς – μαθητές – γονείς);

γ) Ποιά νομίζετε πως θα πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα ενός/μίας "καλού/-ής" διευθυντή/-τριας;

δ) Ποιό θεωρείτε το πιο συχνό λάθος ενός/μιας διευθυντή/-τριας που θα ήταν χρήσιμο να το αποφεύγει;

Αφού οι συμμετέχοντες έγραψαν σε ένα ξεχωριστό χαρτάκι (post it) την κάθε απάντηση τους με μία φράση για κάθε ερώτηση χωριστά, στη συνέχεια κόλλησαν τα χαρτάκια σε 4 λευκές αφίσες ξεχωριστά ανάλογα με το κάθε ερώτημα. Η δραστηριότητα έκλεισε με την επιλογή ζευγών από φράσεις που η μία παρέπεμπε σε ένα αρνητικό στοιχείο και η άλλη σε ένα θετικό στοιχείο ενός/μίας διευθυντή/-τριας. Δημιουργήθηκε με αυτό τον τρόπο μια νέα αφίσα με ζεύγη αρνητικών και θετικών χαρακτηριστικών (αδυναμία – ικανότητα/λάθος – προτεραιότητα). Στο Σχήμα 1 παραθέτουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ενώ στο Σχήμα 2 παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια ζεύγη αρνητικών και θετικών χαρακτηριστικών έτσι όπως τα διαμόρφωσαν οι συμμετέχοντες στην τελική αφίσα αυτής της δραστηριότητας.

Σχήμα 1

Αδυναμίες **-**	**Σημαντικότερες Ικανότητες** **+**
αδυναμία επικοινωνίας, να μην είναι δίκαιος, έλλειψη σταθερότητας, επιβολή με φωνές, διαχείριση συγκρούσεων, ανενημέρωτος, παρορμητικός, μη οργανωτικός, η δημιουργία χάους στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων, υπερβολική ευθιξία, να είναι απόλυτος στις απόψεις του, έλλειψη γνωσιακού υπόβαθρου και ειδικών δεξιοτήτων, έλλειψη επικοινωνίας, εγωκεντρικός, αυταρχικότητα (4), έλλειψη αντικειμενικότητας, μη δίκαιες διαπροσωπικές σχέσεις, έλλειψη οργανωτικότητας, αδυναμία συνεργασίας με τους συναδέλφους του, να είναι επιρρεπής σε ημέτερους, αδυναμία διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού	χιούμορ, κουλτούρα, ενσυναίσθηση (4), ανοιχτός, δίκαιος (2), οργανωτικός, δημοκρατικός, συντονιστής, οραματιστής, όραμα (2), συνεργάσιμος, διορατικότητα, να μπορεί να ακούει, να έχει ηγετικές ικανότητες, ηγέτης,
Συχνότερα Λάθη **-**	**Προτεραιότητες** **+**
έπαρση, έλλειψη ψυχραιμίας, κρίσεις, συγκεντρωτισμός, επιβολή θέσης για επίλυση προβλημάτων, να μην βάζει όρια στους μαθητές και γονείς, αδιάφορος, μονομερής, μη αξιοκρατικός, δημιουργία αυλής (κλίκας), μη δημοκρατικός, η κατ' ιδίαν συνεννόηση με μεμονωμένα άτομα, να κάνει διακρίσεις (ανάμεσα στους συναδέλφους), κατάχρηση θεσμικής εξουσίας, διοικητική ανεπάρκεια, να παίρνει αποφάσεις εν θερμώ, εξουσιολαγνεία, εγωκεντρικός, να θεωρεί τον εαυτό του ως το μόνο επαΐοντα, κατάχρηση εξουσίας, να ζητάει από τους άλλους ενώ ο ίδιος δε δίνει, να χάνει την ψυχραιμία του	οργάνωση σε μικρό-επίπεδο, κλίμα συνεργασίας, συνεργασία εκπαιδευτικών- μαθητών-γονέων, συνεργασία, δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, καινοτομία, η μη βία στο σχολείο, θετική ενέργεια, το αυθόρμητο χαμόγελο, δημιουργία ευχάριστου κλίματος, συνεργατική κουλτούρα, δημιουργία καλού κλίματος, να είναι δίκαιος, να ασκεί θετική επιρροή, δημιουργία κλίματος συνοχής, άμεσες λύσεις, το «καλό» των μαθητών, ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού, το «συμβόλαιο» με τους συναδέλφους του «Τί περιμένει, τί δίνει;», ομαλό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών, το ξεκαθάρισμα των ορίων, η καταλυτική σχέση των μαθητών με το σχολείο, αντίληψη αναγκών σχολικής μονάδας, διαχείριση αλλαγών

Σχήμα 2

-	+
Λανθασμένη άσκηση εξουσίας - αδικίες	Να είναι ΔΙΚΑΙΟΣ
Μεροληπτεί υπέρ συγκεκριμένων συναδέλφων ή υπέρ γονιών	Συνεργατική κουλτούρα - δημοκρατικός
Έλλειψη επικοινωνίας	Ήρεμο Κλίμα

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε το εξής σχεδιάγραμμα (Σχήμα 3) με τους 4 βασικούς ρόλους ενός/μίας διευθυντή/-τριας.

Σχήμα 3

Διευθυντής: Ένα πρόσωπο – πολλοί ρόλοι….	
Expert (Ειδικός, αυθεντία τεχνοκρατικός ρόλος)	**Manager** (Μάνατζερ, στοχοθεσία, λεπτομερή σχέδια, κατανομή πόρων)
Coach (καθοδηγητής, υποστηρικτής)	**Leader** (Ηγέτης- οδηγός, προώθηση αλλαγής, όραμα για το μέλλον, στρατηγικές)

Μετάφραση πίνακα από Csikszentmihalyi, M. (1990). “Flow: The Psychology of Optimal Experience." *Journal of Leisure Research*, 24(1), p. 93.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τον ρόλο εκείνο που θεωρούν ότι θα πρέπει να υπερέχει σε ένα “επιτυχημένο” διευθυντή/-τρια και να κολλήσουν στο αντίστοιχο τετράγωνο ένα αυτοκόλλητο. Το αποτέλεσμα ήταν τα περισσότερα αυτοκόλλητα να κολληθούν στο τετράγωνο που αντιπροσώπευε τον ρόλο του “Ηγέτη”.

Μια ακόμα δραστηριότητα αφορούσε την γραφική παράσταση της “ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας” του M. Csikszentmihalyi (1992) (The Psychology of Optimal Experience)

Σχήμα 4

Μετάφραση σχήματος από Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience." *Journal of Leisure Research*, 24(1), p. 94.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταγράψουν στο σημείο της γραφικής παράστασης που εκπροσωπούσε το πού βρίσκονται στο σχολείο όπου υπηρετούν σε

σχέση με το αν το σχολικό κλίμα ευνοούσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το ερώτημα ήταν αν τελικά βιώνουν βαριεστιμάρα, άγχος, απάθεια ή κάτι διαφορετικό αναφορικά με το επίπεδο προκλήσεων σε συνάρτηση με το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέλεξαν τον χώρο εκείνο του γραφήματος που αντιπροσώπευε ένα υψηλό επίπεδο ικανοτήτων (που θεωρούν οι ίδιοι ότι διαθέτουν) και ένα υψηλό επίπεδο προκλήσεων και απαιτήσεων που θέτει ο/η διευθυντής/-τρια του σχολείου τους. Έτσι δεν αγχώνονται γιατί έχουν τις ικανότητες να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις αλλά ούτε να νιώθουν ανία αφού πάντα έχουν να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις στον χώρο του σχολείου.

Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με την προβολή του video “Mr Bean’s Holiday: Mr Bean searching for a train station” με πρωταγωνιστή τον γνωστό κωμικό Mr Bean ο οποίος ήθελε να φτάσει κάπου και προσπαθούσε να το πετύχει ακολουθώντας μια προσχεδιασμένη πορεία. Όμως, καθοδόν για το στόχο του συναντούσε απρόσμενα εμπόδια και καταστάσεις τα/τις οποίες αγνοούσε ή προσπερνούσε αδιαφορώντας για το τι συνέβαινε, με αποτέλεσμα να αφήνει στο πέρασμα του συντρίμμια και ανθρώπους αναστατωμένους και αγανακτισμένους. Το ερώτημα που τέθηκε στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες με αφορμή το video αυτό ήταν το εξής: *«Στην καθημερινότητα που βιώνετε στο σχολείο σας ο/η διευθυντής/-τρια προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του/της ακλουθώντας έναν και μοναδικό δρόμο εφαρμόζοντας την ισχύουσα νομοθεσία ή ελίσσεται και ακολουθεί εναλλακτικούς δρόμους;».* Το ερώτημα αυτό ήταν ο επίλογος του εργαστηρίου με στόχο να δημιουργήσει έναν περαιτέρω προβληματισμό και μετά το πέρας του εργαστηρίου. Ο προβληματισμός αυτός επιχειρήθηκε να ενισχυθεί με το ποίημα του Αναγνωστάκη «Δρόμοι Παλιοί».

3. Αποτελέσματα – Συζήτηση

Μέσα από την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο προέκυψαν μερικές ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις. Από την πρώτη κιόλας δραστηριότητα γνωριμίας μεταξύ τους αναδείχθηκε ως σημαντικό ζητούμενο η ανάγκη των διευθυντών/-τριών να είναι αρεστοί/-ες στους/στις εκπαιδευτικούς και να έχουν την αποδοχή του Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι χρειάζονται να έχουν έναν διευθυντή που να είναι υποστηρικτικός σε ότι αφορά τόσο στο έργο τους όσο και στην επαγγελματική και ηθική τους υπόσταση απέναντι σε κάθε μορφής αμφισβήτησής τους. Επιπλέον στην δραστηριότητα αυτή προέκυψε η διαπίστωση ότι όλοι οι συμμετέχοντες έκριναν πως ένας/μία “καλός/-η” διευθυντής/-τρια όταν έχει να αντιμετωπίσει έναν “γόρδιο δεσμό” στον Σύλλογο Διδασκόντων επιχειρεί να ξεμπερδέψει τα νήματα χωρίς να τα κόψει, ενώ από την άλλη πλευρά ένας διευθυντής/-τρια που λύνει τον “γόρδιο δεσμό” απότομα κόβοντας τα νήματα, θεωρείται ένας /μία “αποτυχημένος/-η” διευθυντής/-τρια καθώς διαταράσσεται το καλό κλίμα στο Σύλλογο Διδασκόντων.

Από την δραστηριότητα έκφρασης «Τι με ενοχλεί να ακούω;» προέκυψε η παρατήρηση ότι αυτοί/-ες που είχαν τον ρόλο του/της διευθυντή/-τριας ανέφεραν ότι αυτό που κυρίως τους/τις ενοχλούσε στους εκπαιδευτικούς ήταν η κάθε μορφή αμφισβήτησης στο πρόσωπό τους ενώ, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτό που τους/τις ενοχλεί περισσότερο σε έναν/μια διευθυντή/-τρια είναι να ξεχωρίζει όποιους/ες εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζοντας τους με «προνόμια».

Στην δραστηριότητα καταγραφής δύο αρνητικών (αδυναμία, συχνό λάθος) και 2 θετικών (σημαντική ικανότητα, προτεραιότητα) στοιχείων ενός/μίας διευθυντή/-τριας κατά την διαχείριση της σχολικής μονάδας (Σχήμα 1) προκύπτει ως αποτέλεσμα η διαπίστωση ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έκριναν ως **σημαντικότερη αδυναμία** ενός/μίας διευθυντή/-τριας την *"αυταρχικότητα"* ενώ, αρκετοί θεώρησαν ως σημαντικότερη αδυναμία τη *"δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς".* Ως αντιστάθμισμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες έκριναν πως ένας/μια διευθυντής/-τρια θα πρέπει να διαθέτει ως **σημαντικότερη ικανότητα** την *"ενσυναίσθηση",* ενώ αρκετοί θεώρησαν ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό ενός/μιας διευθυντή/-τριας να έχει *"όραμα".* Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έκριναν ως **το πιο συχνό λάθος** ενός/μίας διευθυντή/-τριας την *"κατάχρηση εξουσίας"* και κάποιοι άλλοι την *"αναξιοκρατία".* Στην κατάχρηση της εξουσίας συμπεριέλαβαν και το λάθος ενός διευθυντή *"να δημιουργεί κλίκες".* Ως αντιστάθμισμα σε παραλείψεις, κενά ή λανθασμένες αποφάσεις οι περισσότεροι συμμετέχοντες πρότειναν ότι ένας /μια διευθυντής/-τρια καλό θα ήταν να θέτει ως **προτεραιότητα** τη *"δημιουργία θετικού κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας".* Ως συστατικά στοιχεία του συγκεκριμένου θετικού κλίματος ανέφεραν *τη δικαιοσύνη, την εμπιστοσύνη, το σεβασμό και τα όρια*.

Σε σχέση με την δραστηριότητα που αφορούσε στην γραφική παράσταση του M. Csikszentmihalyi (2008), καθώς και την συζήτηση που ακολούθησε, προέκυψε η διαπίστωση ότι ένας/μία «καλός/-η» διευθυντής/-τρια θα πρέπει να αποσκοπεί ακριβώς στο στόχο της *"επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών"* δημιουργώντας μια τέτοια σχολική κουλτούρα η οποία θα ευνοούσε το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Δηλαδή να θέτει πάντα υψηλούς στόχους και προκλήσεις ανάλογες όμως με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει επίσης να αντιλαμβάνεται ότι αν οι απαιτήσεις τους ξεπερνούν τις ικανότητες ή τις αντικειμενικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να δημιουργήσει ένα κλίμα άγχους και ματαίωσης. Άλλωστε οι σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών ως σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης(Hoyle, 1986; Hargeaves, et.al., 1981) έχουν το χαρακτηριστικό ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας αποτελεί μια συνένωση των προσωπικών χαρακτηριστικών (π.χ. προσωπικότητα, ψυχολογική κατάσταση) παράλληλα με τον επαγγελματικό ρόλο των καθηκόντων τους για μια αποτελεσματική ηγεσία.

Σε ότι αφορά την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού οι συμμετέχοντες/ουσες έκριναν πως αρκετοί/-ες διευθυντές/-τριες θεωρούν απώλεια χρόνου την διοίκηση ανθρώπινων πόρων σε βάρος τη σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Mintzberg, 1973).

Οι συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου έκριναν ως σημαντική την εμπειρία της συμμετοχής τους αφού είχαν την ευκαιρία διαδραστικά και συλλογικά να θέσουν το πλαίσιο εκείνο που οι ίδιοι θεωρούν κατάλληλο για την δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και μια κουλτούρας με βασικό συστατικό στοιχείο "τον πολιτισμό". Αναγνωρίστηκαν (Griffith, 1999) ιδιαίτερες ποιότητες στις εσωτερικές σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και στους συμμετέχοντες αυτής

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

Brown, K.M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaning a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40, (1), 77-108.

Csikszentmihalyi, M. (1990). “Flow: The Psychology of Optimal Experience. "*Journal of Leisure Research,* 24(1), pp. 93-94

Csikszentmihalyi M. (2008). Flow: *The Psychology of Optimal Experience*. N.Y.: Harper Perennial Modern Classics

Fishman, L. & Bamberg, J. (1998) “Professional values and stereotypes of Russian educational managers”. *International Journal of Educational Research,* 29, (5-6), 437-484.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Henderson, E.S. and Perry, G.W. (1981). *Change and development in schools*. London: McGraw Hill.

Hess, F, & Kelly, A. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. Teachers College Record, 109 (1) 244-274

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.

Leithwood, K, Hrris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School leadership and management, 28 (1), 27-42

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work.* New York: Harper & Row.

Ostroff, C & Schmitt, N. (1993) “Configurations of organizational effectiveness and efficiency”, *Academy of Management Journal,* 36 (6), 1345- 1361.

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία. Μια εισαγωγή*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.

Vandenberghe, R. (1995). “Creative management of a school. A matter of vision and daily interventions”. *International Journal of Educational Management,* 33 (2), 31-51.

Williams, R. (1976). Keywords. Νέα Υόρκη: Oxford University Press.

Ελληνική

Γαλανάκης, Μαλαγκονιάρη, & Ντέλιου (2015). Εφαρμογή καινοτομικών εργαλείων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε σχολική τάξη. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8, .102-111. DOI: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.65

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60.

Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής

Χναράκη Μαρία

Σωμαράς Γιάννης

Περίληψη

Η διδακτική αυτή πρόταση επιχειρεί να αξιοποιήσει με δημιουργικό τρόπο στοιχεία της κρητικής μουσικής παράδοσης (τραγούδια, μαντινάδες, σκοπούς, χορούς κ.ά.) με σεβασμό στην ιστορία και στον πολιτισμό. Επιδιώκει να συμβάλλει με θετικό τρόπο στο κενό που παρατηρείται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Το εργαστήριο υλοποιείται ως εξής: Αρχικά οι συμμετέχοντες συζητούν σύντομα τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους στη διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής (καταιγισμός ιδεών). Στη συνέχεια ορίζεται σύντομα το πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας, το οποίο βασίζεται στους τρεις άξονες, μουσική-κίνηση-λόγος, του παραδοσιακού μουσικού πολιτισμού και υλοποιείται με ανοικτό και ευέλικτο τρόπο. Λαμβάνει υπόψη τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς δίνεται και σχετική βιβλιογραφία για το σχεδιασμό διδακτικού υλικού. Προτείνεται ακόμα η συνεργασία των διδασκόντων Μουσικής, Γλώσσας και Φυσικής Αγωγής στις ενότητες που εξυπηρετούνται κοινοί σκοποί. Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση ενδεικτικών διδακτικών προτάσεων. Από την πρώτη εισηγήτρια δίνονται τρία διδακτικά παραδείγματα: α) «Πράσινες Ρίμες: Ξετυλίγοντας το μίτο του περιβάλλοντος στην κρητική μουσικοχορευτική παράδοση», β) «Ζυγιές και Κομπανίες: Κρητική παραδοσιακή μουσική» (το οποίο αποτελεί ενότητα σε σχολικό εγχειρίδιο μουσικής της Κύπρου) και γ) «Προτάσεις για εκπαιδευτικούς για το ντοκιμαντέρ «Μία οικογενειακή υπόθεση». Από το δεύτερο εισηγητή δίνονται δύο διδακτικές προτάσεις: α) «Σενάριο: Κρητικά παραδοσιακά τραγούδια και μαντινάδες» και β) «Σχέδιο μαθήματος: Ζερβόδεξος-Χορός της Κρήτης». Τα ενδεικτικά αυτά παραδείγματα θα λειτουργήσουν ως αφόρμηση για τους συμμετέχοντες προκειμένου στη συνέχεια να εργαστούν σε ομάδες και να σχεδιάσουν δικές τους προτάσεις σχετικές με την «Κρητική παραδοσιακή μουσική» σε πτυχές του θέματος που θα επιλέξουν, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους, όπως π.χ. τα κρητικά τραγούδια, τα μουσικά όργανα, τα ήθη & έθιμα, κ.ά. Μετά γίνεται παρουσίαση των εργασιών των ομάδων τους. Διατυπώνονται προτάσεις και συμπεράσματα και ολοκληρώνεται το εργαστήριο με την αξιολόγησή του από τους συμμετέχοντες.

Λέξεις κλειδιά: Κρήτη, μουσικοχορευτική παράδοση, εκπαιδευτικό υλικό.

1. Εισαγωγή στην κρητική μουσικοχορευτική παράδοση

Ξεκινώντας το εργαστήριό μας θεωρήσαμε χρήσιμο να γνωριστούμε. Αρχικά παρουσιάσαμε τις δικές μας εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες σε σχέση πάντα με την κρητική μουσικοχορευτική παράδοση. Στη συνέχεια, ζητήσαμε από όλους όσοι ήταν παρόντες να μας μιλήσουν για τις δικές τους καθώς και να μας εξηγήσουν σύντομα το λόγο για τον οποίο έδειξαν ενδιαφέρον στο εργαστήριό μας.

Έπειτα, καθορίσαμε τον τρόπο με τον οποίο εξετάζουμε την κρητική μουσικοχορευτική παράδοση δηλαδή ως μία από τις πιο ζωντανές παραδόσεις του

κόσμου. Υπογραμμίσαμε πως η Κρήτη είναι νησί της ανατολικής Μεσογείου, σταυροδρόμι τριών ηπείρων που συνδέει Ανατολή και Δύση και πώς η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής κατά την αρχαιότητα, τους Βυζαντινούς χρόνους, καθώς και κατά τις περιόδους της Ενετοκρατίας, της Αραβικής και της Οθωμανικής κυριαρχίας.

Επιπλέον, συζητήσαμε ότι, παρόλο που σύμβολο-κυρίαρχο όργανο της κρητικής μουσικής θεωρείται η λύρα, σε πολλά μέρη της Κρήτης παίζουν επίσης βιολί, αλλά και άλλα μουσικά όργανα, όπως μαντολίνο και ασκομαντούρα. Τονίσαμε ότι τα παραδοσιακά κρητικά μουσικά όργανα είναι είτε μελωδικά είτε ρυθμικά και πως η παραδοσιακή κρητική μουσική συνδέεται στενά με τον χορό που περιλαμβάνει δύο ευρείες κατηγορίες, το συρτό και τον πηδηχτό.

Θεωρήσαμε, επίσης, σημαντικό να κατανοηθεί ότι στην Κρήτη παρατηρούμε μουσικοχορευτικά δρώμενα στα οποία κυρίαρχη είναι η τριάδα «μέλος-κίνηση-λόγος». Τα δρώμενα αυτά συμβαδίζουν με την κρητική καθημερινότητα και ορίζουν την κρητική ταυτότητα που δεν είναι τίποτε άλλο από ένα αμάλγαμα μυθολογίας και ιστοριών, που αναπτύσσεται διαρκώς και προσαρμόζεται στη σύγχρονη πραγματικότητα ενώ ταυτόχρονα αγωνίζεται να μη χάσει τους δεσμούς και τις ρίζες του.[88]

Ενδεικτικές είναι και οι προτάσεις διδασκαλίας που εισηγηθήκαμε με βάση τους τρεις αυτούς βασικούς άξονες, το λόγο, το μέλος και την κίνηση. Σχετικά με το λόγο, προτείναμε σχέδια εργασίας, σενάρια και μαθήματα με θέμα τα κρητικά παραδοσιακά τραγούδια, τις μαντινάδες και το έμμετρο μυθιστόρημα «Ερωτόκριτο». Το σχετικό με τη μελωδία θέμα ήταν τα κρητικά παραδοσιακά όργανα και με την κίνηση οι κρητικοί παραδοσιακοί χοροί.

Οι προτάσεις διδασκαλίας και τα σχέδια εργασίας που παρουσιάσαμε περιλαμβάνουν διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές οι οποίες εκπονήθηκαν σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της μουσικής αγωγής για Ελλάδα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ), το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), και τα συμπληρωματικώς ισχύοντα Νέα Προγράμματα Σπουδών Μουσικής και τους οδηγούς τους για τον εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η σχολική πραγματικότητα και το διδακτικό υλικό --σύμφωνα με την εμπειρία μας και την επισκόπηση στα Α.Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια-- χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, ασάφεια και ελλείψεις ως προς την υποστήριξη της διδασκαλίας της τοπικής παραδοσιακής μουσικής, ειδικότερα της κρητικής. Όμως, σύμφωνα με τις οδηγίες των βιβλίων του δασκάλου, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει δικές του διδακτικές προτάσεις.

Στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν μαθήματα στα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει σχεδιασμένες ως προς τους σκοπούς δραστηριότητες της κρητικής μουσικής. Μπορεί, επίσης, να αντικαταστήσει το προσφερόμενο κείμενο ή τραγούδι με αντίστοιχα της επιλογής του. Η αξιοποίηση της κρητικής παραδοσιακής μουσικής μπορεί να γίνει σε ενότητες και μαθήματα που αναφέρονται σε σημαντικά θέματα όπως στη φύση, την κοινωνική και θρησκευτική ζωή, την τοπική ιστορία σε σύνδεση

[88] Για το περιεχόμενο της εισαγωγικής μας προσέγγισης, βλ. Χναράκη,2007.

με την γενική ιστορία και ιστορικές επετείους, την οικογενειακή ζωή, τα παιδικά χρόνια, σε αξίες (ειρήνη, ελευθερία κ.ά.) και τη λαϊκή παράδοση και πολιτισμό. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί σε ευκαιριακές ενότητες (τα Χριστούγεννα, το Πάσχα, τις Απόκριες, τα ήθη και έθιμα της περιοχής των μαθητών κ.ά.), όπως προβλέπεται από τα βιβλία του δασκάλου σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (μουσική, γλώσσα κ.ά.). Επιπλέον, προτείναμε τη συνεργασία των διδασκόντων Μουσικής, Γλώσσας και Φυσικής Αγωγής στις ενότητες που εξυπηρετούνται κοινοί σκοποί.

2. Διδακτικά παραδείγματα

Μετά την παραπάνω, σύντομη εισαγωγή στην κρητική μουσικοχορευτική παράδοση, παρουσιάσαμε συγκεκριμένα διδακτικά παραδείγματα. Συγκεκριμένα, μιλήσαμε για το πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στίχους (μαντινάδες ή τραγούδια) για να ευαισθητοποιήσουμε την οικολογική συνείδηση μέσω της μουσικοχορευτικής κρητικής παράδοσης. Ένα παράδειγμα που παρουσιάσαμε είναι το «Τραγούδι του Δασκαλογιάννη» και συγκεκριμένα απόσπασμά του που αναφέρεται σε διάφορες τοποθεσίες στο Φαράγγι της Σαμαριάς, κάτι που ενισχύει τη λεγόμενη «τοποφιλία» αλλά συμβάλλει και στην εκμάθηση τοπικής ιστορίας (Χναράκη, 2011). Άλλα παραδείγματα αποτέλεσαν συγκεκριμένες μαντινάδες για το νερό, πόσιμο και θαλασσινό, όπου φάνηκε η σημασία και η ανάγκη του ανθρώπου για αυτό το πολύτιμο αγαθό καθώς και η «μεταμόρφωσή» του σε δροσιά μέσα από, για παράδειγμα, τους Κρητικούς «Δροσουλίτες». Συγκεκριμένα κρητικά τραγούδια μπορούν να ενημερώσουν το μαθητή για συγκεκριμένες βουνοκορφές όπου ζουν είδη υπό εξαφάνιση όπως τα κρι-κρι και ο γυπαετός (Χναράκη, 2010). Άλλη «πράσινη» αναφορά έγινε στο λάδι και την ελιά, μέσα από τη ρίμα «ελιές-κοπελιές» που απαντάται συχνά στους στίχους κρητικών τραγουδιών (Χναράκη, 2013). Τέλος, επισημάνθηκε πως η στενή σχέση κρητικής μουσικοχορευτικής παράδοσης και φύσης φαίνεται στο κρητικό ηχόχρωμα αλλά και σε ονομασίες κρητικών χορών (--όπως «η γιτσικιά σούστα» και «το ρόδο»).89

Ένα άλλο παράδειγμα αφορούσε συγκεκριμένη ενότητα που έχει συμπεριληφθεί σε σχολικό εγχειρίδιο μουσικής της Β΄ Γυμνασίου, στην Κύπρο, με τίτλο «Ζυγιές & Κομπανίες: Κρητική παραδοσιακή μουσική». Εκεί γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην κρητική μαντινάδα, τα ριζίτικα και τους κρητικούς χορούς, ενώ προτείνονται και τρόποι επιτέλεσής τους. Το κεφάλαιο αυτό προσφέρει και μια σειρά ασκήσεων για το μαθητή μαζί με οδηγίες για το δάσκαλο που ενδέχεται να μην είναι οικείος με την κρητική μουσικοχορευτική παράδοση.

Άλλα παραδείγματα αφορούσαν τις «Προτάσεις για εκπαιδευτικούς για το Ντοκιμαντέρ "Μια οικογενειακή υπόθεση"» (σε αγγλικά και ελληνικά) στο οποίο τονίζεται πώς η κρητική μουσική λειτουργεί ως ενοποιό στοιχείο-διαβατήριο για μία οικογένεια (συγκεκριμένα του Γιώργου Ξυλούρη ή Ψαρογιώργη) που ζει και εργάζεται σε διάφορες χώρες. Το εκπαιδευτικό μάθημα που συνοδεύει την ταινία προτείνει επίσης τρόπους ανάδειξης της ελληνικής γλώσσας και διαλέκτου μέσα από τη μουσική.

[89]Περισσότερες πληροφορίες στο Hnaraki, M. (2013). "Ecologies".*Sing in me Muse and through me Tell the Story: Greek Culture Performed* (pp. 82-3).

Σύντομα αναφορά έγινε, επίσης, στη σημασία του κρητικού χορού ως φυσική άσκηση-κίνηση και, συνεπώς, στο πώς μπορεί η διδασκαλία του στα σχολεία να συνδυαστεί με τη γυμναστική (Χναράκη & Αλιγιζάκης, 2016).

Από το δεύτερο εισηγητή δόθηκαν δύο διδακτικές προτάσεις η πρώτη εκ των οποίων ήταν το «Σενάριο: Κρητικά παραδοσιακά τραγούδια και μαντινάδες». Στο παράδειγμα αυτό, ο δεύτερος εισηγητής αρχικά αναφέρθηκε επιγραμματικά στα θεωρητικά στοιχεία του θέματος δίνοντας ενδεικτική βιβλιογραφία για ενημέρωση των εκπαιδευτικών όπως των Αλιγιζάκη (2008), Αμαργιανάκη (1988), Καψωμένου (2002) και Παυλάκη (1994). Ιδιαίτερα τονίστηκε η συνεισφορά όλου του έργου της Χναράκη στη διδακτική αξιοποίηση της κρητικής μουσικής επειδή συμπεριλαμβάνει τα μοναδικά διδακτικά παραδείγματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, έγινε περιγραφή του σχεδιασμού του σεναρίου, της δομής, των σκοπών, του περιεχομένου και της μεθοδολογίας διδασκαλίας. Επισημάνθηκε ότι τα τραγούδια και οι μαντινάδες διδάσκονται κυρίως σε δυο γνωστικά αντικείμενα, τη Γλώσσα-Λογοτεχνία και τη Μουσική, και ότι αξιοποιούνται, επίσης, σε μαθήματα όπως η Γεωγραφία, η Ιστορία και η Μελέτη Περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το σενάριο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μαθήματα για να αξιοποιηθούν μουσικά και γλωσσικά τα κρητικά τραγούδια και οι μαντινάδες[90] Η δεύτερη διδακτική πρόταση ήταν το «Σχέδιο μαθήματος: Ζερβόδεξος-Χορός της Κρήτης». Στο παράδειγμα αυτό αναφέρθηκαν σύντομα τα ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία σχετικά με το ζερβόδεξο, παλιό παραδοσιακό κρητικό χορό με εύθυμο χαρακτήρα. Εξηγήθηκε ότι ονομάζεται έτσι επειδή οι χορευτές προχωρούν μια προς τα αριστερά και μια προς τα δεξιά, ανάλογα με τη μελωδία (ζερβός στην κρητική διάλεκτο σημαίνει αριστερός). Το ζερβόδεξο τον χόρευαν σε αρκετές περιοχές στην ανατολική Κρήτη(περισσότερα στοιχεία στο Βαρδάκης, 2014). Έγινε, επίσης, αναφορά στους στόχους, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και τις δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις προβλέψεις του βιβλίου για τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής Ε-ΣΤ Δημοτικού. Επισημάνθηκε, επίσης, ότι ο χορός αυτός διδάσκεται από το δάσκαλο της Φυσικής Αγωγής ή το χοροδιδάσκαλο ή το δάσκαλο με βάση την υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο από άποψης διδακτικού προσωπικού σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μουσικής και το δάσκαλο της τάξης.91

3. Βιωματική άσκηση

Μετά την παρουσίαση των συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων, επιλέξαμε μία άσκηση που αφορούσε τις κρητικές μαντινάδες για όλους όσους συμμετείχαν στο εργαστήριο. Πριν από την άσκηση, αναφερθήκαμε με λίγα λόγια στο «είναι» της κρητικής μαντινάδας. Υπογραμμίσαμε, συνεπώς, ότι πρόκειται για αυτοσχέδια, δεκαπεντασύλλαβα, ομοιοκατάληκτα δίστιχα, με ένα οκτασύλλαβο και ένα επτασύλλαβο μέρος (--όπου η δέκατη τέταρτη συλλαβή τονίζεται ενώ η δέκατη πέμπτη όχι). Για να κατανοηθεί καλύτερα η σημασία του αριθμού των συλλαβών και του μέτρου δόθηκε για εξάσκηση παιγνιώδης δραστηριότητα, (βλ.το «Παράρτημα»). κατάλληλη και για τη διδασκαλία σε παιδιά την οποία εκπονήθηκε σύμφωνα με τον οδηγό του Καυκαλά (1998).

[90] Για παραδείγματα σχεδιασμού μαθημάτων, στο Σωμαράς, 2018.

[91] Αναλυτική περιγραφή των τελευταίων παραδειγμάτων γίνεται στο Σωμαράς, ό.π.

Τονίσαμε, επίσης, ότι οι μαντινάδες απαγγέλλονται και ερμηνεύονται και με συνοδεία μουσικών οργάνων. Αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας, με στίχους που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της μουσικής ερμηνείας, που αγγίζουν κάθε πτυχή της ζωής και με περιεχόμενο που αντλείται από την παράδοση, τη θρησκεία, την ιστορία, τον έρωτα, την καθημερινότητα.

Στη συνέχεια, μοιράσαμε μαντινάδες στους συμμετέχοντες (--όπως, για παράδειγμα, τη μαντινάδα «Χαίρομαι που ’μαι Κρητικός, κι όπου σταθώ το λέω/Με μαντινάδες τραγουδώ, με μαντινάδες κλαίω») και ζητήσαμε να τις αναλύσουν σε σχέση με τα παραπάνω αλλά και να τις σχολιάσουν ελεύθερα, λέγοντάς μας, επίσης, ποια μαντινάδα τους άρεσε περισσότερο και γιατί. Επιπλέον, τους δώσαμε μαντινάδες από τις οποίες έλειπε η τελευταία λέξη του δεύτερου στίχου και τους ζητήσαμε να τη συμπληρώσουν (για παράδειγμα, τη μαντινάδα «Ο Κρητικός στην ξενιτιά πόσα λεφτά δεν δίδει/Να’ βρει χοχλιούς μπουμπουριστούς να φάει με το ----»).

Στο τέλος, γίναμε όλοι… Κρητικοί, και δημιουργήσαμε, τραγουδήσαμε, αλλά και χορέψαμε την εξής μαντινάδα: «Απού ξετρέχει γράμματα, και τσι χορούς μαθαίνει/Έχει χορτάτο το μυαλό, και την καρδιά ’νθισμένη», που συνέθεσε «επί τόπου» για τους σκοπούς του εργαστηρίου ο δεύτερος εισηγητής, σολίστ και στο κρητικό λαούτο.

Η απόδοση της μαντινάδας από το σύνολο των συμμετεχόντων του εργαστηρίου έγινε ως εξής: Αρχικά δόθηκε σε όλους εκτυπωμένη η μαντινάδα. Στη συνέχεια, αφού τη διάβασαν και σε ένα βαθμό την απομνημόνευσαν, έγινε η ρυθμική της αγωγή (δηλαδή ταυτόχρονη εκφορά από όλους με ρυθμό και τονισμό). Κατόπιν ακούστηκε ζωντανά από το λαούτο μία σητειακή κοντυλιά (σιγανός) και οι συμμετέχοντες --υπό την καθοδήγηση της πρώτης εισηγήτριας-- ξεκίνησαν τον χορό. Σύντομα τραγουδήθηκε το πρώτο ημιστίχιο αρχικά από τον δεύτερο εισηγητή και, στη συνέχεια, στο επόμενο μουσικό μέτρο, από όλους, «πατώντας» πάνω στις νότες της μελωδίας. Το δεύτερο μισό του τραγουδήθηκε ξανά στους αντίστοιχους χρόνους τους μέτρου, όπως τραγουδιέται συνήθως. Μετά τραγουδήθηκε, από το δεύτερο εισηγητή, το δεύτερο ημιστίχιο, και αμέσως με τον ίδιο τρόπο από όλους. Η παραπάνω διαδικασία επαναλήφθηκε μερικές φορές ώσπου όλοι τραγουδούσαν συγχρονισμένα και αρκετά μελωδικά.

4. Επιτόπια εφαρμογή

Αφού δουλέψαμε «συνεργατικά» την παραπάνω άσκηση, μοιράσαμε σε όλους τους συμμετέχοντες διάφορα σενάρια εργασιών και τους χωρίσαμε σε τέσσερις ομάδες. Ζητήσαμε από την κάθε ομάδα να επιλέξει ένα θέμα και να το δουλέψει ως μάθημα το οποίο, στη συνέχεια, θα μας παρουσίαζε.

Τα διάφορα σενάρια ζητούσαν οι ομάδες να προτείνουν τραγούδια και μαντινάδες σχετικά με θέματα όπως φύση, κοινωνική και θρησκευτική ζωή, τοπική ιστορία, γενική ιστορία και ιστορικές επετείους, οικογενειακή ζωή, παιδικά χρόνια, αξίες (ειρήνη, ελευθερία κ.ά.), λαϊκή παράδοση και πολιτισμό, ευκαιριακές ενότητες (π.χ. Χριστούγεννα, Πάσχα, Απόκριες, ήθη και έθιμα της Κρήτης) ή και θέματα της επιλογής τους σχετιζόμενα με τα γνωστικά αντικείμενά τους.

Παράλληλα με τα σενάρια, δώσαμε στους συμμετέχοντες «σχέδια εργασίας» («projects») για να τους βοηθήσουν να σχηματίσουν κάποια από τα εξής: το περιεχόμενο και το θεματικό άξονα, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, το σκοπό, τα κριτήρια επιλογής του θέματος, την αφόρμηση, τα επί μέρους θέματα (υποθέματα), τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (γνωστικούς, συναισθηματικούς, δεξιοτήτων, ψυχοκινητικούς), τα πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, τις διαθεματικές έννοιες, την προβλεπόμενη συνεργασία με φορείς και πρόσωπα, τη διάρκεια, το σχολείο, την τάξη, το σχολικό έτος, τη διαδικασία υλοποίησης, τις φάσεις διεξαγωγής του (π.χ. επιλογή και διερεύνηση του θέματος, έρευνα και επεξεργασία, σύνθεση, παρουσίαση και αξιολόγηση), τα μέσα και τους ειδικούς, τις διαθεματικές συνδέσεις με άλλα μαθήματα, τη διασύνδεση με τα περιεχόμενα των οργανωτών του προγράμματος σπουδών μουσικής, την οργάνωση της τάξης, την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, κάποια εναλλακτική πρόταση, τις προαπαιτούμενες γνώσεις, τις δραστηριότητες, την εξατομίκευση καθώς και τη σύνδεση με τα σχολικά εγχειρίδια μουσικής και το υποστηρικτικό υλικό του μαθήματος.

Για να γίνουν κατανοητά τα παραπάνω, μοιράσαμε, επίσης, ένα συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος με θέμα το κρητικό τραγούδι και τις μαντινάδες. Το υπό συζήτηση άσμα ήταν «Τα βουνά τση Κρήτης» του Μιχάλη Καυκαλά, ένα τραγούδι που μπορεί κάλλιστα να συνδυαστεί με τη διδασκαλία της τοπικής, κρητικής ιστορίας αλλά και την περιβαλλοντική αγωγή αφού αναφέρεται στο βοσκό και τη σχέση του με τα βουνά (όπως και το τραγούδι «Βοσκαρουδάκι αμούστακο» σε μουσική του Κώστα Μουντάκη και στίχους του Κωστή Φραγκούλη-Ανταίου από το δίσκο «Αθάνατη ’ναι η Κρήτη 1926-1991 στο οποίο αναφερθήκαμε επίσης, το γνωστό ριζίτικο «Ψηλό βουνό» ή «Ο αετός» και το τραγούδι «Τση ξενιθιάς» του Γιάννη Βάρδα από το βιβλίο του «Όμορφα που ’σαν τα χωριά: Τραγούδια και μαντινάδες»).

Τέλος, οι συμμετέχοντες έλαβαν και σχέδια εργασίας με θέματα από την κρητική παραδοσιακή μουσική που χρησιμοποιούν έναν από τους τρεις τρόπους εξακτίνωσης, δηλαδή α) με βάση τα μαθήματα των Α. Π., β) τα ενδιαφέροντα των παιδιών και γ) τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner). (Ματσαγγούρας, 2002, σσ. 15-17, και Ματσαγγούρας, 2003). Συγκεκριμένα:

α) Η εξακτίνωση του θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών: Τα παιδιά χωρίζονται ανάλογα με το ενδιαφέρον τους για να ασχοληθούν με μια ενότητα του θέματος. Έτσι, για παράδειγμα, μια ομάδα θα ασχοληθεί με τα τραγούδια, άλλη ομάδα με τα μουσικά όργανα, μια τρίτη ομάδα με τους σημαντικότερους καλλιτέχνες κρητικής μουσικής, τέταρτη ομάδα με τα ήθη και έθιμα κ.ά. Το βασικό κριτήριο είναι η πτυχή του θέματος που θα διερευνήσουν να τα ενδιαφέρει περισσότερο, ενώ από την αλληλεπίδραση και τις παρουσιάσεις των άλλων ομάδων προσεγγίζουν σφαιρικά το θέμα (Ματσαγγούρας, 2003).

β) Η εξακτίνωση του θέματος με βάση τα μαθήματα των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός, αρχικά κατά τον προκαταρκτικό προσωπικό του προγραμματισμό και στη συνέχεια με τη συμμετοχή της τάξης του, αναζητά ποια μαθήματα μπορούν να εμπλακούν και τι σχετικό με το θέμα θα ήθελαν να συμπεριληφθεί στις επιμέρους διαστάσεις της εξακτίνωσης. Η διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής μπορεί να συνδεθεί με το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, όπου θα συμπεριληφθεί και το θέμα της κρητικής διαλέκτου, σημαντικό για τη διατήρηση του λαϊκού πολιτισμού και την κατανόηση

των έργων της κρητικής λογοτεχνίας, όπως αναφέρεται στους στόχους των Α.Π.Σ. της Γλώσσας, ή, όπως, επίσης, προβλέπεται στο Α.Π.Σ. για τη Λογοτεχνία, να συνδέεται, δηλαδή, «με τη ζωγραφική, μουσική, και άλλες μορφές τέχνης» και να γίνεται «χρήση μελοποιημένης ποίησης». Προεκτάσεις και διασυνδέσεις γίνονται, επίσης, με τη Γεωγραφία, την Ιστορία, την Τοπική Ιστορία, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά, τη Θεατρική Αγωγή, τη Φυσική Αγωγή, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. (Ματσαγγούρας, 2002, σ.16).

γ) Η εξακτίνωση του θέματος με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner (Ματσαγγούρας, 2002, σ.17) έτσι ώστε η διδασκαλία της κρητικής μουσικοχορευτικής εκπαίδευσης ενδεικτικά να συμπεριλάβει κάθε τύπο νοημοσύνης:

- Γλωσσική: αφηγήσεις, απαγγελίες, τραγούδια, μαντινάδες, έμμετρες αποδόσεις, ημερολογιακές καταγραφές, περιλήψεις, πληροφορίες ιστορικές, κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές κ.ά.
- Μουσική: Ηχητικές επενδύσεις, μουσικές αποδόσεις εννοιών/καταστάσεων, μελωδίες, ρυθμός, τραγούδια, μαντινάδες κ.ά.
- Κιναισθητική: δραματοποιήσεις, κατασκευές, εκμάθηση χορών κ.ά.
- Νατουραλιστική: Περιβάλλον, πολιτισμικές κοινότητες, κρητικοί και παραδοσιακοί χοροί κ.ά.
- Λογικο-μαθηματική: υπολογισμοί, συλλογισμοί, κλάσματα κ.ά.
- Χωρική: Εικαστικές αποδόσεις, μοντελοποιήσεις κ.ά.
- Ενδο-προσωπική: Έκφραση συναισθημάτων, αναστοχασμοί, αυτοαξιολόγηση, προσωπική νοηματοδότηση κ.ά.
- Δια-προσωπική: Ομαδική εργασία, αλληλοδιδασκαλία, συλλογικές διαδικασίες κ.ά.

5. Αξιολόγηση

Στο τέλος του εργαστηρίου δώσαμε «Έντυπο Αξιολόγησης» και λάβαμε 10 συμπληρωμένα έντυπα. Στο πρώτο μέρος του εντύπου ζητήσαμε να συμπληρωθεί βαθμολογία (από το 1 ως το 5) για το αν, σε γενικές γραμμές, το εργαστήριο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των συμμετεχόντων, αν η διοργάνωση τους ικανοποίησε, αν τα θέματα αναπτύχθηκαν ικανοποιητικά από τους εισηγητές, αν το εργαστήριο ήταν ενδιαφέρον, αν ο καταμερισμός του χρόνου ήταν ικανοποιητικός, αν οι πρακτικές που παρουσιάστηκαν μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία, αν δόθηκαν απαντήσεις σε πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη, αν έχουν αυξηθεί οι ικανότητες των συμμετεχόντων για αξιοποίηση των προσεγγίσεων που προτάθηκαν καθώς και αν διευρύνθηκε το θεωρητικό τους υπόβαθρο για τη χρήση της παραδοσιακής μουσικής στη διδασκαλία. Η ανατροφοδότηση που δεχτήκαμε ήταν θετικότατη, με απαντήσεις η πλειοψηφία των οποίων κινήθηκε στην κλίμακα του 5, ελάχιστες στο 4, και μία μόνο στο 3.

Στο δεύτερο μέρος της αξιολόγησης ζητήσαμε α) να μας απαντήσουν σχετικά με το ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον θέμα/στοιχείο του Εργαστηρίου και γιατί, β) να μας

εισηγηθούν ένα στοιχείο που θεωρούν ότι θα βελτίωνε το Εργαστήριο, γ) να μας πουν αν νομίζουν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση της παραδοσιακής μουσικής στη διδασκαλία και, εφόσον ναι, να προσδιορίσουν τις θεματικές περιοχές, στις οποίες θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν. Οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι θα ήθελαν και άλλα τέτοια εργαστήρια, περισσότερο χρόνο, σε κρητικά μουσικοχορευτικά θέματα, δηλαδή. Επίσης, μίλησαν με ενθουσιασμό για το βιωματικό κομμάτι και την πρακτική, ζωντανή αναπαράσταση με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους επιμορφούμενους καθώς και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, το συνδυασμό του χορού με τη μουσική αλλά και τις αναφορές στην κρητική μουσική σε σχέση με το σύγχρονο τρόπο ζωής.

Τέλος, ζητήσαμε να μας συμπληρώσουν το φύλο, την ιδιότητα, τον τομέα ειδίκευσης/ενδιαφέροντος αλλά και τη γνώμη τους σχετικά με τη διαθεματικότητα, δηλαδή με το ποια άλλα μαθήματα θα μπορούσε, κατά τη γνώμη τους, να συνδεθεί η παραδοσιακή μουσική. 7 ήταν οι γυναίκες και 3 οι άνδρες, και όλοι εκπαιδευτικοί με 2 εξειδικευμένους στη μουσική και έναν στην ψυχολογία. Οι συμμετέχοντες εξήραν τη σημασία της συνδυαστικής σκέψης ενώ σχολίασαν ότι μέσω της μουσικής μπορεί κανείς να μιλήσει για πολλά θέματα καθώς και να προσεγγίσει διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα όπως, για παράδειγμα, τη γυμναστική και τη διατροφή.

Συμπερασματικά, το εργαστήριο αποτέλεσε για όλους, εισηγητές και συμμετέχοντες, εξαιρετική εμπειρία και προτείνουμε την υλοποίηση συναφών συνεδρίων και επιμορφωτικών δράσεων.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

1. ΤΙΤΛΟΣ:

Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής.

2. ΣΚΟΠΟΣ-ΣΤΟΧΟΙ:

-Να εξοικειωθεί ο εκπαιδευτικός στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού όπως προβλέπεται στα νέα Α.Π.Σ. Μουσικής, Γλώσσας - Λογοτεχνίας και Φυσικής Αγωγής για να αξιοποιήσει στοιχεία του τοπικού μουσικού πολιτισμού
-Να γνωρίσει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής, το οποίο καλύπτει το τρίπτυχο μέλος-λόγος-κίνηση
-Να σχεδιάσει διδακτικές προτάσεις. (Σχέδιο Εργασίας, Σενάριο, Σχέδιο Μαθήματος, Δραστηριότητες.)

3. ΘΕΜΑ-ΔΟΜΗ:

ΘΕΜΑ: «Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής»
Η διδακτική αυτή πρόταση επιχειρεί να αξιοποιήσει με δημιουργικό τρόπο στοιχεία από τη μουσική παράδοση της Κρήτης(τραγούδια μαντινάδες, σκοπούς, χορούς κ.ά.) με σεβασμό στην ιστορία και στον πολιτισμό.
ΔΟΜΗ: Αρχικά οι συμμετέχοντες συζητούν σύντομα για τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους στη διδασκαλία της κρητικής παραδοσιακής μουσικής (καταιγισμός ιδεών). Ακολούθως ορίζεται σύντομα το πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας, το οποίο βασίζεται στους τρεις άξονες, μουσική-κίνηση-λόγος, του παραδοσιακού μουσικού πολιτισμού και υλοποιείται με ανοικτό και ευέλικτο τρόπο. Λαμβάνει υπόψη τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., καθώς δίνεται και σχετική βιβλιογραφία για το σχεδιασμό διδακτικού υλικού. Προτείνεται ακόμα η συνεργασία των διδασκόντων Μουσικής, Γλώσσας και Φυσικής Αγωγής στις ενότητες που εξυπηρετούνται κοινοί σκοποί.
Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση ενδεικτικών διδακτικών προτάσεων.
Από την πρώτη εισηγήτρια δίνονται τρία διδακτικά παραδείγματα της παραδοσιακής κρητικής μουσικής:

1. «Πράσινες Ρίμες: Ξετυλίγοντας το μίτο του περιβάλλοντος στην κρητική μουσικοχορευτική παράδοση». Διδακτική πρόταση στο θέμα: Πώς μπορούμε να ευαισθητοποιήσουμε την οικολογική συνείδηση μέσω της μουσικοχορευτικής παράδοσης
2. «Ζυγιές και Κομπανίες: κρητική παραδοσιακή μουσική», το οποίο αποτελεί ενότητα σε σχολικό εγχειρίδιο μουσικής της Κύπρου και
3. «Προτάσεις για εκπαιδευτικούς για το Ντοκιμαντέρ “Μια οικογενειακή υπόθεση”»

Από το δεύτερο εισηγητή δίνονται δύο διδακτικές προτάσεις

4. «Σενάριο: Κρητικά παραδοσιακά τραγούδια και μαντινάδες»
5. «Σχέδιο μαθήματος: Ζερβόδεξος - Χορός της Κρήτης»

Τα ενδεικτικά αυτά παραδείγματα θα λειτουργήσουν ως αφόρμηση για τους συμμετέχοντες, προκειμένου στη συνέχεια να εργαστούν σε ομάδες και να σχεδιάσουν δικές τους προτάσεις σχετικές με το θέμα «Κρητική παραδοσιακή μουσική» σε πτυχές του θέματος που θα επιλέξουν, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, όπως π.χ. τα κρητικά τραγούδια, οι κρητικοί οργανοπαίχτες, τα κρητικά μουσικά όργανα, τα ήθη και έθιμα, κοινωνικές εκδηλώσεις κ.ά. Μετά γίνεται παρουσίαση από

τις ομάδες των εργασιών τους. Διατυπώνονται προτάσεις και συμπεράσματα και ολοκληρώνεται το εργαστήριο με την αξιολόγησή του από τους συμμετέχοντες.

4. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ:

Δύο ώρες (120 λεπτά).

5. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ:

Καμία.

6. ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:

12 έως 25.

7. ΥΛΙΚΑ-ΧΩΡΟΣ:

Απαιτούμενα υλικά για την υλοποίησή του: προτζέκτορας, πίνακας συνεδρίου, κόλλες Α4, μαρκαδόροι. Επιθυμητή διάταξη στο χώρο τα καθίσματα σε σχήμα «Π».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλιγιζάκης, Α. (2008). Η κρητική μουσικοχορευτική παράδοση στον 20ο αιώνα. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Αμαργιανάκης, Γ. (1988). «Κρητική Βυζαντινή και Παραδοσιακή μουσική». Στο Παναγιωτάκης, Ν. (Επ. Εκδ.) Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός (σσ. 317-332). Ηράκλειο: Σύνδεσμος Τοπικών Ενώσεων Δήμων & Κοινοτήτων Κρήτης.

Βαρδάκης, Β. (2014). Ο παραδοσιακός χορός στις ανατολικές περιοχές της Κρήτης. Ιεράπετρα: 21ος αιών.

Καψωμένος Ε. (2002). «Η κρητική μαντινάδα: Η δομή, η αισθητική και η θεματολογία της», Πεπραγμένα Συνεδρίου: Η κρητική μαντινάδα. Δήμος Ακρωτηρίου Χανίων: 41-75.

Καυκαλάς, Μ. (1998).Οδηγός Κρητικής Μαντινάδας: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα Βιβλιοεκδοτική Α.Ε., Μ. Γ. Αναστασάκης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Η ΕυέλικτηΖώνη των καινοτομιών: Διαθεματικές Δραστηριότητες και Σχέδια Εργασίας». Στο Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας. Οδηγός σχεδίων εργασίας. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική Αγωγή. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) Μουσικής. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΦΕΚ, τ. 2. Αρ. ΦΕΚ 304/13-03-03 (4069-4084).

Παυλάκης, Γ. επιμ. (1994). Μαντινάδες: Κρητική δημοτική ποίηση. Οι μαντινάδες Αθήνα Βιβλιοεκδοτική Α.Ε., Μ. Γ. Αναστασάκης.

Σωμαράς, Ι. (2018). Πρακτικές αξιοποίησης της τοπικής παραδοσιακής μουσικής στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, που συμπεριλαμβάνουν παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταπτυχιακή Εργασία, Λευκωσία, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χναράκη, Μ. (2007). Unraveling Ariadne's Thread: Cretan Music. Athens: Kerkyra Publications.

Χναράκη, Μ. (2010). "Big Fat Green Rhymes: Unfolding the Environmental Clue of Cretan Songs." Papers in Ethnology and Anthropology 16 (5): 96-105.

Χναράκη, Μ. (2011). "From Homeric Poetry to Cretan Balladry: The Daskaloyannis Song." Papersin Ethnology and Anthropology 18 (7): 123-132.

Χναράκη, Μ. (2012). «Ζυγιές και Κομπανίες: Κρητική παραδοσιακή μουσική». (Επιμ.) Μουσική Β΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χναράκη, Μ. (επιστημονική επιμέλεια). «Ζυγιές και Κομπανίες: Κρητική παραδοσιακή μουσική». (2012). Μουσική Β΄ Γυμνασίου: Τετράδιο Εργασιών. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χναράκη, Μ. (2013). Sing In Me, Muse, and Through Me Tell The Story: Greek Culture Performed. Ithaca, NY: Zorba Press.

Χναράκη, Μ. (2015). Εκπαιδευτικό πακέτο για την ταινία Μια οικογενειακή υπόθεση. Anemon Productions. http://www.afamilyaffair.gr/contact-press/press-kit/

Χναράκη Μ. και Αλιγιζάκης Α. (2016). "Moving bodies and souls: Cretan dancing your way to physical, social and emotional fitness". Fourth Symposium of the ICTM Study Group on Music and Dance in Southeastern Europe Held at Petnica Science Center, Republic of Serbia 24 September-1 October 2014 (pp. 273-280). ICTM Study Group on Music and Dance in Southeastern Europe Faculty of Music, University of Arts, Belgrade, Serbia.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παιγνιώδης δραστηριότητα

Αυτό είναι το τρένο της μαντινάδας. Παίρνει για επιβάτες του τις συλλαβές τις μαντινάδας και χωράει ακριβώς μία σωστή μαντινάδα κάθε φορά. Τη μισή (το πρώτο ημιστίχιο) στον πάνω όροφο και την άλλη μισή (το δεύτερο ημιστίχιο) στον κάτω όροφο.

Δοκιμάστε, λοιπόν, να βάλετε μία μαντινάδα μέσα! Αν χωρέσουν ακριβώς οι συλλαβές χωρίς να περισσέψει βαγόνι ή συλλαβή, τότε η μαντινάδα σας είναι σωστή στο μέτρο (δεν έχει, δηλαδή, παραπάνω ή λιγότερες συλλαβές από τις 30 που χρειάζονται). Αν δεν υπάρχει συλλαβή που τονίζεται σε βαγόνι που δεν έχει ρόδες τότε η μαντινάδα σας είναι σωστή στον τονισμό (τονίζεται, δηλαδή, στα σημεία που πρέπει).

Καλά ταξίδια στις μαντινάδες σας !

Το τρένο της μαντινάδας

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

Όμιλος Θεατρικής και Μουσικής Παιδείας Πειραματικού Λυκείου Π.Κ. Ρεθύμνου - Μια περίπτωση σύνδεσης της Παιδείας με τον Πολιτισμό σε περιβάλλον ημιτυπικής μάθησης

Μαρία Μανιουδάκη
(mmanioudaki@gmail.com)

Κασσάνδρα Μπεϊκάκη
(kbeikaki@yahoo.gr)

Περίληψη

Ο Όμιλος Θεατρικής και Μουσικής Παιδείας Πειραματικού Λυκείου Π.Κ. Ρέθυμνου (http://dramamusiclub.blogspot.gr/) λειτουργεί εδώ και πέντε έτη και παρουσιάζει ποικίλες δραστηριότητες, που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες βιωματικές, δημιουργικές, κοινωνικοποιητικές. Με στόχους την ενίσχυση της βιωματικής επαφής των μαθητών με τη μουσική και το θέατρο και την ενεργητική ενασχόλησή τους με αυτό, την ανάδειξη των καλλιτεχνικών τους δεξιοτήτων και κλίσεων (τραγούδι, σύνθεση, υποκριτική, σκηνοθεσία, σκηνογραφία κ.ά.), την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, την καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου τους κ.ά., τους δίνει τη δυνατότητα να χαρούν τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά. Αποτελώντας ένα ημιτυπικό περιβάλλον μάθησης, συνδέει έμπρακτα την εκπαίδευση με τον πολιτισμό και τους μαθητές με ποικίλες μορφές τέχνης.

Λέξεις – κλειδιά: θέατρο, εκπαίδευση

Εισαγωγή: Θεατρική και Μουσική Παιδεία

Όταν ένας άνθρωπος μπορεί να εκφράζεται, να επικοινωνεί και να μαθαίνει μέσα από την τέχνη, τότε έχει βρει έναν τρόπο να ελευθερώνει τις δημιουργικές του δυνάμεις και να προχωράει με μεγαλύτερη επιτυχία σε ό,τι αφορά στη δημιουργία, στη γνώση και στη ζωή.

Το θέατρο αποτελεί καλλιτέχνημα σύνθετο και εργαλείο μάθησης. Ως παιδαγωγικό εργαλείο εντάσσει τις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιεργεί την αισθητική και αναδεικνύει αξίες και ιδέες, αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική καλλιέργεια του μαθητή, στη μόρφωσή του, στην παιδεία του εν γένει (Γραμματάς, 1998).

Παράλληλα, η μουσική παιδεία μπορεί να αποδειχτεί ένα δυνατό εργαλείο διαπαιδαγώγησης, με πολλαπλά οφέλη και στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Ανιχνεύει δεξιότητες και ταλέντα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της νοημοσύνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, ανοίγει δρόμους έκφρασης μέσα από την οργάνωση των ήχων, αναπτύσσει τις ψυχικές και νοητικές λειτουργίες, συμβάλλει στη δημιουργική τους συνάντηση με τους άλλους.

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Θεατρικής και μουσικής παιδείας

Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων καθορίζεται από τα άρθρα 36 έως 52 του Νόμου 3966 (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011). Ειδικότερα για τη διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος και τη λειτουργία των Ομίλων Αριστείας και Δημιουργικότητας, το Άρθρο 45 προβλέπει τα εξής: *Για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, τόσο του Π.Π.Σ. όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής του, με απόφαση του ΕΠ.Ε.Σ., που εγκρίνεται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, δημιουργούνται Όμιλοι και ρυθμίζονται τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι Όμιλοι λειτουργούν πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα μία ή δύο φορές την εβδομάδα ο καθένας, σύμφωνα με την παραπάνω απόφαση.*

Οι Όμιλοι αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία και λοιπά πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός κ.ά., ώστε να δημιουργούνται πυρήνες δημιουργικότητας και αριστείας που αξιοποιούν τις αυξημένες ικανότητες ορισμένων μαθητών, χωρίς να υπονομεύεται η κοινωνικοποίησή τους.

Η εγγραφή των μαθητών των Π.Π.Σ. στους Ομίλους γίνεται με αίτηση των ασκούντων τη γονική τους μέριμνα στο ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του αρμόδιου συντονιστή του μαθήματος στο Π.Π.Σ.

Οι στόχοι του Ομίλου Θεατρικής και Μουσικής παιδείας

Ο Όμιλος Θεατρικής και Μουσικής παιδείας αποσκοπεί στην:

- ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών,
- ενίσχυση της βιωματικής επαφής τους με τη μουσική και το θέατρο και την ενεργητική ενασχόλησή τους με αυτό,
- ανάδειξη των καλλιτεχνικών τους δεξιοτήτων και κλίσεων
- ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους,
- καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου τους,
- ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της συμμετοχής, αλλά και της ευαισθητοποίησής τους σε κοινωνικά προβλήματα,
- εμπλουτισμό των γνώσεών τους, μουσικών και θεατρικών

Ο ρόλος της μουσικής στον Όμιλο Μουσικής και Θεατρικής Παιδείας είναι άλλοτε αυτόνομος και άλλοτε συμπληρωματικός. Οι μουσικοί δηλαδή άλλοτε εμφανίζονται μόνοι τους σε εκδηλώσεις και άλλοτε πλαισιώνουν τις θεατρικές παραστάσεις. Στην δεύτερη περίπτωση αξιοποιούμε μαθητές – μέλη του Ομίλου – που γνωρίζουν μουσική και παίζουν μουσικά όργανα σε αρχάριο ή προχωρημένο επίπεδο για την μουσική επένδυση μιας παράστασης.

Η διαδικασία δεν είναι απλή και συχνά γίνεται χρονοβόρα και επίπονη καθώς οι μαθητές θα πρέπει να αναζητήσουν μέσα από το ρεπερτόριό τους ή και έξω από αυτό τραγούδια ή μουσικές κατάλληλες για το θεατρικό έργο που πρόκειται να ανέβει σε παράσταση. Ακούνε και μαθαίνουν καινούρια τραγούδια που προτείνονται, κάνουν πρόβες και στην παράσταση παίζουν ζωντανά πάνω στη σκηνή. Συχνά το μουσικό αυτό σχήμα πλαισιώνει τις γιορτές και άλλες εκδηλώσεις του σχολείου.

Ο Όμιλος Θεατρικής και Μουσικής Παιδείας του Πειραματικού Λυκείου Ρεθύμνου και οι δράσεις του

Ο Όμιλος Θεατρικής και Μουσικής Παιδείας λειτουργεί στο Πειραματικό Λύκειο ήδη πέντε χρόνια, εκτός ωρολογίου προγράμματος, στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και για τρεις ώρες την εβδομάδα. Συμμετέχουν σ' αυτόν μαθητές και από τις τρεις τάξεις του Λυκείου μας και άλλων Λυκείων της πόλης, οι οποίοι αποτελούν τη θεατρική ομάδα μας! Αποτέλεσμα των συναντήσεων είναι οι παραστάσεις μας στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε ανοιχτό θέατρο της πόλης.

Ο Όμιλος Θεατρικής και Μουσικής Παιδείας του Πειραματικού Λυκείου Ρεθύμνου στα πέντε χρόνια λειτουργίας του έχει αναπτύξει αξιόλογη δράση:

2016 – 2017

1) Παρουσίαση του θεατρικού μονόπρακτου «***Δυσανεξία στην τελειότητα***», σε συνεργασία με τον Όμιλο Ρητορικής του σχολείου και το ΕΚΦΕ Ρεθύμνου στο πλαίσιο του 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΕΝΕΦΕΤ, 7-9 Απριλίου 2017
2) Θεατρική παράσταση «***Κατσούρμπος***» (Γ. Χορτάτζη), θέατρο Ερωφίλη – Φορτέτζα, Ρέθυμνο, 8 Ιουλίου 2017
3) Συμμετοχή στο 28ο Αναγεννησιακό Φεστιβάλ Ρεθύμνου με την παράσταση «***Κατσούρμπος***» (Γ. Χορτάτζη), Σπίτι του Πολιτισμού, Ρέθυμνο, 9 Οκτωβρίου 2017

2015 – 2016

1) Θεατρική παράσταση «***Οι ηλίθιοι***» (Ν. Σάιμον), θέατρο Ερωφίλη – Φορτέτζα, Ρέθυμνο, 12 Ιουλίου 2016
2) Συμμετοχή στο 27ο Αναγεννησιακό φεστιβάλ Ρεθύμνου με την παρουσίαση (θέατρο δρόμου) αποσπάσματος από τον «***Ερωτόκριτο***», 10 Σεπτεμβρίου 2016, Ρέθυμνο], Μικρή Παναγία
4) «***Ερωτική Μυθιστορία***»: Συνεργασία του Ομίλου με το μουσικό σχήμα Vamos Enseble και τον Όμιλο Ρητορικής του σχολείου, θέατρο «Ερωφίλη», Ρέθυμνο, 19 Σεπτεμβρίου 2015

2014 – 2015

1) Συμμετοχή του Ομίλου (με μουσική και τραγούδια) στην παρουσίαση της ποιητικής συλλογής «*Γράμματα στην Αάβησαρ*» του Γιώργου Βλαχάκη (διοργάνωση Σ.ΦΝ.Ρ., εκδόσεις «Ζάθεον Πυρ»), Ρέθυμνο, Στέκι των Καθηγητών, 12 Οκτωβρίου 2014
2) Συμμετοχή του Ομίλου (με μουσική και τραγούδια) στην απονομή των βραβείων του 5ου Λογοτεχνικού Διαγωνισμού μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων Ν. Ρεθύμνου (διοργάνωση Σ.Φ.Ν.Ρ.), αίθουσα του Ινστιτούτου Μεσογειακών Σπουδών, Ρέθυμνο, 6 Μαΐου 2015
5) Θεατρική παράσταση «***Σιρανό ντε Μπερζεράκ***» (Ε. ντε Ροστάν), θέατρο Ερωφίλη – Φορτέτζα, Ρέθυμνο, 12 Ιουλίου 2015

2013 -2014

1) Θεατρική παράσταση «***Το πνεύμα των Χριστουγέννων***» (Κ. Ντίκενς), αφιερωμένη στον Σύλλογο ΑΜΕΑ «*Αγάπη*» της πόλης μας, Αμφιθέατρο 2ου Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου, 18 Δεκεμβρίου 2013

2) «***Τραγουδάμε για το «Χαμόγελο του παιδιού***»: Συμμετοχή του Ομίλου σε Κοινωνική Εκδήλωση με σκοπό την συγκέντρωση ειδών διατροφής για το Χαμόγελο του παιδιού, 10 Απριλίου 2014
3) Συμμετοχή του Ομίλου στην εκδήλωση – αφιέρωμα για τα "**70 χρόνια από το θάνατο του Κωστή Παλαμά**", Αμφιθέατρο ΤΕΙ Κρήτης (Περιβόλια), 22 Απριλίου 2014
4) **Κατάκτηση 1ου Βραβείου** στη σύνθεση αγγλόφωνου τραγουδιού στο πλαίσιο του **5th English Festival on the Spot**, Ρέθυμνο, 7-8 Ιουνίου 2014
5) Θεατρική παράσταση «**Βαβυλωνία**» (Δ. Βυζάντιου), θέατρο Ερωφίλη – Φορτέτζα, Ρέθυμνο, 9 Ιουλίου 2014

Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο έργο του Ομίλου

α. Ενεργοποίηση (σωματική – φωνητική – αισθητηριακή): Το θεατρικό παιχνίδι ως σύνθετη δραματική μέθοδος προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή (Μουδατσάκις, 1994). Αποτελεί μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του μαθητή. Μέσα από τις δράσεις του, ο μαθητής ανασυνθέτει, αναπλάθει και συμβολίζει την πραγματικότητα που υπάρχει γύρω του και έτσι οδηγείται σε ένα νέο επίπεδο: το φανταστικό (Κουρετζής, 1990). Στόχος αυτής της ενότητας δραστηριοτήτων είναι η ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και η συνειδητή επαφή τους με τις αισθήσεις.

- Αισθητηριακές ασκήσεις
- Ασκήσεις παρατηρητικότητας
- Αναπνοή/φωνή
- Κίνηση
- Χώρος/χρόνος-ρυθμός/χορός
- Συγκέντρωση/συντονισμός
- Φαντασία και μεταμορφώσεις

β. Έκφραση και επικοινωνία: Οι μαθητές κατανοούν τα συναισθήματά τους, αποκτούν αυτογνωσία και βρίσκουν τρόπους να τα διαχειρίζονται καλύτερα, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2003).

- Σωματική εκφραστικότητα/Έκφραση συναισθημάτων
- Επικοινωνιακοί κώδικες (Μη λεκτική επικοινωνία – Λεκτική επικοινωνία)
- Έντεχνη λεκτική επικοινωνία (απαγγελία, θεατρικό αναλόγιο, αφήγηση)

γ. Δημιουργική συνεργασία ομάδας: Το θέατρο από τη φύση του αποτελεί συλλογική τέχνη, σύνθετη δημιουργία και εκτέλεση. Οι μαθητές κατανοούν την ανάγκη της ομαδικής εργασίας και της αρμονικής συνεργασίας για την εκτέλεση συλλογικού έργου.

- Παιχνίδια γνωριμίας
- Παιχνίδια επαφής
- Παιχνίδια εμπιστοσύνης
- Παιχνίδια συνεργασίας

δ. Μορφές δραματικής έκφρασης: Το μιμητικό παιχνίδι, η παντομίμα και η μιμική είναι οι τεχνικές που αξιοποιούνται στα πλαίσια της Θεατρικής Αγωγής και

μέσω του θεατρικού παιχνιδιού εισαγάγουν τους μαθητές στην τέχνη του θεάτρου. Παράλληλα η εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους μαζί με τη συμμετοχή του σώματος και της σκέψης συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του εαυτού, την αυτοπραγμάτωση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους (Σέργη, 1987).

- Μιμόδραμα
- Θεατρικό παιχνίδι
- Παιχνίδια ρόλων
- Αυτοσχεδιασμός

ε. Δημιουργική γραφή: Η δραματοποίηση αφορά την μεταγραφή μη δραματικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη, σε θεατρική μορφή με τελικό σκοπό την έκφρασή τους με τη μορφή θεατρικού δρώμενου. Η δραματοποίηση, ως διδακτική και παιδαγωγική μέθοδος, παίρνει τη μορφή της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και λειτουργεί ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης αφού οδηγεί σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές διαστάσεις και απόλυτη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα.

- Διάκριση αφηγηματικού από δραματικό κείμενο
- Ανάλυση δραματικού κειμένου
- Δομικά στοιχεία του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, χαρακτήρες, δραματική κατάσταση)
- Δραματοποίηση (Μεταγραφή αφηγηματικού σε δραματικό λόγο)
- Εργαστήρι Γραφής
- Από το εκπαιδευτικό δράμα στη διερευνητική δραματοποίηση
- Διακειμενική Σύνθεση
- Από το Δραματικό κείμενο στη Θεατρική Παράσταση - Στοιχεία Σκηνοθεσίας
- Δραματουργική επεξεργασία (ανάγνωση του κειμένου - νόημα του έργου)
- Θεατρική κατάσταση και θεατρικός ρόλος (χαρακτήρας, σύγκρουση, ρόλος)
- Κώδικας της υποκριτικής (δεδομένες συνθήκες, σωματικές δράσεις)
- Δομή χώρου – χρόνου (Σκηνογραφία)

Αποτελέσματα:

- Ανάπτυξη έκφρασης, κοινωνικών, διανοητικών και δημιουργικών δεξιοτήτων.
- Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων.
- Ηθική, κοινωνική και πνευματική βελτίωση.
- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης.
- Προβληματισμός και ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά προβλήματα.
- Διάπλαση ενεργών πολιτών

Η αξιολόγηση των παραπάνω αποτελεσμάτων μπορεί να αναφέρεται σε τρία επίπεδα:

- **αξιολόγηση του τελικού προϊόντος από το κοινό προς το οποίο απευθύνθηκε.**

Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η εξής:

Πριν από την έναρξη της παρουσίασης, οι μαθητές-"κοινό" εκλέγουν πρόχειρα μεταξύ τους ένα σώμα κριτών-αξιολογητών (περίπου 10% των παρόντων). Οι αξιολογητές χωρίζονται τυχαία σε δυο μικρότερες, ίσες ομάδες. Στο τέλος κάθε

παρουσίασης, κάθε ομάδα αξιολογητών βαθμολογεί με κλίμακα 1-10 την συνολική της εντύπωση για το έργο που παρουσιάστηκε αθροίζοντας τις επιμέρους αντίστοιχες βαθμολογίες που έδωσαν τα μέλη της και διαιρώντας το άθροισμα δια του αριθμού των μελών της.

Παράλληλα λειτουργεί η ομάδα αξιολογητών των δύο εκπαιδευτικών που συντονίζουν τη λειτουργία του ομίλου, οι οποίοι οφείλουν να βαθμολογήσουν με την ίδια κλίμακα και την ίδια διαδικασία μέσου όρου στηριζόμενοι στα δικά τους προσωπικά κριτήρια. Έτσι, μετά την παρουσίαση, ανακοινώνονται στο κοινό τρεις βαθμοί: ένας από την κάθε ομάδα μαθητών-αξιολογητών και ένας από την ομάδα των εκπαιδευτικών. Όλοι μέσα στην αίθουσα κατανοούν ότι οι συγκεκριμένες αξιολογήσεις είναι εντελώς υποκειμενικές, αλλά όλοι τις σέβονται ως έκφραση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Όλοι επίσης, έμπρακτα συνειδητοποιούν ότι απόλυτα έγκυρες και αντικειμενικές αξιολογήσεις δεν υπάρχουν.

(Η παραπάνω διαδικασία αναφέρεται βέβαια σε διαδοχικές παρουσιάσεις πολλών μικρών ομάδων).

- **αξιολόγηση της συμμετοχής κάθε μέλους της μικρής ομάδας κατά τη διαδικασία παραγωγής του έργου.**

Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η εξής:

Τα μέλη της ομάδας αξιολογούν τη συμβολή κάθε μέλους, με κριτήρια όπως δημιουργική συμμετοχή, κατάθεση προσωπικού κόπου και προσπαθειών, διατύπωση πειστικών επιχειρημάτων, διαλλακτικότητα στις συζητήσεις ώστε η ομάδα να οδηγείται σε συνθετικές λύσεις κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί ως συντονιστής αλλά δεν ψηφίζει. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται μέσα στη μικρή ομάδα, αλλά δεν ανακοινώνεται στους υπόλοιπους μαθητές.

- **αξιολόγηση της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό, με κριτήριο την ποσοστιαία επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.**

Στην ουσία πρόκειται για ένα προσωπικό παιδαγωγικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, όπου μπορεί να καταγράφεται "τι πήγε καλά και τι όχι".

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

«Δραματοποιημένη αφήγηση»

Αξιολόγηση

Οι μαθητές συγκεντρώνονται σε κύκλο, εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα τους, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχή τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν να εκφραστούν θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλευσε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη δική τους αξιολόγηση για την οργάνωση της δράσης και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους τους. Ενδεικτικά,

χρησιμοποιούν τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα τους:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

«Θεατρικό Παιχνίδι»

Αξιολόγηση

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν να εκφραστούν προφορικά θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλευσε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;

Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από τους μαθητές:

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				
Κατάλαβα καλύτερα την υπόθεση				

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη δική τους αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους τους και συμπληρώνουν τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα τους:

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα -επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Γενικότερα τα αποτελέσματα του Ομίλου αξιολογούνται από την τοπική κοινωνία, καθώς η θεατρική παράσταση που ανεβαίνει κάθε χρόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς έχει μεγάλη απήχηση στο κοινό και ιδιαίτερα θετικές κριτικές.

Επίσης τα θετικά αποτελέσματα των δράσεων του ομίλου γίνονται αισθητά και από τους υπόλοιπους συναδέλφους του σχολείου, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη διαφορά στη συμπεριφορά κάποιων μαθητών μέσα στην τάξη, στη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές τους ακόμη και στην επίδοσή τους στα μαθήματα.

Τέλος θετική αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί και η ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή μαθητών στην ομάδα χρόνο με το χρόνο αλλά και το γεγονός ότι οι μαθητές που αποφοιτούν από το Λύκειο δεν εγκαταλείπουν την ενασχόλησή τους με τη μουσική και το θέατρο στην ενήλικη ζωή τους.

Αναφορές

Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και Παιδεία*, Γ' Έκδοση. Αθήνα: Νηρηίδες.

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι - η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Νόμος 3966, άρθρα 36 έως 52 (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011). Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης,

Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Όμιλος Θεατρικής
&
Μουσικής παιδείας

ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 2ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»

Προεδρείο Καταληκτικής Συνεδρίας:

Γ. Τερζάκης,
Περιφερειακός Δ/ντής Εκπ/σης Κρήτης,

Σ. Κουτσουράκη, Α. Σπαθαράκη,
Σχολικές Σύμβουλοι Π/Θμιας Εκπ/σης

Ελ. Πουλλά, Β. Καλοκύρη,
Σχολικές Σύμβουλοι Δ/Θμιας Εκπ/σης

Συνοψίζοντας ...

Μέσα από τις ανακοινώσεις και τα εργαστήρια αναδεικνύεται η εκπαίδευση ως φορέας πολιτισμικής παρέμβασης, με ρόλο ενεργό στη σύγχρονη πραγματικότητα, με ανησυχίες και πρωτοβουλίες.

Η δημιουργικότητα, η φαντασία στην τάξη και στην πράξη, η ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, η κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, οι ποικίλες πρωτοβουλίες παρέμβασης για βελτίωση της εκπαίδευσης στην πράξη, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας για άρση στερεοτύπων και γενικότερα η αξιοποίηση της τέχνης όλο και περισσότερο λειτουργικά και δημιουργικά εκφράζουν ζωντάνια προβληματικής και διάθεση για ανανέωση στην εκπαίδευση.

Ενδεικτικές προτάσεις που έχουν κατατεθεί στις εργασίες που παρουσιάστηκαν και στα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν:

- Αναζήτηση αξιών, προσδιορισμός περιεχομένου «εκπαίδευσης», «πολιτισμού», «παιδείας» υπό την ανθρωποκεντρική και ανθρωπιστική οπτική.
- Η εκπαίδευση να έχει τον ρόλο της προάσπισης του Ανθρώπου απέναντι σε απειλές τεχνολογίας και επιστήμης που δεν λαμβάνουν ως μέτρο το ολόπλευρο όφελος του ανθρώπου.
- Προτάσεις να ανανεώνονται τα προγράμματα σπουδών αλλά με υπόβαθρο την ποιότητα των αξιών του πολιτισμού. Εκπαιδευτικά σενάρια με χρήση ΤΠΕ, ψηφιακών εργαλείων και πλατφόρμας διάδρασης. Συνδυασμός τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης για αναβάθμιση δράσεων όπως οι σχολικές εκδρομές.
- Να δοθεί επιστημονική συνέχεια (με επιστημονικό διάλογο, έρευνα κ.ά.) στην ανίχνευση των σχέσεων και προοπτικών μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού

στις ποικίλες πτυχές τους, με ιδιαίτερα σημαντική, στην εποχή της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, εκείνη που αφορά στον σκοπό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αντίστοιχα τον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων.

- Να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών με αξιοποίηση του ρόλου των Εκπαιδευτών Ενηλίκων-Σχολικών Συμβούλων ως «πολιτισμικών ακτιβιστών», στο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, με στόχο την αποδόμηση στερεοτύπων για το σχολείο, τη μάθηση, τους μαθητές και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.
- Γέφυρες συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (μαθηματικών-φιλολόγων), συνάντηση μέσα από αισθητική εμπειρία και κριτικό αναστοχασμό.
- Ανάγκη να τεθούν ανοικτά ερωτήματα αντί για παρωχημένες δασκαλοκεντρικές απαντήσεις .
- Προτάσεις να στηριχθεί η τοπική Ιστορία με δημιουργία ηλεκτρονικού αποθετηρίου υλικού από (επιλεγμένες) δράσεις εκπαιδευτικών στα σχολεία.
- Λειτουργία μαθητικών φεστιβάλ και συνακόλουθα δημιουργία Δικτύων και συνεργασιών όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας για σύνδεση με τοπική παράδοση.
- Απόρριψη απραξίας, καινοτόμες δράσεις, συνεργασία με τοπικούς φορείς. Το πρόβλημα ως ευκαιρία για ανάπτυξη συμμετοχικότητας. Τόνωση των σχέσεων με την παράδοση και την τοπική ιστορία. Συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση.
- Να γίνουν πολύωρα εργαστήρια με θέμα: Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό υλικό για ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων ολιστικής ανάπτυξης.
- Να ενταχθούν στην σχολική ύλη εναλλακτικά μαθήματα, όπως : αυτογνωσία, Κριτική Σκέψη, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, προσωπική και εσωτερική ανάπτυξη.

Όσον αφορά τη βελτιστοποίηση της σχέσης Πολιτισμού και Εκπαίδευσης ως κεντρικού ερωτήματος του συνεδρίου τονίστηκε ότι:

Ένα σχολείο που επιθυμεί να αξιοποιήσει, να αξιοδοτήσει και να προωθήσει την αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και πολιτισμού καλείται να συμπεριλάβει στις προτεραιότητές του:

- Τη Μουσειακή εκπαίδευση ως μέσο ώσμωσης και εργαλείο συνάντησης πολιτισμικών και εκπαιδευτικών διαδρομών
- Την συνειδητοποίηση της συμβολή της μουσικής στην κατανόηση της διαφορετικότητας και την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και την πρακτική χρήση αυτής της πραγματικότητας

- Την αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείου ανάπτυξης και αξιοποίησης της κριτικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης και της ενσυναίσθησης αλλά και ως μέσου βιωματικής μάθησης
- Την αξιοποίηση της τοπικής κουλτούρας και της τοπικής κληρονομιάς τυπικά και άτυπα
- Την αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείου προσωπικής ανάπτυξης αλλά και πρόληψης και αντιμετώπισης δυσλειτουργικών συμπεριφορών
- Την έμπνευση των συμμετεχόντων και την αγάπη για τον άνθρωπο ως όχημα για την αποτελεσματική αξιοποίηση κάθε μορφής τέχνης, κάθε έκφανσης του πολιτισμού στην πράξη

Συνοψίζοντας, εισηγήσεις και εργαστήρια απηχούν προβληματισμούς και προβλήματα αλλά και τη ζωηρή διάθεση η εκπαίδευση να μην αποτελεί παθητικό αποδέκτη καταστάσεων και ιδεολογημάτων αλλά φορέα ποιοτικής παρέμβασης για προαγωγή των αξιών και γενικότερα του πολιτισμού. Η ανανέωση εκπαιδευτικών και διδακτικών μεθοδολογιών και πρακτικών αποτελεί όχι μόνο αίτημα αλλά και γίνεται μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις υλοποίησης.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνέβαλαν με κάθε τρόπο στην πραγματοποίηση του συνεδρίου. Η αίσθηση της περιόδου προετοιμασίας και των τριών ημερών πραγματοποίησης του συνεδρίου, όσον αφορά τον τρόπο που εργάστηκαν όλοι/ες ως ομάδα, συντονισμένα, με κέφι και χαμόγελο, ακάματα και αποτελεσματικά, έντονη. Τα μηνύματα πολλαπλά για την εκπαιδευτική κοινότητα, την οποία χαρακτήριζαν η συμπόρευση, η συνέργεια, η ανιδιοτελής, εθελοντική, αυθόρμητη και ειλικρινής προσφορά.

Σας ευχαριστούμε από καρδιάς!

ISBN (Τόμος Β'): 978-618-83694-4-3
ISBN (Set): 978-618-83694-2-9