

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2023)

Ανεμοπετάλιο



Ολόκληρο το 2ο τεύχος

FULL ISSUE

doi: [10.12681/anem.36158](https://doi.org/10.12681/anem.36158)

Copyright © 2023, Μάγδα Σουλιώτη



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

Τεύχος 02/ 2023

ανεμοπετάλιο

Εξαμηνιαία έκδοση της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



ISSN: 2945-0586

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Μάγδα Σουλιώτη, Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας (Διδάκτορας της Παιδαγωγικής Επιστήμης EdD)

Γαρυφαλιά Τεριζάκη, Υπεύθυνη του Παιδικού Παραρτήματος της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας στην Τριφυλία (ΜΑ στη Θεατρική Αγωγή)

Γεωργία Τζήλου, Διευθύντρια του 2ου Νηπιαγωγείου Μεσσήνης (Μ.Εδ. στις Σπουδές στην Εκπαίδευση)

Έφη Πράτη, Φιλολόγος (Μ.εδ στη Νέα Ελληνική Γλώσσα και Φιλολογία)

Μαρία Μιχαήλ, Δασκάλα (Μ.εδ στην Νέα Ελληνική Γλώσσα και Φιλολογία, Μ.εδ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση)

Λουίζα Νοβατσίδου, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ 60 (Μ.εδ, Μ.Sc)

Περιεχόμενα

4

Editorial

5-11

Απόψεις των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την ηγεσία, Ιωάννης Σόλαρης

12-21

Η Παιδαγωγική Διάσταση των Ψηφιακών Παιχνιδιών και ο Ρόλος τους στη Μάθηση, Νικόλαος Ακριτίδης

22-31

Η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, Γεωργία Τζήλου

32-36

Η ρητορική τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Σταυρούλα Γρουσουζάκου

37-45

Η Αξιοποίηση της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Αλέξανδρος Τόδας

46-51

Εκδόσεις σχολικών βιβλίων, Μάγδα Σουλιώτη

52-55

Η λεξιπλαστική δύναμη της Θουκυδίδειας γλώσσας, Βασίλειος Μακρυπούλιας

56-59

A Handful of Traditional Songs, Νείλος Παπάς

60-69

Κατασκευάζω τον δικό μου νερόμυλο, Αικατερίνη Μαρκοπούλου & Μερóπη Μαρκοπούλου

70-71

Δώδεκα χρονών (ποίημα), Δημήτρης Κοσμόπουλος

72-83

Χιούμορ: 20 συγγραφείς – 20 λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ή πρωτοσχολικής ηλικίας, Ευγενία Ξένου

84-87

Ταξίδια με το περίπτερο, Γαρυφαλιά Τεριζάκη

88-100

Βιβλιοθεραπεύοντας τις ψυχολογικές επιπτώσεις της νόσου COVID-19 σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: προτάσεις παιδικών βιβλίων με θέμα τον κορωνοϊό και την πανδημία, Παρασκευή Ακριτίδου & Έλλη Μπάρλα

101-103

Μεγαλόφωνη ανάγνωση και βιβλία γνώσεων, Ζωή Κοσκινίδου

editorial

Η έκδοση του 2ου τεύχους μας βρίσκει πάνω σε μια σπουδαία αλλαγή: από τούδε και στο εξής το *Ανεμοπετάλιο* θα φιλοξενείται στη σελίδα του **Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης e-Publishing**, μιας ολοκληρωμένης δημόσιας υπηρεσίας για την ηλεκτρονική έκδοση έγκριτου επιστημονικού περιεχομένου. Τούτο σημαίνει ότι κάθε άρθρο που δημοσιεύεται στο περιοδικό μας θα λαμβάνει το ψηφιακό αναγνωριστικό **DOI**, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ο γρήγορος εντοπισμός και η διαρκής προσβασιμότητα του ηλεκτρονικού εγγράφου στο διαδίκτυο. Με την αλλαγή αυτή τα άρθρα του *Ανεμοπετάλιου* θα μπορέσουν να γίνουν αναπόσπαστο μέρος της επιστημονικής επικοινωνίας και της ψηφιακής διάδοσης της γνώσης.

Στο παρόν τεύχος (Φθινόπωρο 2023) περιλαμβάνεται μια ευρεία γκάμα θεμάτων που άπτονται της παιδαγωγικής επιστήμης και των συναφών επιστημών, με σκοπό να κινητοποιήσουν την επιστημονική, ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα. Φιλοξενούμε εκπαιδευτικά άρθρα από καταξιωμένους παιδαγωγούς και στελέχη της εκπαίδευσης, όπως είναι ο Ιωάννης Σόλαρης, ο Νικόλαος Ακριτίδης, η Γεωργία Τζήλου, η Σταυρούλα Γρουσουζάκου, ο Αλέξανδρος Τόδας, η Μάγδα Σουλιώτη και ο Βασίλειος Μακρυπούλιας. Δημοσιεύουμε δύο εκπαιδευτικά project, του Νείλου Παπά (eTwinning) και της Αικατερίνης και Μερόπης Μαρκοπούλου (STEAM).

Στην έκδοση αυτή έχουμε τη χαρά της πρώτης δημοσίευσης ενός παιδικού ποιήματος, ειδικά γραμμένου για το *Ανεμοπετάλιο*, από τον ποιητή Δημήτρη Κοσμόπουλο. Τέλος, μπορούν οι αναγνώστριες και οι αναγνώστες του περιοδικού να βρουν τρία άρθρα με βιβλιοπροτάσεις παιδικών βιβλίων της Ευγενίας Ξένου, της Γαρυφαλιάς Τεριζάκη και των Παρασκευή Ακριτίδου & Έλλη Μπάρλα καθώς και ένα άρθρο για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση της Ζωής Κοσκινίδου.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς που εμπιστεύτηκαν στο *Ανεμοπετάλιο* τα άρθρα τους και το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης που θα φιλοξενεί και θα στηρίζει από δω και πέρα την έκδοση του ηλεκτρονικού περιοδικού.

Καλαμάτα, Νοέμβριος 2023

Η Διευθύντρια

της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



Μάγδα Σουλιώτη

Απόψεις των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την ηγεσία

Ιωάννης Σόλαρης

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων
isolaris@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση επτά εμπειρικών ερευνών σχετικά με τις απόψεις των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση και συγκεκριμένα στη διάσταση της ηγεσίας του/της Διευθυντή/ντριας.

Για τον σκοπό αυτό, βάσει βιβλιογραφικής επισκόπησης για το ίδιο θέμα από διαφορετικές χώρες, θα αναλυθούν επτά εμπειρικές έρευνες ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα ή/και τις υποθέσεις, το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα ευρήματά τους από την Ελλάδα (Kouni et al., 2018), την Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), την Τανζανία (Nyenyembe et al., 2016), τη Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017), το Βιετνάμ (Maheshwari, 2021), τη Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018) και τη Σομαλία (Ali & Dahie, 2015).

Επιπλέον, βάσει των ανωτέρω ερευνών, θα διατυπώσουμε τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα μιας ποσοτικής μελέτης για το ίδιο θέμα, που αφορά στην επίδραση της μορφής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΠΙΛΕΓΕΙΣΑΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η διάσταση που θα διερευνήσουμε είναι η «μορφή ηγεσίας», όσον αφορά στην επίδρασή της στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εφόσον, σύμφωνα με τις έρευνες, το στυλ ηγεσίας είναι μεταξύ των σημαντικότερων επιρροών για την παρακίνηση-ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών [Τανζανία (Nyenyembe et al., 2016), Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)] και συνακόλουθα ως καθοριστικός παράγοντας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης [Βιετνάμ (Maheshwari, 2021), Ελλάδα (Kouni et al., 2018), Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021)] ή επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων-οραμάτων [Σομαλία (Ali & Dahie, 2015), Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)].

Ο τρόπος ηγεσίας, η συμπεριφορά, το όραμα των Διευθυντών/ντριών των σχολείων εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των συνθηκών εργασίας, του σχολικού περιβάλλοντος που έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στο κλίμα του σχολείου, την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στην ανάλογη

απόδοση και την πρόοδο των μαθητών/τριών, με σκοπό ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο (Καλαβρουζιώτη, 2019).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Σύνθεση ερευνητικών ερωτημάτων ή/και ερευνητικών υποθέσεων

Τα κυριότερα ερωτήματα ή/και υποθέσεις που τίθενται προς διερεύνηση είναι: α. αν σε γενικότερο πλαίσιο υπάρχει θετική συσχέτιση και σε ποιο βαθμό μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης [Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)], β. το είδος των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων συλλ ηγεσίας (συμπεριφοράς) των διευθυντών των σχολείων και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Τανζανία (Nyenjembe et al., 2016), Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018), Σομαλία (Ali & Dahie, 2015)], γ. ειδικότερα, ο βαθμός επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας [Ελλάδα (Kouni et al., 2018)] ή ο βαθμός επίδρασης της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας [Βιετνάμ (Maheshwari, 2021)], όπως και ο ρόλος της ηγετικής συμπεριφοράς (καθοδηγητική - υποστηρικτική - συμμετοχική - προσανατολισμένη στα επιτεύγματα) στην εργασιακή ικανοποίηση (παράγοντες υγιεινής και παράγοντες παρακίνησης) [Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)].

Σύνθεση μεθοδολογικού πλαισίου

Στις επτά εμπειρικές μελέτες εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο η ποσοτική έρευνα (διαμέσου ερωτηματολογίων) με έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των μεθοδολογικών εργαλείων, ενώ μόνο στην περίπτωση από την Ελλάδα (Kouni et al., 2018) χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής (με ερωτηματολόγιο) και ποιοτικής έρευνας (μέσω συνέντευξης).

Τα ερωτηματολόγια διαρθρώθηκαν σε τρεις ενότητες ερωτήσεων που αφορούσαν: α. τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, διδακτική προϋπηρεσία, οικογενειακή κατάσταση), β. το εργαλείο Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Τανζανία (Nyenjembe et al., 2016), Βιετνάμ (Maheshwari, 2021)], το Principal leadership Questionnaire (PLQ) [Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)] και το Leader Behaviour Questionnaire (LBQ) [Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)] για τη μέτρηση των συλλ ηγεσίας (ως ανεξάρτητη μεταβλητή) γ. το εργαλείο Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021)], το Elementary Teachers Perception of Job Satisfaction and Retention [Τανζανία (Nyenjembe et al., 2016)], το Job Satisfaction Questionnaire (JSQ) [Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)] το Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) [Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)] και το Job Satisfaction Survey (JSS) [Βιετνάμ (Maheshwari, 2021)] για τη διαπίστωση των επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία (ως εξαρτημένη μεταβλητή). Για τη διερεύνηση στάσεων τα ερωτηματολόγια χρησιμοποίησαν την κλίμακα Likert 5 βαθμών [Ελλάδα (Kouni et al., 2018), Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Τανζανία

(Nyenhembe et al., 2016), Βιετνάμ (Maheshwari, 2021), Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018), Σομαλία (Ali & Dahie, 2015)] και 7 βαθμών [Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)]. Στο τέλος εφαρμόστηκε η στατιστική επεξεργασία και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων (Bryman, 2017) μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS [Ελλάδα (Kouni et al., 2018), Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017), Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)], η περιγραφική στατιστική και το μοντέλο δομικών εξισώσεων (SEM) για την ανάλυση της επιρροής της ανεξάρτητης μεταβλητής στις εξαρτημένες μεταβλητές [Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)] και η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης [Τανζανία (Nyenhembe et al., 2016), Βιετνάμ (Maheshwari, 2021), Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018), Σομαλία (Ali & Dahie, 2015)].

Όσο για τη συνέντευξη, επιχειρήθηκε η εξέταση του θέματος σε βάθος και η αποτύπωση των προσωπικών απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, τα οποία συμπληρώνουν τα ποσοτικά στοιχεία [Ελλάδα (Kouni et al., 2018)].

Σύνθεση ευρημάτων

Σε γενικό πλαίσιο, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της ηγεσίας του διευθυντή και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών [Ελλάδα (Kouni et al., 2018), Βιετνάμ (Maheshwari, 2021)], υπάρχει θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση σε αντίθεση με την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της παθητικής ή αδιάφορης ηγεσίας με την ικανοποίηση [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Τανζανία (Nyenhembe et al., 2016)], μία μελέτη [Σομαλία (Ali & Dahie, 2015)] προέκρινε το *laissez – faire* στυλ ηγεσίας έναντι της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας ως προς τον βαθμό επίδρασης στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ δύο μελέτες κατέδειξαν χαμηλή/μέτρια [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021)] έως μη στατιστικά σημαντική [Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)] θετική συσχέτιση ηγεσίας και ικανοποίησης.

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε θετικά με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Τανζανία (Nyenhembe et al., 2016)]: χαρισματική ηγεσία – εξατομικευμένη προσοχή – πνευματική διέγερση (στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας) και ενδεχόμενες ανταμοιβές – ενεργή διαχείριση κατ' εξαίρεση (στοιχεία της συναλλακτικής ηγεσίας), όπως και με την ηγετική συμπεριφορά [Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)]: υποστηρικτική και προσανατολισμένη στα επιτεύγματα.

Ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή, σε μία μελέτη [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021)] οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην ενδογενή (επίδοση μαθητών, κοινωνικές σχέσεις) παρά στην εξωγενή ικανοποίηση (φόρτος εργασίας, μισθός). Παράλληλα από άλλη οπτική [Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)] η ηγετική συμπεριφορά προσανατολισμένη στα επιτεύγματα συμβάλλει περισσότερο στον παράγοντα κινήτρων (εσωτερικές παράμετροι) στην εργασιακή

ικανοποίηση, ενώ η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά συμβάλλει περισσότερο στον παράγοντα υγιεινής (εξωτερικές παράμετροι) στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν εξαρτάται μόνο από τα στυλ ηγεσίας αλλά και από ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται η χαμηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα [Τανζανία (Nyenyembe et al., 2016)] καθώς και των ανδρών εκπαιδευτικών [Τανζανία (Nyenyembe et al., 2016), Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021)].

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στο πλαίσιο των επτά εμπειρικών ερευνών η επαγγελματική ικανοποίηση περιγράφεται ως θετικό συναίσθημα ή ευχαρίστηση που αντανακλά την αντίληψη του ατόμου για την εργασία του (Locke, 1976) και πιο συγκεκριμένα για όσα προσδοκεί και όσα εκπληρώνονται (ανταμοιβές) μέσα από την εργασία του. Πρόκειται για συναισθηματική αντίδραση και αξιολόγηση που αποκτάται από την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας (Swaminathan & Jawahar, 2013) και διασυνδέεται με υψηλή απόδοση και παραγωγικότητα. Παράλληλα, η έννοια της ικανοποίησης συσχετίζεται είτε με τα προσωπικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εμπειρία, μόρφωση, στάσεις, αξίες) που οδηγούν στην εκπλήρωση των αναγκών των εργαζομένων (Georgellis & Lange, 2012) είτε με την ίδια τη φύση της εργασίας (επιτεύγματα μαθητών, σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, αυτονομία στην τάξη, αναγνώριση, τρόπος λήψης αποφάσεων, μισθός, ώρες εργασίας) (Dinham & Scott, 1998). Συνολικά, η επαγγελματική ικανοποίηση διαμορφώνεται από ενδογενείς (ιδιαίτερα γνωρίσματα και σχέσεις εκπαιδευτικού) και εξωγενείς (οργάνωση εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνία) παραμέτρους που καθορίζουν την εικόνα του εκπαιδευτικού για την εργασία του.

Η επαγγελματική ικανοποίηση θα εξεταστεί σε σχέση με τα στυλ ηγεσίας, δηλαδή τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών/ντριών του σχολικού οργανισμού και την ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τους/τις εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε αυτόν, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούν τρία βασικά στυλ ηγεσίας (Bass, 1985· Avolio & Bass, 2004): α. η μετασχηματιστική ηγεσία, β. η συναλλακτική ηγεσία και γ. η παθητική ή αδιάφορη ηγεσία. Αυτά τα στυλ ηγεσίας αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ηγετών ανά περίπτωση: α1. εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα (idealized influence/charisma), ο ηγέτης ως πρότυπο, α2. εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation), ο ηγέτης ως εμπνευστής, α3. εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration), ο ηγέτης ως μέντορας, α4. διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation), ο ηγέτης αμφισβητεί δημιουργικά και παροτρύνει σε νέες ιδέες, β1. ενδεχόμενη ή έκτακτη αμοιβή (contingent reward), ο ηγέτης ανταμείβει για την επίτευξη των στόχων, β2. διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση - ενεργή (management - by - exception active), ο ηγέτης καθορίζει τους κανόνες και απαιτεί

συμμόρφωση, γ1. διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση – παθητική (management - by - exception passive), ο ηγέτης επεμβαίνει μετά τη δημιουργία προβλήματος, γ2. αδιάφορη διοίκηση (laissez – faire), απουσία εξουσίας. Επιπρόσθετα, εφαρμόζεται το θεωρητικό μοντέλο Path-Goal, για τον καθορισμό του στυλ ή της συμπεριφοράς ενός ηγέτη που ταιριάζει καλύτερα στον εργαζόμενο και στο εργασιακό περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος (House, 1996). Οι τέσσερις τύποι μονοπατιών-στόχων συμπεριφορών του ηγέτη είναι: α. Οδηγία: ενημέρωση, οργάνωση, προγραμματισμός εργασίας, β. Υποστήριξη: ενδιαφέρον για εργαζόμενο, γ. Συμμετοχή: διαβούλευση με εργαζόμενο και δ. Επίτευγμα: εμπιστοσύνη και προσδοκία για μέγιστη απόδοση.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ Η/ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ερευνητικά ερωτήματα ή/και ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: α. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους; Διαφοροποιείται το επίπεδο της ικανοποίησης σε συσχέτιση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτωμένων εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, μόρφωση, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας); β. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό επίδρασης διαφορετικής μορφής ηγεσίας (μετασχηματιστικό-συναλλακτικό-παθητικό/αποφευκτικό μοντέλο) στην εργασιακή ικανοποίησή τους; γ. Ποιο στυλ ηγεσίας εφαρμόζεται από τους/τις διευθυντές/ντριες στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

Τεκμηρίωση στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων ή/και ερευνητικών υποθέσεων

Ο στόχος αυτός τεκμηριώνεται, αφού οι επτά εμπειρικές έρευνες εξετάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε εξάρτηση από γενική θεώρηση της ηγεσίας [Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017)] ή ειδική (μεμονωμένη) μορφή ηγεσίας [Ελλάδα (Kouni et al., 2018), Βιετνάμ (Maheshwari, 2021)] ή διαφορετικά στυλ ηγεσίας [Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Τανζανία (Nyenjembe et al., 2016), Σομαλία (Ali & Dahie, 2015), Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018)] σε περιοχές κυρίως της Αφρικής και της Ασίας, ενώ μόνο μία έρευνα αφορά την Ευρώπη και μάλιστα την Ελλάδα (Kouni et al., 2018) (δημοσιευμένη σε ξενόγλωσσο περιοδικό).

Ιδίως όσον αφορά την ελληνική επιστημονική αρθρογραφία, η βιβλιογραφική αναζήτηση περιλαμβάνει αρκετές επιστημονικές μελέτες για το θέμα (σχολική ηγεσία-ικανοποίηση εκπαιδευτικών) είτε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2013, Κολέρδα, 2015, Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016) είτε έρευνες σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας μαζί (Gkolia et al., 2014) είτε ανά ειδικότητα (Αντωνίου, 2006). Όσον αφορά το ίδιο ακριβώς θέμα, στην ελληνική βιβλιογραφία συγκαταλέγονται διπλωματικές ή μεταπτυχιακές εργασίες ως επί το πλείστον των τελευταίων ετών (Γκαραμέτση, 2018· Καλαβρουζιώτη, 2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση, βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης επτά εμπειρικών ερευνών από διαφορετικές χώρες [Ελλάδα (Kouni et al., 2018), Αιθιοπία (Wasonga & Yohannes, 2021), Τανζανία (Nyenyembe et al., 2016), Νιγηρία (Yangaiya & Magaji, 2017), Βιετνάμ (Maheshwari, 2021), Μαλαισία (Siaw & Dana, 2018), Σομαλία (Ali & Dahie, 2015)]. Επιλέχθηκε η σχολική ηγεσία ως γενεσιουργός αιτία, για να διαπιστωθεί ακριβώς ο ρόλος που διαδραματίζει στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στην απόδοσή τους, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο. Προηγήθηκε η βιβλιογραφική αναζήτηση επιστημονικών άρθρων σε ακαδημαϊκές ιστοσελίδες και διαπιστώθηκε η έλλειψη μελετών στην ελληνική γλώσσα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, ευρέθησαν επτά έρευνες στην αγγλική γλώσσα για το ίδιο θέμα και μάλιστα από επτά διαφορετικές περιοχές του πλανήτη, τέσσερις από την Αφρικανική ήπειρο, δύο από τη Νοτιοανατολική Ασία και μία από την Ευρώπη (Ελλάδα).

Εν συνέχεια, κατά την εξέταση του σχεδιασμού και της μεθοδολογίας παρατηρήθηκαν αρκετές ομοιότητες. Οι μελέτες έθεσαν τη στόχευση σε συνάρτηση με τις κοινωνικές ανάγκες και τις δημοσιευμένες μέχρι τότε έρευνες, προσδιόρισαν το εννοιολογικό πλαίσιο, διατύπωσαν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις σε αντιστοιχία με τη σκοποθεσία, εφάρμοσαν περισσότερο την ποσοτική έρευνα διαμέσου έγκυρων-αξιόπιστων ερωτηματολογίων, ενσωμάτωσαν στα ερωτηματολόγια βασικές παραμέτρους της ηγεσίας και της ικανοποίησης, επέλεξαν αντιπροσωπευτικά τυχαία δείγματα από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπ' όψιν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και προέβησαν σε στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Από τα ευρήματα των ερευνών συμπεραίνεται η θετική συσχέτιση ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όμως διαφοροποιείται αρκετά ο βαθμός επίδρασης καθώς και η μορφή της ηγεσίας με τη μεγαλύτερη επιρροή. Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση από την ηγεσία τείνει να εξαρτάται από ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο.

Τέλος, διατυπώσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα, που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επίδραση του στυλ ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ali, S. Y., & Dahie, A. M. (2015). Leadership Style and Teacher Job Satisfaction: Empirical Survey from Secondary Schools in Somalia. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(8), 84-96.

Αντωνίου, Χ. (2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο

- Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/3233>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg.
- Γκαραμέτση, Β. (2018). *Μοντέλα ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιωαννίνων* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). ΕΑΠ. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39382>
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. <http://dx.doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Georgellis, Y., & Lange, T. (2012). Traditional versus Secular Values and the Job-Life Satisfaction Relationship across Europe. *British Journal of Management*, 23, 437-454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2011.00753.x>
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership teachers' satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.
- House, R. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- Καλαβρουζιώτη, Μ. (2019). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ιδρυματικό Καταθετήριο Αθηνά. <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/8152>
- Κολέρδα, Σ. (2015, 19-21 Ιουνίου). *Σχέσεις συνάφειας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Διευθυντή και της Ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους*. [Ανακοίνωση] 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/edusc.267>
- Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i10.3451>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343). Rand McNally.
- Maheshwari, G. (2021). Influence of Teacher-Perceived Transformational and Transactional School Leadership on Teachers' Job Satisfaction and Performance: A Case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>
- Nyenyenbe, F., Maslowski, R., Nimrod, B., & Peter, L. (2016). Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction in Tanzanian Public Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 980-988. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040507>
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), 37-59.
- Siaw, Y.-L., & Dana, H. H. (2018). Leadership behaviour on job satisfaction in Malaysian national secondary schools: Motivation and hygiene satisfaction. *Malaysian online Journal of Educational Management*, 6(3), 48-67. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no3.3>
- Swaminathan, S., & Jawahar, P. D. (2013). Job Satisfaction as a Predictor of Organizational Citizenship Behavior: An Empirical Study. *Global Journal of Business Research*, 7(1), 71-80.
- Ταλιαδώρου, Ν., & Πασιαρδής, Π. (2016). Άσκηση ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 39-59.
- Wasonga, T., & Yohannes, M. (2021). Leadership styles and teacher job satisfaction in Ethiopian schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1177/17411432211041625>
- Yangaiya, S.A., & Magaji, K. (2017). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: a mediating role of teacher empowerment. *International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1239-1251. <http://dx.doi.org/10.20319/pijss.2015.s21.12391251>

Η Παιδαγωγική Διάσταση των Ψηφιακών Παιχνιδιών και ο Ρόλος τους στη Μάθηση

Νικόλαος Ακριτίδης

Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70), PhD
nikos.akritidis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ψηφιακά παιχνίδια απασχολούν σήμερα ιδιαίτερα μεγάλη μερίδα ανθρώπων, και ειδικότερα τα παιδιά και τους εφήβους, γεγονός που υποδεικνύει ότι η αξιοποίησή τους στην έρευνα για την εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερα ελκυστική προοπτική. Η δυνατότητα του ψηφιακού παιχνιδιού να συμβάλει σε νέες μορφές κοινωνικοποιητικών διαδικασιών και η ενδεχόμενη ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, αποτελεί πρόκληση και θεωρούμε ότι είναι αναγκαία. Η πραγματικότητα αυτή υπαγορεύει κάποιους επαναπροσδιορισμούς, ώστε το σχολείο να εναρμονιστεί με ό,τι ισχύει στην καθημερινότητα του παιδιού και να του επιτρέψει να «εκμεταλλευτεί» το ψηφιακό παιχνίδι ως ένα σύγχρονο μέσο μάθησης και δημιουργίας νέων μορφών κοινωνικότητας και κοινωνικών δικτύων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται από τις ψηφιακές εφαρμογές σχεδόν σε κάθε έκφανση της καθημερινότητάς μας. Η ανάπτυξη νέων μορφών επικοινωνίας, δημιούργησαν νέα περιβάλλοντα με κυρίαρχα στοιχεία τη διαδραστικότητα και την αλληλεπίδραση. Η μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας εξαιτίας των νέων τεχνολογιών, αναπόφευκτα επηρέασε και τον χώρο της παιδικής ηλικίας στους τομείς της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης του παιδιού. Ειδικότερα το παιχνίδι που θεωρείται ως κύρια δραστηριότητα των παιδιών στον τομέα αυτό, επηρεάστηκε δραστικά και με διάφορους τρόπους.

Τα ψηφιακά παιχνίδια απασχολούν σήμερα ιδιαίτερα μεγάλη μερίδα ανθρώπων, και ειδικότερα τα παιδιά και τους εφήβους, γεγονός που υποδεικνύει ότι η αξιοποίησή τους στην έρευνα για την εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερα ελκυστική προοπτική. Η δυνατότητα του ψηφιακού παιχνιδιού να συμβάλει σε νέες μορφές κοινωνικοποιητικών διαδικασιών και η ενδεχόμενη ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, αποτελεί πρόκληση και θεωρούμε ότι είναι αναγκαία. Η πραγματικότητα αυτή υπαγορεύει κάποιους επαναπροσδιορισμούς, ώστε το σχολείο να εναρμονιστεί με ό,τι ισχύει στην καθημερινότητα του παιδιού και να του επιτρέψει να «εκμεταλλευτεί» το ψηφιακό παιχνίδι ως ένα σύγχρονο μέσο μάθησης και δημιουργίας νέων μορφών κοινωνικότητας και κοινωνικών δικτύων.

ΨΗΦΙΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα εξαιρετικό μέσο προσέλευσης και διατήρησης της προσοχής των παικτών, και σύμφωνα με τον Bandura (1962) αυτό αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες μάθησης.

Η νέα γενιά μαθητών μεγάλωσε σε έναν ψηφιακό κόσμο και χαρακτηρίστηκε ως «Η Γενιά του Δικτύου» (The Net Generation). Η νέα αυτή γενιά μαθητών επιθυμεί η μάθηση να τους κινητοποιεί και να διεγείρει το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Λόγω της παγκόσμιας κοινωνικής δικτύωσης των μέσων και της ψηφιακής πληροφορίας/γνώσης που είναι άμεσα διαθέσιμη και διαδίδεται αστραπιαία, οι μαθητές θεωρούν τη μάθηση ως μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία επιθυμούν να συμμετέχουν και οι ίδιοι (Tapscott, 1998, σ. 34).

Συνεπώς, η αλληλεπίδραση αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο για τη νέα γενιά μαθητών και η μάθηση θα πρέπει να εξελιχθεί σε μια κοινωνική διαδικασία που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η έρευνα ενός θέματος, η αλληλεπίδραση και η συζήτηση. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά, εντοπίζεται και η ανάγκη εξέλιξης από ένα εκπαιδευτικό μοντέλο απλής μετάδοσης (Broadcast learning) σε ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο μάθησης (Interactive Learning) (Tapscott, 1998, σ. 78).

Εκπαιδευτικό μοντέλο απλής μετάδοσης (Broadcast learning)	Αλληλεπιδραστικό μοντέλο μάθησης (Interactive Learning)
Μετάδοση	Αλληλεπίδραση
Γραμμική μάθηση	Μάθηση βασισμένη σε Υπερμέσα
Εκπαίδευση	Οικοδόμηση
Δασκαλο-κεντρική	Μαθητο-κεντρική
Απορρόφηση της ύλης	«Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»
Σχολική εκπαίδευση	Δια βίου μάθηση
Ομοιόμορφη για όλους/ες μάθηση	Εξατομικευμένη μάθηση
Το σχολείο ως υποχρεωτική διαδικασία	Το σχολείο ως ψυχαγωγία
Εκπαιδευτικός ως φορέας γνώσης	Εκπαιδευτικός ως υποστηρικτής και βοηθός

Πίνακας 1: Αλλαγές της διαδικασίας Μάθησης με τη διαμεσολάβηση του Διαδικτύου

Σε μια προσπάθεια εφαρμογής αυτού του μοντέλου, ο υπολογιστής αποτελεί το μέσο και η ψηφιακή μάθηση αποτελεί προϊόν της μέγιστης δυνατής αξιοποίησης των τεχνολογιών επεξεργασίας

της πληροφορίας και των διαδικτυακών τεχνολογιών, η οποία παρέχεται μέσω (Sampson, Karagiannidis & Kinshuk, 2002, σ. 24-39; Μυσιρλάκη, 2010, σ. 26):

- εξατομικευμένης μάθησης
- αλληλεπιδραστικότητας
- παρουσίασης περιεχομένου με ποικιλία μέσα
- παράδοσης εκπαιδευτικού υλικού και υποστήριξης τη στιγμή ακριβώς και στον τόπο που τα χρειάζεται ο/η εκπαιδευόμενος/η
- περιβαλλόντων μάθησης με έμφαση στον χρήστη.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ότι οι βασικοί πυλώνες της ψηφιακής μάθησης είναι: η Προσέλκυση Ενδιαφέροντος, η Κοινωνική Αλληλεπίδραση και το Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών είναι η ενθάρρυνση των μαθητών που μπορεί να παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος ή αυτοπεποίθησης (Klawe, 1994, σ. 234-242). Η κατάκτηση ενός στόχου ενισχύει τον παίκτη τόσο υλικά (π.χ. με προσθήκη πόντων στη βαθμολογία), καθώς και ηθικά με την άνοδό του σε υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας και την αναπτέρωση του ηθικού του.

Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη στρατηγικών δεξιοτήτων. Οι Bransford, Brown και Cocking (1999) αναφέρουν ότι με τα σύνθετα περιεχόμενα, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μια πιο ευέλικτη αναπαράσταση της γνώσης. Ακόμη, τα παιχνίδια προσομοίωσης επιτρέπουν την ενασχόληση με δραστηριότητες που σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν υπερβολικά δαπανηρές ή επικίνδυνες, δύσκολες ή μη πρακτικές για εφαρμογή (Μυσιρλάκη 2010, σ.30).

Τα διαδικτυακά παιχνίδια έχουν γίνει όλο και περισσότερο η κυρίαρχη μορφή ψυχαγωγίας, ιδιαίτερα για τα παιδιά και τους εφήβους. Φαίνεται ότι τα διαδικτυακά πολυχρηστικά παιχνίδια έχουν προφανείς δυνατότητες μάθησης και οι μελέτες έχουν εστιάσει στους τύπους μάθησης που τα υποστηρίζουν (Steinkuehler 2004, σ. 521-528, Herz 2001). Ένα κεντρικό στοιχείο στα συγκεκριμένα ψηφιακά παιχνίδια είναι η αλληλεπίδραση, η οποία επιτρέπει στους παίκτες να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν (Manninen 2003).

Ο Gee (2003, σ. 20-25) υποστηρίζει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να προωθήσουν τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, τη συμπεριφορά ορισμένη με στόχους, τη συμμετοχή και τα κίνητρα, και τα ιδεατά κοινωνικά δίκτυα, με τη θέση των παικτών σε ψηφιακούς κόσμους όπου μπορούν να κινηθούν ελεύθερα. Φαίνεται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών δημιουργούν έναν εικονικό κόσμο όπου αυθεντικά προβλήματα μπορούν να λυθούν, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος οδηγεί στη μάθηση, ενώ η συνεργασία δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα όπου μοιράζονται κοινές ιδέες, στόχοι και προοπτικές (Μυσιρλάκη 2010, σ. 32).

Με τη συνεργασία στα παιχνίδια, υποστηρίζεται ότι ενισχύεται η μάθηση, δεδομένου ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ένα κρίσιμο συστατικό της εγκαθιδρυμένης μάθησης. Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει όταν κάποιος γίνεται μέρος μιας κοινότητας πρακτικής (Lave & Wenger 1991, Μητροπούλου, 2015, σ. 87-93).

Οι χρονικοί περιορισμοί στην επεξεργασία των πληροφοριών που θέτουν τα λογισμικά των ψηφιακών παιχνιδιών, η ανάλυση η οποία απαιτείται και η σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικές οθόνες που προβάλλονται έχουν ως αποτέλεσμα την απαίτηση αυξημένων ικανοτήτων διατήρησης των χρονικών πληροφοριών στη μνήμη, γεγονός που ενισχύει τις μνημονικές ικανότητες (Hedberg et al. 1993, σ. 180-181).

Οι νοερές αναπαραστάσεις παίζουν βασικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και στην επίλυση προβλημάτων. Οι χρήστες ψηφιακών παιχνιδιών μέσα από την επεξεργασία των νοερών αναπαραστάσεων δομούν γνωστικά σχήματα που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αριθμού εναλλακτικών υποθέσεων για τη λύση ενός προβλήματος. Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών έχει τη δυνατότητα βελτίωσης των γνωστικών διαδικασιών, διευκολύνοντας τον σχηματισμό νοερών αναπαραστάσεων και εικόνων οι οποίες μπορεί να επιδράσουν θετικά στη λήψη σωστών αποφάσεων (Pillay et al. 1999, σ. 203-216).

Ερευνητές, όπως οι Farrace-Di Zinno, κ.ά., χρησιμοποίησαν τα ψηφιακά παιχνίδια για άτομα με διάσπαση προσοχής, με σκοπό την καλλιέργεια και ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που βοηθούν στη βελτίωση του προβλήματός τους (Farrace-Di Zinno et al. 2001, σ. 607-618).

Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας και ειδικότερα της αντίληψης του χώρου. Η σωστή απεικόνιση του χώρου μέσα από την εικονική πραγματικότητα και τα γρήγορα αντανακλαστικά, που απαιτούνται κατά τη χρήση, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης όπως και στην μάθηση χειρισμών στη λειτουργία μηχανημάτων στα οποία απαιτείται τελειότητα στις χωρικές αντιληπτικές ικανότητες και δεξιότητες (Dorman, 1997, σ. 133-138). Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ένα προϊόν της μεταμοντέρνας κουλτούρας, μια μετα-επικοινωνία. Υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις νοητικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και στις γνωστικές δομές που απαιτούν οι μεταμοντέρνες κοινωνίες (Βρύζας & Τσιτουρίδου 2005, Χατζής 2006, σ. 75-76).

Ο Wong επισημαίνει ότι η έλξη που ασκούν τα ψηφιακά παιχνίδια στα παιδιά έχει σχέση με τη διάδραση και τα κίνητρα όπως οι αμοιβές που έχουν σχέση με το περιεχόμενο του λογισμικού τους. Σημειώνει ότι καλλιεργούν τις διαισθητικές ικανότητες του χρήστη που τον καθιστούν πιο οξυδερκή. Θεωρεί ότι η χρήση τους αναπτύσσει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη ή την «εργαζόμενη μνήμη», όπως αποκαλείται (Wong 1996, σ. 230-232).

Ένα κύριο χαρακτηριστικό της προσέλκυσης του ενδιαφέροντος είναι το κίνητρο, το οποίο ορίζεται ως η κατευθυντήρια δύναμη της βούλησης και της συμπεριφοράς. Υποστηρίζεται ότι τα

παιχνίδια παρακινούν τα άτομα για να παίξουν (Prensky 2001a) και ότι χωρίς την προσέλκυση του ενδιαφέροντος καμία βαθιά μάθηση μιας σύνθετης περιοχής δεν μπορεί να συμβεί (Di Sessa 2000, σ. 40).

Υποστηρίζεται ότι η δημιουργία κινήτρων στα παιχνίδια επιτυγχάνεται μέσω της διασκέδασης, γεγονός που αποτελεί μέρος της φυσικής μαθησιακής διαδικασίας στην ανθρώπινη εξέλιξη. Ο λόγος που τα παιχνίδια δημιουργούν κίνητρα είναι ότι παίζονται για τη νίκη ή για την κατάκτηση ενός στόχου. Το κλειδί λοιπόν στη δημιουργία κινήτρων είναι να νικάς και να παραμένεις υπό πρόκληση.

Όπως αναφέρει ο Prensky (2001a, σ. 48), υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που κάνουν τα παιχνίδια ελκυστικά. Αυτή η ελκυστικότητα αποτελεί ένα από τα πλεονεκτήματα των παιχνιδιών έναντι άλλων εκπαιδευτικών μέσων που δεν φαίνεται να κινητοποιούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευμένους.

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια ως περιβάλλοντα μάθησης βελτιώνουν την ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας, την ικανότητα και τις δεξιότητες επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων, όπως και τις ικανότητες χρήσης επαγωγικών συλλογισμών (Mayer & Sims 1994, σ. 389-401).

Συνοψίζοντας, τα σημαντικά μαθησιακά πλεονεκτήματα των ψηφιακών παιχνιδιών, όπως αυτά διακρίνονται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, περιλαμβάνουν τη χρήση της μεταγνώσης και των διανοητικών προτύπων, τη βελτιωμένη στρατηγική σκέψη και τη διορατικότητα, τις καλύτερες ψυχοκινητικές δεξιότητες και την ανάπτυξη των χωρικών δεξιοτήτων, των αναλυτικο-συνθετικών δεξιοτήτων, της οπτικής εκλεκτικής προσοχής, των δεξιοτήτων χρήσης υπολογιστών κλπ. (Kirriemuir, 2002, σ. 433-439).

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Η προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές αλλαγές έχει σχέση και με την απόδοση συγκεκριμένου νοήματος στη γνώση που προσφέρει, όσον αφορά για το τι θεωρείται «σημαντική γνώση», όπως επίσης και με την ένταξη νέων μεθόδων και τεχνικών της επιστήμης, οι οποίες θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Οι Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας (ΤΠΕ) και η εξέλιξή τους στη σύγχρονη κοινωνία μας έχουν ως αποτέλεσμα σημαντικές αλλαγές, απόρροια των οποίων είναι ο επαναπροσδιορισμός του κοινωνικο-πολιτισμικού, του πολιτικού και του οικονομικού περιβάλλοντος. Το σχολείο με τη συμβολή της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως υποχρέωση τη συνεχή αξιολόγηση των επιτελούμενων αλλαγών και την ένταξη στοιχείων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις νέες τεχνολογίες οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της μάθησης μέσα από τη διαμόρφωση νέων μαθησιακών περιβαλλόντων.

Οι απόψεις ερευνητών γύρω από τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχουν μεγάλο εύρος και καταδεικνύουν την υπεροχή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση, ειδικά όταν αναφέρονται σε ποιοτικές πολυμεσικές εφαρμογές, αλλά και σε άλλες που υποστηρίζουν το αντίθετο. Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί όλων των ειδών οι απόψεις, τόσο υπέρ όσο και κατά της χρήσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Schwier, 1994).

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι δεδομένη και η εφαρμογή τους σχεδιάζεται και προωθείται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό αφορά ιδιαίτερα την εκπαιδευτική τεχνολογία, η οποία παρέχει τη δυνατότητα να βελτιώσει ποιοτικά τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης μέσα από τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμορφώνει. Ο Φλουρής αναφέρει ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία αποβλέπει στο να συγκεράσει αρμονικά την επιστημονικοποίηση της μάθησης με την τέχνη της διδασκαλίας. Στόχος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι η καλύτερευση της ποιότητας των μαθησιακών-διδασκικών συστημάτων και η βελτίωση της αποτελεσματικής απόδοσης του μαθητή, τόσο στην εξατομικευμένη όσο και στην ομαδική διδασκαλία (Φλουρής 1984, σ. 82). Η εξέλιξη της τεχνολογίας με τις αλλαγές που επιφέρει στον θεσμικό και στον οργανωτικό ρόλο του σχολείου έχει τη δυνατότητα με τη διεύρυσή της στον σχολικό χώρο να πετύχει ακόμη και συστημικές αλλαγές, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο διδακτικής πράξης οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών, ευνοούν τη συνεργασία, τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και διευκολύνουν -ειδικά μέσα από την εικονική πραγματικότητα- τον συνδυασμό θεωρίας και πράξης. Σε επίπεδο οργάνωσης συμβάλλουν στη συστηματικότερη οργάνωση και ταξινόμηση της ύλης, όπως και στην οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας (Χατζής 2006 σ. 66).

Η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να ακυρώσει (μέχρι ενός βαθμού βέβαια) το δασκαλοκεντρικό μοντέλο της μάθησης που υπαγορεύει ότι ο εκπαιδευτικός, ως κάτοχος της γνώσης, εφαρμόζει μια συγκεκριμένη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και να αναδείξει τη σπουδαιότητα ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης, που δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή, να ανακαλύψει και να οικοδομήσει ενεργητικά τη γνώση. Ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία και υπευθυνότητα, αναπτύσσοντας βέβαια την κριτική του σκέψη σε σχέση με τις πληροφορίες που επιλέγει, συμμετέχοντας ενεργά στη διδασκαλία με αυξημένες δυνατότητες επικοινωνίας, με την πρόσβαση που του παρέχεται μέσου του διαδικτύου σε παγκόσμιες πηγές πληροφορίας, επίκαιρες και έγκυρες. Επισημάνθηκαν βέβαια και μειονεκτήματα που αναφέρονται στην κατάργηση της παιδαγωγικής σχέσης, στη μονοτονία, στις περιορισμένες δυνατότητες του εκπαιδευτικού λογισμικού και στο υψηλό κόστος.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, η οποία πλέον θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως σκοπό της έχει και την προετοιμασία της νέας

γενιάς εν όψει της κοινωνίας της πληροφορίας ή της ψηφιακής εποχής. Η εισαγωγή τους στο σχολείο συνδέεται και με μια ευρύτερη και ουσιαστικότερη αλλαγή της μορφής και του περιεχομένου της σχολικής εκπαίδευσης (educational reform), η οποία θεωρείται απολύτως αναγκαία. Η επίδρασή τους στη δομή του σχολείου, στο είδος της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή και στην ηθική και κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης είναι καταλυτική (Χατζής 2006, σ. 68). Βέβαια, η χρήση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι και στο πρόβλημα της σχεδίασης και παραγωγής κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού.

Αξιοποιώντας το σχολείο την έλξη που ασκεί στα παιδιά το ψηφιακό παιχνίδι, είναι σε θέση να το μετατρέψει ως εκπαιδευτικό λογισμικό σε ένα πολύτιμο εργαλείο που θα βοηθήσει στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελέσματα ερευνών που έχουν σχέση με τη συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δείχνουν ότι η παιδαγωγική του αξία είναι σημαντική (Χατζής 2006, σ. 69). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός, σε συνάρτηση με ένα κατάλληλα προσανατολισμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, δίνουν τη δυνατότητα στα ψηφιακά παιχνίδια να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά λογισμικά. Επίσης, η χρησιμότητά τους είναι μεγάλη και ως μέσα για θεραπευτικούς σκοπούς, με τη συμβολή τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στο αντιληπτικό πεδίο και στον ψυχοκινητικό τομέα των παιδιών, διότι παρέχουν τη δυνατότητα προσομοίωσης με τα πραγματικά γεγονότα (Griffiths 1999, σ. 203-212).

Κατά τον Dorman η προσδοκία εκπαιδευτικών και μαθητών είναι να υιοθετηθεί η ευρεία χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς, ώστε μέσα από τη διασκέδαση να προκύπτει και η μάθηση. Η βιομηχανία των ψηφιακών παιχνιδιών έχει συνειδητοποιήσει τη συγκεκριμένη προσδοκία και εντείνει τις προσπάθειες να ανταποκριθεί την κατάλληλη στιγμή (Dorman 1997, σ. 133-138).

Σε έρευνα των Carlson και White, με παιδιά του Νηπιαγωγείου 5-6,5 ετών διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα σχετικού ψηφιακού παιχνιδιού στη μάθηση και κατανόηση των εννοιών «δεξιά» και «αριστερά». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ψηφιακό παιχνίδι επίδρασε θετικά στη μάθηση και οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμένοι (Carlson & White 1998, σ. 133-147).

Οι άνθρωποι, όταν δραστηριοποιούνται σε μικρές ομάδες, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να συνεργαστούν μεταξύ τους, παρά όταν συμμετέχουν σε μεγάλες ομάδες. Η δυνατότητα συνεργασίας αυξάνεται όταν οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να συζητούν μεταξύ τους, να επικοινωνούν ανοιχτά και ν' ανταγωνίζονται (Clance & Haberman 1999, σ. 76-81). Τα αποτελέσματα πειράματος που είχε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και τη συνεργατική μάθηση επαλήθευσαν την συγκεκριμένη άποψη (Klawe 2003, (α) & (β)).

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής προσέγγισης του ψηφιακού παιχνιδιού ένας αριθμός ερευνών έχει εξετάσει τα ψηφιακά παιχνίδια ως θεραπεία για οργανικές και ψυχολογικές ασθένειες ή δυσλειτουργίες. Έρευνα έδειξε ότι μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών ασθενείς μαθαίνουν και

βελτιώνουν την ποιότητα ζωής. Χρησιμοποιήθηκαν με επιτυχία στην ψυχοθεραπεία παιδιών, στη βελτίωση του άγχους που σχετίζεται με χημειοθεραπείες και στην επαναφορά γνωστικών λειτουργιών μετά από εγκεφαλικά τραύματα (Dill & Dill 1998, σ. 407-428).

Μια ενδιαφέρουσα παιδαγωγική παράμετρο της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών, που προσπάθησαν να διερευνήσουν οι επιστήμονες, ήταν εάν και κατά πόσο η χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού με συγκεκριμένο περιεχόμενο μπορεί να βελτιώσει ψυχοπαθολογικά φαινόμενα ή να βοηθήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ο Sherer (1994), επιχείρησε να διερευνήσει αν βελτιώνεται το ηθικό επίπεδο των εφήβων μετά από τη χρήση ενός «θεραπευτικού» ψηφιακού παιχνιδιού. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε με 13 νέους με μέσο όρο ηλικίας 15,3 έτη που ανήκαν στην πειραματική ομάδα και με 14 νέους με μέσο όρο ηλικίας 15,2 έτη που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα περιείχαν ενδείξεις ότι η χρήση κατάλληλων ψηφιακών παιχνιδιών με συγκεκριμένο περιεχόμενο μπορεί να αποβεί χρήσιμη στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων (Sherer, 1994, σ. 81-95).

Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν γοητεύσει αλλά και έχουν προκαλέσει και φόβο σε πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς και στο κοινό γενικότερα. Οι ενστάσεις μπορεί να ενταχθούν σε ένα γενικότερο πλαίσιο που αφορά τις αντιδράσεις που υπήρχαν πάντοτε με την εμφάνιση ενός νέου τεχνολογικού μέσου επικοινωνίας. Η παιδαγωγική αξία τους δεν αμφισβητείται, αλλά είναι αναγκαίο να εξεταστεί η δυνατότητα χρησιμοποίησής τους για την υποστήριξη προγραμμάτων διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Τα ψηφιακά παιχνίδια ως περιβάλλοντα μάθησης είναι ικανά να συνδέσουν την καθημερινότητα που βιώνει το παιδί με το σχολείο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι έρευνες έδειξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν περιβάλλοντα και προϋποθέσεις κοινωνικοποιητικών διεργασιών και κίνητρα για συχνότερη χρήση και για ολοένα μεγαλύτερες επιδόσεις στα παιδιά-χρήστες. Έτσι λοιπόν, ένα ψηφιακό παιχνίδι είναι δυνατόν να δημιουργήσει κοινότητες κοινών ενδιαφερόντων και κίνητρα για αυξημένη επίδοση, που, όπως έχει λεχθεί παραπάνω, αποτελεί το ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα και δεδομένου ότι το ψηφιακό παιχνίδι έχει γίνει πλέον μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί φορείς να το συμπεριλάβουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους ως σημαντικό εργαλείο μάθησης και υποστήριξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο σχολείο. Τα λογισμικά των ψηφιακών παιχνιδιών μπορούν με τον κατάλληλο σχεδιασμό να δομήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα διευκολύνει τη μάθηση και ταυτόχρονα την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών. Θα πρέπει, δηλαδή, να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά παιχνίδια που θα βασίζονται στις αρχές των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωρήσεων μάθησης, με κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση των χρηστών και το διευρυμένο περιβάλλον εφαρμογής τους.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βρύζας, Κ., Τσιτουρίδου, Μ. (2005). *Η πρόκληση του κόσμου της προσομοίωσης: Οι γονείς απέναντι στα παιχνίδια των παιδιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή*, Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί*, Θεσσαλονίκη: Cannot design publications
- Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης. Προτάσεις Εφαρμογής στη Διδακτική Πράξη μη χρήση Η/Υ*, Θεσσαλονίκη: Ostracon
- Μυσιρλάκη, Σ. (2010). *Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Ηλεκτρονική Μάθηση: Διερευνώντας την Κοινωνική διάσταση των Πολυχρηστικών Διαδικτυακών Παιχνιδιών (MMOGs)*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τ.Ψ.Σ
- Φλουρής, Ι. (1984). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού συνεδρίου*, Ορθόδοξη Ακαδημία Κρήτης, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Χατζής, Τ., (2006). *Ηλεκτρονικό Παιχνίδι Κοινωνικοποίηση και σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Bandura, A. (1962). *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press: Lincoln, NE.
- Bransford, J. D., Brown, A. L, & Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Carlson, S., White, S. (1998). The effectiveness of a computer program in helping kindergarten students learn the concepts of left and right, *Journal of Computing in childhood education*, 9 (2), 133-147.
- Clance N.S. & Huberman B.A. (1994). The dynamics of social dilemmas, *Scientific American* 270 (3), 76-81.
- Di Sessa, A. (2000). *Changing minds: Computers, learning, and literacy*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dill, C., Dill J. (1998). Video game violence: A review of the empirical literature, *Aggression and violent Behavior*, 3 (4), 407-428.
- Dorman, S., (1997, April). Video and Computer Games: Effect on Children and implications for Health Education, *The Journal of School Health*, (67), 133-138.
- Farrace-Di Zinno, A., Douglas, G., Houghton, S., Lawrence, V., West, J., Whiting, K. (2001). Body movements of boys with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) during computer video game play, *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 607-618
- Ge. J.P., (2003), *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Griffiths, M. (1999). Violent video games and aggression: A review of the literature, *Aggression and Violent Behavior*, 4(2), 203-212.
- Hedberg, J., Harper, B., Brown, C. (1993). Reducing cognitive load in multimedia navigation. *The Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 157-181.
- Herz. J.C. (2001). *Gaming the System*. Educause Forum on the Future of Higher Education. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu019.pdf>.
- Kirriemuir J (2002). *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience*. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=techwatch_report_0201
- Klawe M., (1994). The educational potential of electronic games and the E-GEMS project. In T. Ottman and I. Tomek (eds) *Proceedings of the ED-MEDIA 94 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*.
- Klawe, M. (2003a). Computer games, education and interfaces: the E-GEMS project, Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://www.taz.cs.ubc.ca/egems/reports/G199Klawe.doc>
- Klawe, M. (2003b). Designing Game-Based Interactive Multimedia Mathematics Learning Activities, E-GEMS, Department of Computer Science and Department of Math and Science Education, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Faculty of Education Queen's University Kingston, Ontario, Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση [Http://www.taz.cs.ubc.ca/egems/reports/ucsmp.doc](http://www.taz.cs.ubc.ca/egems/reports/ucsmp.doc)
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Manninen T. (2003). Interaction Forms and Communicative Actions in Multiplayer Games. In Game Studies, *The International Journal of Computer Game Research* 3(1).
- Mayer, R.E., Sims, V.K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning, *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 389-401.
- Pillay, H., Brownlee, J., Wilss, L., (1999). Cognition and Recreational Computer Games: Implications for Educational Technology, *Journal of Research on Computing in Education*, (32), (1), 203-216.
- Prensky, M. (2001a). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.

Sampson, D., Karagiannidis, C., & Kinshuk (2002). Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, Special Issue on Adaptive Educational Multimedia, Number 4, pp 24-39.

Schwier, R. (1994). Contemporary and Emerging interactive Technologies for Distance Education, in B. Willis (ed), *Distance Education Strategies and Tools*, *Educational Technology Publications*, Englewood Cliffs: N.J.

Sherer, M. (1994). The effect of computerized simulation games on the moral development of youth in distress. In: Theme issue: *Electronic tools for social work practice and education, I: Computers in Human Services*, 11, 81-95.

Steinkuehler, C. A. (2004). Learning in massively multiplayer online games. In Y. B. Kafai, W.A. Sandoval, N. Enyedy, A.S. Nixon & F. Herrera (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 521-528). Mahwah, NJ: Erlbaum. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση http://website.education.wisc.edu/steinkuehler/papers/Steinkuehler_ICLS2004.pdf

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Generation*. New York: McGraw Hill.

Wong, K. (1996, summer). Video game effect on computer-based learning design, *British Journal of Educational technology*, (27), 230-232.

Η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Γεωργία Τζήλου

Νηπιαγωγός, M.Ed
tzilou_g@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, επιχειρεί να καταδείξει θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές-παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να γίνει κατανοητό πώς πραγματοποιείται η εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, ενώ παράλληλα εστιάζει στον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011) της Προσχολικής ηλικίας, το Νηπιαγωγείο αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική, φυσική) και επηρεάζει θετικά την προσωπική εξέλιξή του.

Εξαιρετικά σημαντική για τα νήπια θεωρείται η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται, όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και τους παρέχονται ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ένα πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον βοηθά τα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες και τα ενθαρρύνει να εξερευνούν και να ερευνούν, παρέχοντας ερεθίσματα γραπτού λόγου, που στοχεύουν στην υποστήριξη του αναδυόμενου εγγραμματισμού.

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την υποστήριξη της μαθησιακής και κοινωνικής τους εξέλιξης, αλλά και της ολόπλευρης ανάπτυξής τους, εστιάζοντας στο πώς μπορούν να μαθαίνουν τα νήπια, είναι:

- η ένταξη του παιχνιδιού στη μάθηση
- η καλλιέργεια του προφορικού και η εκμάθηση του γραπτού λόγου
- η εξοικείωση των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα
- η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία
- η συνεργασία με τους συνομηλίκους και τους άλλους ενήλικες
- η επίλυση προβλημάτων και
- η εύρεση απαντήσεων στα ερωτήματά τους

Τα παραπάνω βασίζονται στις θεωρίες μάθησης του Piaget, του Gardner, του Bruner και του Vygotsky. Ειδικότερα, η θεωρία μάθησης του εποικοδομητισμού (Piaget) πρεσβεύει ότι η γνώση

οικοδομείται όχι με την απλή συσσώρευση δεδομένων, αλλά με μια διαδικασία ενσωμάτωσης νέων δεδομένων στην προϋπάρχουσα γνωστική δομή.

Ο Gardner και ο Vygotsky υποστηρίζουν συνεργατικές μεθόδους μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες, εάν ο δάσκαλος τοποθετήσει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί, με ενθάρρυνση και σωστή καθοδήγηση αλλά και λαμβάνοντας υπ' όψιν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, μπορεί να αναπτύξει τα είδη νοημοσύνης του σε επαρκές επίπεδο. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως η μάθηση και η εξέλιξη αλληλεπιδρούν, γι' αυτό και το παιδί εξελίσσεται και αναπτύσσεται μέσω της εκπαίδευσής του. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να φροντίζει να είναι επιτυχώς σχεδιασμένη η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα πρέπει, αφού θα ληφθεί υπ' όψιν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, να το υποβοηθά να περάσει στο επόμενο στάδιο εξέλιξης, διότι μόνο τότε η μάθηση έχει αξία.

Ο Bruner, δίνοντας προβάδισμα στην αυτενέργεια του μαθητή προκειμένου να δομήσει γνώση μέσω της έρευνας, διατύπωσε την ανακαλυπτική θεωρία του, η οποία στηρίζεται στο παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Διατείνεται πως για να κατακτήσει τη γνώση σημασία έχει αφ' ενός να κινητοποιήσει την περιέργεια του μαθητή θέτοντας υποθετικές καταστάσεις προς επίλυση και αφ' ετέρου να τον προσεγγίσει ανάλογα με το γνωστικό του επίπεδο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011).

Ως μέθοδος μάθησης προτείνεται το παιχνίδι, το οποίο παίζεται με κανόνες, που θέτει το ίδιο το παιδί επινοώντας ένα φανταστικό σενάριο βάσει του οποίου κινούνται όλα, μέσα όμως σε ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον που ελέγχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος το ωθεί να παίρνει πρωτοβουλίες για να εξελίξει τη δράση, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει τις δυναμικές συνθήκες διακριτικά, προκειμένου να ανεβάσει το επίπεδο δυσκολίας έτσι, ώστε να μην είναι απλώς διεκπεραιωτική η διαδικασία, αλλά να προσφέρει ουσιαστική εξάσκηση και πνευματική ανάπτυξη.

Όταν το παιδί μεγαλώσει, το κοινωνικό παιχνίδι δεν ξεχνιέται. Οι κανόνες του έρχονται στην επιφάνεια σε αντίθεση με το φανταστικό σενάριο, που περνά σε λανθάνουσα κατάσταση (Bodrova και Leong, 1996 όπως αναφ. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011).

Εκτός των άλλων, προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, αφού, όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία (Ζωγόπουλος, 2013), συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης μεταξύ τους, καθώς επίσης και στη μείωση των επιπέδων του σχολικού άγχους και του φόβου της αποτυχίας.

Οι αναπτυξιακά κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι:

- να ακούγεται η φωνή των παιδιών και να λαμβάνονται υπ' όψιν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους
- να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή τους στις δραστηριότητες

- να ενεργοποιείται η σκέψη και να απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους
- να ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας παράλληλα την αυτονομία τους
- η γνώση να προσεγγίζεται μέσα από το παιχνίδι με τρόπο βιωματικό και να προσαρμόζεται στο ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού.

Οι παραπάνω αρχές συνδέονται με τη θεωρία που είναι γνωστή ως «Παιδαγωγική της Αλληλεπίδρασης», στην οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν, να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν ιδέες τους καθώς δουλεύουν μαζί αναπτύσσοντας δραστηριότητες (Cresas, 1992).

Μία άλλη εξίσου σημαντική παιδαγωγική είναι η διαφοροποιημένη. Με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική περνάμε σε μια οργάνωση της εργασίας, την οποία πρέπει ο εκπαιδευτικός αδιάκοπα να επανεξετάζει, να αναθεωρεί και να προσαρμόζει σε πραγματικό χρόνο (Βαλιαντή & Κουτσελίνη 2008). Να παρέχει επίσης, ποικίλες αλληλένδετες, ελκυστικές και καλά προγραμματισμένες δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

Οι δραστηριότητες όμως τόσο στο σχολείο όσο και στην καθημερινή ζωή, απαιτούν την υιοθέτηση μιας πληθώρας στρατηγικών και την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών, που μεταξύ άλλων ευνοούν το ένα ή το άλλο μαθησιακό είδος ή συνδυασμό αυτών για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει εστιάσει με μεγάλο ενδιαφέρον στην απάντηση ερωτημάτων, όπως «Πώς μαθαίνουν οι μαθητές;» και «Ποιες είναι οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις;», γιατί σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών του Νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν κατανοήσει τι κινητοποιεί τη θέληση του παιδιού για μάθηση αλλά και πώς μαθαίνουν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα, τα παιδιά μαθαίνουν καθώς:

- βλέπουν, αγγίζουν και κινούνται στον χώρο
- μιλούν, ακούν, ρωτούν και συνομιλούν
- πειραματίζονται
- επιλύουν ζητήματα και αξιολογούν αποτελέσματα
- μιμούνται πράξεις, στάσεις και γλωσσικές εκφράσεις των άλλων
- υποδύονται ρόλους
- συνεργάζονται και ενεργούν μαζί με άλλους.

Με λίγα λόγια, η σκέψη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ενεργοποιούνται, όταν κεντρίζονται με βιωματικό τρόπο. Εκτός αυτού, έχει πλέον συνδεθεί η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων και με τη χρήση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, οι οποίες δίνουν ευρύτητα στην αντίληψη, διεγείρουν τη δημιουργικότητα, ασκούν την κριτική ικανότητα και γενικότερα ανοίγουν τους ορίζοντες σε ποικίλα ενδιαφέροντα (Βαφέα, 2002).

Συγκεκριμένα, η χρήση του υπολογιστή δίνει μία νέα διάσταση στις δραστηριότητες ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού παιχνιδιού, καθώς συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, στη βελτίωση της μνήμης και της προσοχής, στην ανάπτυξη της ικανότητας για την επίλυση προβλημάτων, στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην καλλιέργεια της συνεργασίας, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, στην καλλιέργεια της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (Παντελίδης, Μπεαζίδου και Καρακούτα, 2018).

Οι ψηφιακές τεχνολογίες συνδράμουν στη γνωριμία και στην επαφή των παιδιών με την πνευματική, πολιτιστική και καλλιτεχνική παράδοση μέσα από εξειδικευμένα λογισμικά, όπως είναι οι πολυμεσικές εφαρμογές, τα εικονικά μουσεία, τα λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου, τα ιστολόγια κ.ο.κ. παρέχοντας ευκαιρίες για τη δημιουργία νέων ειδών έργων τέχνης (Βροχαρίδου & Σωτηράκη, 2013; Lunenfeld, 2000; Χρονάκη, 2004).

Είναι γεγονός πως η εξέλιξη της τεχνολογίας δίνει δυνατότητα οργάνωσης των μαθημάτων σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία απαιτεί ένα πολύ καλά οργανωμένο πλαίσιο λειτουργίας κανόνων και στόχων, ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικές διεργασίες μάθησης. Μπορούν παράλληλα να αξιοποιηθούν οι ενεργητικές τεχνικές μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων, κατάταξη σε ομάδες εργασίας, προσομοιώσεις κ.ά. με βασικό στόχο την ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος για να αναδειχθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η συνεργασία που απορρέει από τη δυναμική του διαλόγου, η εξέλιξη των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνδέονται με άλλες γνωστικές περιοχές και η ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών (Γαρίου, 2015).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Κόμης, 2004), οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην καλλιέργεια μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης, προωθώντας ενεργητικούς και βιωματικούς τρόπους μάθησης και συντελώντας στην ανάπτυξη νέων στάσεων και δεξιοτήτων.

Η διδασκαλία με ψηφιακές ιστορίες αναπτύσσει καλύτερα τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών της Α΄ τάξης του δημοτικού σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία (Δουδωνή και Φωκίδη, 2018) και τόσο τα κλασικά μέσα διδασκαλίας, όσο και η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών δημιουργούν στους μαθητές ιδιαίτερα θετική στάση, διότι η χρήση τους ενεργοποιεί και ενίσχυει τα κίνητρα για μάθηση, προσφέροντας ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Jonassen, 2000). Και τούτο συμβαίνει διότι είναι διαδραστικό, οι μαθητές διασκεδάζουν, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, ερευνούν, συλλέγουν στοιχεία, ταξινομούν, ανακαλύπτουν σχέσεις και συνεργάζονται. Δημιουργείται δε, θετική στάση προς την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας (Παντελίδη, Μπεαζίδου και Καρακούτα, 2018) και με τη χρήση λογισμικών (π.χ. Kidspiration) αναδεικνύεται η

ενεργητική μάθηση, προωθείται η συνεργασία σε ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων, καθώς επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως στις σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης των παιδιών της προσχολικής και σχολικής αγωγής συγκαταλέγονται η εξ Αποστάσεως Προσχολική Εκπαίδευση και η Συμπληρωματική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, που πραγματοποιούνται μέσω της συνεργατικής μάθησης σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης, όπως είναι το «eTwinning», με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, των ψηφιακών εργαλείων και του διαδικτύου.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που να παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, να αντλεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, να αντιμετωπίζει αυτόβουλα τα προβλήματα που τίθενται και να τα επιλύει (Crahay, 1984).

Ο εκπαιδευτικός καλείται, όπως αυτό προσδιορίζεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Εκπαιδευτικών Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011):

- να διαμορφώνει ένα πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, στο οποίο τα νήπια θα νιώθουν άνετα να εκφράζονται ελεύθερα
- να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών
- να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους
- να δίνει ιδιαίτερη σημασία στο «τι» θα μάθουν τα παιδιά αλλά και στο «πώς» θα το μάθουν
- να μπορεί να διακρίνει τι ενδιαφέρει τα παιδιά και τι τα κινητοποιεί
- να παρατηρεί συστηματικά και να ακούει τις ανάγκες των παιδιών
- να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα που υλοποιείται
- να παροτρύνει τους μαθητές να αναζητούν τη γνώση
- να διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εφικτή τόσο η εξατομικευμένη όσο και η ομαδική εργασία
- να έχει καλή επαφή με τους γονείς, ώστε να είναι διατεθειμένοι να συμμετέχουν και εκείνοι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός, παρόλο που καλείται να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία του, δεν παύει να έχει περιθώρια αυτενέργειας, ώστε να το σχεδιάσει και να το αναδομήσει με βάση τα χαρακτηριστικά της τάξης του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Αφού λάβει υπόψη τα δεδομένα που επιβάλλονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, προσαρμόζει το μάθημα στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του για να θέσει παράλληλα και το δικό του στίγμα. Αξιοποιεί τις

διδασκτικές πρακτικές που έχει δοκιμάσει και τις εμπιστεύεται παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση και να την κατακτήσει ο καθένας σύμφωνα με το επίπεδό του και την προβλεπόμενη ύλη (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Πέρα από το να γνωρίζει καλά τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει και πολύ καλή γνώση του διδασκομένου αντικειμένου (Guarino, 2005 όπως αναφ. Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία απαραίτητο είναι να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού, ευέλικτου, ευπροσάρμοστου και πρόθυμου να συνεργάζεται ανθρώπου, αλλά και να αναγνωρίζει το μαθητή ως αυθύπαρκτη και μοναδική οντότητα (Φύκαρης, 2014).

Πρέπει επίσης να διαθέτει μια ευρεία γκάμα εργαλείων: επινοητικότητα για την οργάνωση καινοτόμων δράσεων, δυνατότητα χρήσης μέσων και τρόπων αξιολόγησης, ικανότητα εξεύρεσης των απαιτούμενων πόρων και υλικών, πρόθεση για συνεχή αναστοχασμό και διάθεση για εμπύχωση και υποστήριξη (Birmijoin, 2005 όπως αναφ. Ζιώτη, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο νηπιαγωγείο γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός, παρωθητικός και διευκολυντικός, παρά πρωταγωνιστικός, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008 · Valiandes, 2015 όπως αναφ. Ζιώτη, 2018).

Ταυτόχρονα, οι μαθητές καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και επιπλέον γίνονται αυτόνομοι, ενεργητικοί και ικανοί στο να βοηθούν τους εαυτούς τους και τους άλλους για την επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων.

Κυριότερα όμως, ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει το μαθητή πώς να μαθαίνει, πώς να σκέφτεται, πώς να αξιοποιεί τη γνώση στην καθημερινή ζωή του και γενικότερα, δίνοντάς του κίνητρα ισχυρά, πώς να καλλιεργήσει θετική στάση προς τη μάθηση. Πρωτίστως βέβαια, οικοδομεί τη γνώση με γνώμονα στη διδασκαλία του την αποδοχή της διαφορετικότητας (Κουτσελίνη, 2006), γιατί οποιαδήποτε αδιαφορία οδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία σε δυσκαμψία και τους μαθητές σε σχολική αποτυχία με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Δεν πρέπει να ξεχνά πως ο μαθητής του αντιλαμβάνεται πως απέναντί του υπάρχει το άγνωστο, το οποίο άλλοτε του δημιουργεί φόβο, αγωνία και άγχος και άλλοτε αμηχανία. Γι' αυτό και πρέπει με την ακλόνητη επιμονή του και την απέραντη υπομονή του, μα κυρίως με την αγάπη του, να τον ωθεί να προσπαθεί με όλες του τις δυνάμεις για να επιτύχει το έργο που του αναθέτει. Η δική του ψυχική δύναμη θα πείσει τον μαθητή πως αξίζει τον κόπο να εργαστεί σκληρά και για την αυτοβελτίωσή του αλλά και για τη βελτίωση του γνωστικού του επιπέδου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθότι πολυδιάστατος, είναι να διαφοροποιεί τις εμπειρίες αξιολόγησης χρησιμοποιώντας την πιο αποτελεσματική προσέγγιση του περιεχομένου, των πηγών, των εργαλείων, των μεθόδων, των στρατηγικών, των τεχνικών ανατροφοδότησης, των εργασιών. Στη

συνέχεια, για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας βασίζεται στα δεδομένα που διαθέτει από την αξιολόγηση (Ζιώτη, 2018).

Είναι σημαντικό επίσης, να δίνει στους μαθητές επιλογές και να σχεδιάζει προσαρμοσμένες στο επίπεδό τους εργασίες κάνοντας χρήση των κατάλληλων εργαλείων για να εντοπίσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα δεδομένα αυτά τον βοηθούν να κατευθύνει τη διδασκαλία τοιουτοτρόπως, ώστε κάθε μαθητής να εξελίσσεται κατά τη διάρκειά της.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού είναι οι γονείς και ο ρόλος τους αυτός είναι σημαντικός για την καλή τους επίδοση στον μαθησιακό τομέα. Όταν μάλιστα συνεργάζονται με άλλους φορείς που συμμετέχουν στην ανάπτυξή του και στη μάθηση διαδικασία, με αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, επιτυγχάνονται τα καλύτερα αποτελέσματα. Συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαίδευση και τη διαπαιδαγώγησή του και ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά του σε σύγκριση με τα μεταγενέστερα στάδια ανάπτυξής του, όπως είναι η εφηβεία (Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000).

Ένα νηπιαγωγείο λοιπόν, που επικοινωνεί αποτελεσματικά με την οικογένεια του μαθητή, παρέχει εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον για να μπορεί να την υποστηρίξει στην εξέλιξη της ανάπτυξής του και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, ώστε να εναρμονίζεται με τη σχολική κοινότητα και να μπορεί να ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με άνεση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται κλίμα αλληλοεκτίμησης, αλληλοϋποστήριξης και αμοιβαίου σεβασμού δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας και καλής επαφής. Έτσι περιορίζεται κάθε πιθανός φόβος και συναισθηματική ανασφάλεια του παιδιού. Η εμπειρία μέχρι σήμερα στην Ελλάδα έχει δείξει ό,τι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικών δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα και η συμμετοχή των γονέων είναι περισσότερο τυπική σε πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η τακτική ενημέρωσή τους και η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων. Μερικά από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς είναι: α) οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις που οδηγούν στην έλλειψη χρόνου, β) η έλλειψη εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον και γ) η έλλειψη συνεργασίας (Βруниώτη, 2007).

Άλλοι παράγοντες αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των γονέων είναι οι διαφορές στο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, οι οποίες εμποδίζουν τον εποικοδομητικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Yoder & Lopez, 2013). Ακόμη κάποιοι γονείς είναι διστακτικοί και δε δέχονται να έχουν κάποια βοήθεια, παρά μόνο αρκούνται στην καθημερινή προσέλευση των παιδιών τους στο σχολείο χωρίς να εμπλέκονται ουσιαστικά στην εκπαίδευσή τους, κάτι που είναι καταστροφικό για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες.

Τέλος, η γονική εμπλοκή αποθαρρύνεται, από τη μειοψηφία ευτυχώς των εκπαιδευτικών, διότι έχουν την άποψη πως οι γονείς ως άτομα που δεν έχουν σωστή και εγκεκριμένη ακαδημαϊκή άποψη για την διδασκαλία αποτελούν απειλή για την υπόσταση και το κύρος τους, γι' αυτό και δε δέχονται τον οποιονδήποτε ρόλο τους (Μπρούζος, 2009 όπως αναφ. Ζαχαράκη, 2015).

Έρευνες (Angell, Stoner & Shelden, 2009; Ratcliff & Hunt, 2009) στο διεθνή χώρο αναφέρουν πως η ενεργός συμμετοχή των γονέων των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες έχει θετικά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, από μελέτη των Gallagher, Rhodes και Darling & Darling (2004) φαίνεται πως οι γονείς που συμμετέχουν στην διδακτική διαδικασία έχουν βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, με την πολύτιμη συνεργασία τους και την άμεση παροχή πληροφοριών, ενώ παράλληλα συνεργαζόμενοι με τα παιδιά τους, τα βοηθούν όποτε το ζητήσουν και με κατάλληλους χειρισμούς τα ωθούν στην ουσιαστική μάθηση και στην οικοδόμηση σταθερής γνώσης (Ζαχαράκη, 2015).

Τοιουτοτρόπως, οι γονείς και οι κηδεμόνες δραστηριοποιούμενοι αποκτούν και οι ίδιοι βιώματα, ώστε να δρουν επικουρικά στη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους με τη χρήση σύγχρονων πλέον παιδαγωγικών αρχών κατάλληλων γι' αυτά (Colin, 2009 όπως αναφ. Ζαχαράκη, 2015).

Επισημαίνεται ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα οργάνωσης της διδασκαλίας σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης με κανόνες και στόχους τέτοιους, ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία, συμβάλλοντας στη δημιουργία του νέου σχολείου (Γαρίου, 2015 & Κόμη, 2004).

Η ανάπτυξη βέβαια της τεχνολογίας και η ένταξή της στην καθημερινή οικογενειακή ζωή έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς και τα παιδιά να χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο ψηφιακά εργαλεία και συσκευές, όπως tablets, smartphones, υπολογιστές και τηλεόραση. Γι' αυτό έρευνες (Chiong & Shuler, 2010) τονίζουν ότι ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικής και βαρύνουσας σημασίας.

Οι στάσεις και οι απόψεις των γονέων έχουν άμεσο αντίκτυπο στις στρατηγικές που ακολουθούν για να αποκτήσουν τα παιδιά τους ψηφιακές δεξιότητες προκειμένου να γίνουν αυριανοί υπεύθυνοι πολίτες του σύγχρονου ψηφιακού κόσμου. Εμπειρικές μελέτες (Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018) αναφερόμενες στη χρήση του Διαδικτύου στο οικογενειακό περιβάλλον από παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάνουν λόγο για διττό ρόλο των γονέων και συγκεκριμένα τον «υλικό ρόλο» (material role), που συνδέεται με την αγορά ψηφιακών συσκευών και την παροχή πρόσβασης στο Διαδίκτυο στο σπίτι, και τον «συμβολικό ρόλο» (symbolic role), που αναφέρεται στον καθορισμό κανόνων για τη χρήση του διαδικτύου μετά από διάλογο με τα παιδιά τους.

Για να επιτευχθούν όλα αυτά επιβάλλεται η διεξοδική και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για το ποιος είναι ο ρόλος τους, πώς μπορούν να συμμετέχουν στο

ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, πώς να υποστηρίζουν τις αναπτυξιακές και μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι και πώς να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων (Coleman & Wallinga, 2000; Colin, 2009, όπως αναφ. Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2021).

Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να εξασφαλιστεί η ταχύτερη πρόοδος της ανάπτυξης του παιδιού, η θετική του στάση και συμπεριφορά απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και η αποτελεσματική συνεργασία προκειμένου να είναι επιτυχημένα τα προγράμματα εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου είναι απαραίτητη είτε σε τακτικές προκαθορισμένες ημερομηνίες είτε σε έκτακτες περιπτώσεις, όταν οι μαθητές εργάζονται σε project ή οργανώνονται επισκέψεις εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στην αξιολόγηση και οι ίδιοι, καθότι έχουν ολοκληρωμένη και έγκυρη πληροφόρηση για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους. Μπορούν όμως να ενισχύσουν την εκπαίδευσή του και με δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται για το σπίτι, προωθώντας τις δεξιότητές του αλλά και παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες στον νηπιαγωγό.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. 10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Κύπρος
- Βαφέα, Α. (2002). *Πρακτικός οδηγός για δραστηριότητες στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών*. Αθήνα: Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης
- Βροχαρίδου, Α., Σωτηράκη, Σ. (2013). *Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια διαδραστικού πίνακα στο Νηπιαγωγείο*. Στο Τζιμογιάννης, Α., και Μικρό-πουλος, Τ. (Επιμ.), *Θέματα επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, Vol (6), (N 1-2), 95-109.
- Βруниώτη, Κ. (2007). *Σχολική ένταξη και Οικογένεια: Μία διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής, τη σκοπιά των γονέων*. Επιστήμες της Αγωγής, (2), (σσ. 67-88).
- Γαρίου, Α. (2015). *Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «Αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση-έρευνα δράσης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Δουδωνή, Α., Φωκίδης, Ε. (2018). *Αξιοποιώντας τις ψηφιακές ιστορίες στη διδασκαλία. Αποτελέσματα από παρεμβάσεις σε μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού*. Στο Γούσινας, Φ. (Επιμ.), 5ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 28-29 Απριλίου, (σελ 823-833).
- Ζαχαράκη, Δ. (2015). *Ο Ρόλος και η συμμετοχή των γονέων παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία από πλευράς Εκπαιδευτικών*: <https://www.researchgate.net/publication/323987155>
- Ζιώτη, Α. (2018). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις: Μία διδακτική παρέμβαση σε μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού*. (Αδημοσίευτη Πτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2013). *Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ*, Τα Εκπαιδευτικά 105-106, σσ. 60-73.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία*

και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παντελίδης, Μ. Μπεαζίδου, Ε., Καρακούτα, Α. (2018). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης *Kidpiration 3* για την εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), 5ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 28 - 29 Απριλίου 2018, (σσ. 1762-1769).

Τζήλου, Γ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: Μελέτη περίπτωσης αξιοποίησης των περιβαλλόντων *Webex* και *e-Class* την περίοδο της πανδημίας *Covid-19*. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol.17, (No. 2).

Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο, Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων*, (σσ. 43-61). Θεσσαλονίκη.

Χρονάκη, Α. (2004). *Ο Υπόλογιστής στην τάξη: Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους*. Στο Ι. Κεκές (Επιμ.), *Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση, Ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών: Φιλοσοφικές και κοινωνικές προεκτάσεις*, (σσ. 81-100). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Angell, M., Stoner, J., & Shelden, D. (2009). *Trust in Education Professionals: perspectives of Mothers of Children with Disabilities*. *Remedial & Special Education*, 30 (3), 160-176.

Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across*. Publications Office of the European Union. DOI:10.2760/294383.

Chiong, C., & Shuler C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. *Creative Education*, Vol.4 (No.7A) <https://scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=866199>

Crahay, M. (1984). *Comment favoriser la participation verbale des enfants à l'école maternelle*, *L' évaluation dans l' enseignement*, 37, pp. 95-98.

Cresas, A. (1992). *Vers une pédagogie interactive. On n' apprend pas tout seul*, Παρίσι, INRP

Gallagher, P. A., Rhodes, C. A., & Darling, S. M. (2004). *Parents as professionals in early intervention: A parent educator model*. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol 24 (No1), 5-13.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). *The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment*. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59. <https://doi.org/10.1023/A:1005169004882>

Lunenfeld, P. (2000). *Snap to Grid: A User's Guide to Digital Arts, Media, and Cultures*. University of California, Los Angeles

Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). *Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs*. *Education*, 129 (3), 495-508

Yoder, J. & Lopez, A. (2013). *Parent's Perceptions of Involvement in Children's Education. Findings from a Qualitative study of Public Housing Residents*. *Child and Adolescents Social Work Journal*. Vol 30 (No. 5), pp. 415-433. DOI:10.1007/s10560-013-0298-0

Η ρητορική τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σταυρούλα Γρουσουζάκου

Εκπαιδευτικός, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Βέργας
stgrousou@gmail.com

« Χωρίς τις λέξεις θα ήμουν τυφλή.

Όλα τα όνειρά μου μεταφράζονται»

Άννα Νιαράκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών του ελληνικού σχολείου. Η τέχνη της ρητορικής γεννήθηκε και εξελίχθηκε από σπουδαίους δασκάλους στην Αρχαία Ελλάδα, οι οποίοι με συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους δίδαξαν τον πειστικό και αποτελεσματικό λόγο. Η χρήση λογικών επιχειρημάτων, η δομή του λόγου, το ύφος του ομιλητή, ο τονισμός των λέξεων, η βλεμματική επαφή είναι δεξιότητες απαραίτητες και χρήσιμες τόσο στην προσωπική όσο και την επαγγελματική ζωή. Σε μια εποχή που ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει επηρεάσει κάθε πτυχή της επικοινωνίας μας στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία, οι οργανωμένες δράσεις ρητορικής με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο ενισχύουν την επικοινωνιακή ικανότητα και ενεργοποιούν την κριτική σκέψη, το συναίσθημα και το ήθος.

Η αξία της επιτυχημένης έκφρασης των σκέψεων, των απόψεων και των συναισθημάτων μας μέσα από τις λέξεις είναι αδιαμφισβήτητη για την πρόοδο και την εξέλιξη όλων των έλλογων όντων. Η δύναμη του λόγου -με νοηματική βαρύτητα, γραμματική ορθότητα, ομορφιά και ηθική αξία- που απευθύνεται στη λογική και το συναίσθημα και αποβλέπει στην πειθώ, στην αισθητική απόλαυση και ιδανικά στην προσέγγιση της αλήθειας, είναι αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται οι μαθητές/τριες στα σχολεία. Η ρητορική είναι η επιστήμη και η τέχνη του «καλώς λέγειν» και αποτέλεσε για αιώνες βασικό αντικείμενο του σχολικού προγράμματος. Από τις αρχές του 19ου αιώνα η ρητορική σχεδόν εξαφανίστηκε από τα αναλυτικά προγράμματα των χωρών της Δύσης. Ο λόγος για αυτή την αλλαγή συνδέεται κυρίως με την εφεύρεση της τυπογραφίας. Μέχρι τότε ο προφορικός λόγος ήταν ο απόλυτα κυρίαρχος τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας. Τα παιδιά που διδάσκονταν να χρησιμοποιούν τον λόγο επιδέξια μπορούσαν να ανέλθουν σε κοινωνική δύναμη και θέση, ενώ όσοι δεν χειρίζονταν τον προφορικό λόγο αποτελεσματικά, μειονεκτούσαν. Όταν ο έντυπος λόγος έγινε κυρίαρχος τρόπος

έκφρασης και επικοινωνίας, η ανάγκη για γρήγορη απομνημόνευση και προφορική αναπαραγωγή μειώθηκε αισθητά. Αντίστοιχα μειώθηκε η ανάγκη εκπαίδευσης σε στοιχεία της ρητορικής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Λουτριανάκη, 2023).

Η γέννηση της ρητορικής είναι επίτευγμα του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, γιατί χάρη στην αθηναϊκή δημοκρατία αναπτύχθηκε στο έπακρο και αναδείχθηκε σε τέχνη, η οποία ενισχύει τη φυσική ευγλωττία με σκοπό τη διαμόρφωση της γνώμης του λαού (Εγγλέζου, 2014). Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι η ρητορική όχι μόνο γεννήθηκε στον ελληνικό χώρο με πρώτο φορέα της την ελληνική γλώσσα, αλλά η γλώσσα αυτή σε διάφορες μορφές της (αρχαία, αλεξανδρινή, βυζαντινή, νεοελληνική) είναι η μόνη, η οποία υπήρξε διαρκές όχημά της μέσα στους αιώνες, από τη γέννησή της μέχρι σήμερα.

Οι Σοφιστές υπήρξαν οι πρώτοι δάσκαλοι της ρητορικής. Ως περιπλανώμενοι δάσκαλοι παρέδιδαν «επί αμοιβή» μαθήματα επιχειρηματολογίας και κοινωνικοπολιτικών δεξιοτήτων σε εύπορους και φιλόδοξους νέους της εποχής. Οι δεινοί ρήτορες μπορούσαν να επιχειρηματολογήσουν για οποιοδήποτε θέμα και «τον ήττω λόγον κρείττω ποιείν» (Αριστοτέλης, Ρητορική Β' 24 1402a 24-25) ενώ διοργάνωναν διαγωνισμούς λογομαχιών. Οι αντιλογίες και οι διττοί ισχυρισμοί των σοφιστών νομιμοποιούνταν χάρη στον «παιγνιώδη χαρακτήρα». Σοφιστές, όπως ο Κόρακας, ο Τεισίας, ο Πρωταγόρας, έδωσαν τα πρώτα δείγματα συστηματικής έγγραφης ρητορικής τέχνης (Εγγλέζου, 2014).

Στον τόπο επομένως που γεννήθηκε η ρητορική παιδεία από σπουδαίους δασκάλους όπως ο Ισοκράτης, ο Πλάτωνας, ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης το μάθημα της ρητορικής δε διδάσκεται ως ανεξάρτητο μάθημα αλλά βασικές αρχές της ρητορικής και επιχειρηματολογίας βρίσκονται ενταγμένες στα γλωσσικά μαθήματα, τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο. Προβληματισμό, ωστόσο, δημιουργεί το γεγονός ότι στη χώρα μας ακόμα και οι μαθητές/τριες δημοτικού που συμμετέχουν σε πιστοποιημένες εξετάσεις για την απόκτηση ξενόγλωσσων πτυχίων οφείλουν, στα πλαίσια της προφορικής εξέτασης, να ανταποκριθούν με επιτυχία στις επικοινωνιακές ανάγκες της εξεταζόμενης γλώσσας. Επιπλέον, σε αγγλοσαξονικές χώρες τα παιδιά διδάσκονται τη ρητορική ως «public speaking» και αξιοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο των μαθητών/τριών. Ο Nelson Mandela, ο Bruce Springsteen, ο James Deen, η Margaret Thatcher, ο Brad Pitt, ο Barack Obama και άλλες διεθνείς προσωπικότητες ήταν μέλη της ρητορικής ομάδας του σχολείου ή του πανεπιστημίου και φυσικά οι επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέκτησαν, αναμφίβολα, ήταν καθοριστικές για τη μετέπειτα σπουδαία εξέλιξή τους.

Η συστηματική και ουσιαστική ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η δυνατότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, παρ' όλο που αναφέρονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, δε γίνονται, συνήθως, πράξη. Ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα, η διδασκαλία δε μπορεί παρά να αποδεικνύει συνεχώς ότι η Γλώσσα είναι ένας

ζωντανός οργανισμός, μέρος της ζωής των μαθητών, για να διεκδικήσουν, να πείσουν, να συμφωνήσουν, να διαφωνήσουν, να επικοινωνήσουν.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια -και μάλιστα τις δυο τελευταίες δεκαετίες- η ρητορική έχει αρχίσει να εισάγεται στην εκπαίδευση τόσο στα πανεπιστήμια με τη σύσταση ρητορικών ομίλων όσο και στα γυμνάσια, στα λύκεια αλλά και στα δημοτικά.

Η ρητορική στο δημοτικό έχει την αξία της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του μαθητή, της καλλιέργειας της κριτικής του σκέψης, της κατάκτησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και της χρήσης επιχειρημάτων που αποτελούν διαχρονικά και αποδεδειγμένα βασικές δεξιότητες ζωής για κάθε άνθρωπο.

Συγκεκριμένα στην πόλη μας την Καλαμάτα, το τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με υπεύθυνη τη Μόν. Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Βολονάκη Ελένη, σε συνεργασία με την Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πελοποννήσου, τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Ν. Μεσσηνίας, τα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων, την Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση και το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών στην Εκπαίδευση, διοργάνωσε το 2015 τους πρώτους αγώνες ρητορικής για μαθητές και μαθήτριες των γυμνασίων και λυκείων του νομού μας. Αυτό ήταν η αρχή για να μετατραπούν τα επόμενα χρόνια σε αγώνες ρητορικής για μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πελοποννήσου και παράλληλα να διοργανώνονται εργαστήρια ρητορικής τέχνης, όμιλοι προετοιμασίας και επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2017 συμμετέχει με τους «Μικρούς Ρήτορες» σε μια διοργάνωση πάλι από το τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στο θέατρο της Αρχαίας Μεσσήνης. Τα επόμενα χρόνια οι Αγώνες Ρητορικής τέχνης για μαθητές/τριες όχι μόνο του νομού Μεσσηνίας αλλά της Περιφέρειας Πελοποννήσου ήταν πραγματικότητα. Στα πλαίσια των Αγώνων Ρητορικής οι μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης παίρνουν μέρος στα ακόλουθα ρητορικά αγωνίσματα:

Α) Εκφραστική ή Νοηματική Ανάγνωση.

Στο αγώνισμα της Νοηματικής Ανάγνωσης ο ομιλητής καλείται να αναγνώσει απόσπασμα από μεταφρασμένο κείμενο Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (διάρκεια ανάγνωσης: 3 λεπτά). Ο ομιλητής καλείται να αποδώσει το ύφος και το νόημα του κειμένου με ζωντανό και εκφραστικό τρόπο, αξιοποιώντας τη στίξη και δίνοντας έμφαση στην καθαρή άρθρωση, την ένταση και τη χροιά της φωνής, την έκφραση του προσώπου και την οπτική επαφή με το κοινό.

Β) Αυθόρμητος Λόγος.

Πρόκειται για έναν σύντομο αυτοσχέδιο λόγο, διάρκειας 2-3 λεπτών, που στηρίζεται κυρίως στη δημιουργική και συνειρμική σκέψη του ομιλητή με στόχο την τέρψη του ακροατηρίου.

Γ) Προτρεπτικός Λόγος.

Ο Προτρεπτικός Λόγος αποτελεί προσχεδιασμένη ομιλία μέγιστης διάρκειας 3 λεπτών. Ο ομιλητής έχει ως στόχο να προτρέψει/να πείσει το ακροατήριο για ένα θέμα που θεωρεί σημαντικό.

Κάθε χρόνο τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής των Ρητορικών Αγώνων ορίζει ένα θεματικό άξονα στον οποίο μαθητές και μαθήτριες με τους εκπαιδευτικούς τους προετοιμάζονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στα πλαίσια του εβδομαδιαίου ωρολόγιου προγράμματος, είτε σε μαθητικούς ομίλους που λειτουργούν εκτός αυτού. Το 2021 θεματική των Αγώνων ήταν η Ελληνική Επανάσταση με αφορμή τα 200 χρόνια από την Επανάσταση των Ελλήνων εναντίον της οθωμανικής κυριαρχίας. Το 2022 η θεματική ήταν «Μιλώ-Επικοινωνώ- Συνεργάζομαι» και το 2023 η θεματική ήταν η «Φιλία». Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 2023 συμμετείχαν στους τελικούς αγώνες Ρητορικής για μαθητές και μαθήτριες δημοτικού στην αίθουσα Ν. Πολίτης του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου 110 μαθητές/τριες από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία από το Ναύπλιο, τη Σπάρτη, το Γύθειο, τον Πύργο, τη Ζαχάρω, την Κόρινθο, την Κυπαρισσία, τη Μεσσήνη και, βέβαια, την Καλαμάτα.

Η επανένταξη της Ρητορικής στην εκπαίδευση και μάλιστα στην Πρωτοβάθμια πραγματοποιείται σταδιακά μέσα από σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις με παιγνιώδες περιεχόμενο που δεν αποκλείουν κανένα μαθητή και καμία μαθήτρια. Ο στόχος δεν είναι πάντα η συμμετοχή και η διάκριση στους Αγώνες. Τα οφέλη της ενασχόλησης με τη ρητορική αφορούν στην προσωπικότητα που καθένας μπορεί να συγκροτήσει και η οποία αποκτά γνωρίσματα εντελώς απαραίτητα σε έναν άνθρωπο σήμερα:

- Ρεαλισμό
- Κρίση
- Πρωτοτυπία ιδεών
- Ομαδικότητα – συνεργασία
- Ενεργητική ακρόαση
- Ενσυναίσθηση
- Επικοινωνιακή ικανότητα
- Μαχητικότητα
- Αυτοπεποίθηση
- Ήθος
- Δημοκρατικές αρχές και αξίες.
- Διάθεση αυτοβελτίωσης

Αυτή η διαμόρφωση της προσωπικότητας αποτελεί και το μεγαλύτερο κέρδος από τη ρητορική εκπαίδευση για τους μαθητές και τις μαθήτριες που θα γίνουν ενεργοί και χρήσιμοι πολίτες των κοινωνιών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αριστοτέλης, (1992), *Ρητορική*, Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Ζαχαρόπουλος
- Αποστολοπούλου – Χρυσανθάκη, Ν. – Κουτλή – Μήτση ,Ν. (2019). *Πάρτε τον λόγο*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Εγγλέζου, Φ.(2015). *Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Λουτριανάκη,(2023), Β. *Επανάταξη της Ρητορικής στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://www.valialoutrianaki.com/>
- Perrot, L. (2005). *Η Ρητορική στην Αρχαιότητα*. Αθήνα: Δαίδαλος-Ι. Ζαχαρόπουλος.

Η Αξιοποίηση της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Αλέξανδρος Τόδας

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc Επιστήμες της Αγωγής
alextodas@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται αναφορά στη χρησιμότητα του εννοιολογικού χάρτη ως εργαλείο διδασκαλίας, το οποίο προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα περιγράφεται η έννοια του εννοιολογικού χάρτη, η διαδικασία του σχεδιασμού του, οι επιμέρους στόχοι της εννοιολογικής χαρτογράφησης και οι τρόποι ένταξής της στη διδακτική πράξη. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η αξία της εννοιολογικής χαρτογράφησης, όταν αυτή συνδυάζεται με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα της υπολογιστικής υποστήριξης της χαρτογράφησης εννοιών και στη συνέχεια παρατίθενται παραδείγματα παιδαγωγικών δραστηριοτήτων με χρήση του λογισμικού Kidspiration.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Αξιοποίηση του εννοιολογικού χάρτη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού που σε συνδυασμό με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές/τριες. Η μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών ταυτίζεται πλέον με την πραγματοποίηση ερευνητικών εργασιών. Στη σημερινή εποχή, η μάθηση δε νοείται ως μια αυστηρή καθοδήγηση, αλλά ως διαδικασία αλληλεπίδρασης με αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις, καθώς και ως επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων. Η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί το νεότερο απόκτημα της εκπαιδευτικής τεχνολογικής εργαλειοθήκης. Η ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών για την κατασκευή και την επεξεργασία εννοιολογικών χαρτών έδωσε μεγάλη δυναμικότητα στην εισαγωγή της εννοιολογικής χαρτογράφησης στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να σχηματίζουν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν έννοιες οποιασδήποτε θεματικής ενότητας ώστε να οδηγούνται στην κατασκευή εννοιολογικών χαρτών ως γνωστικό εργαλείο στη διδασκαλία μαθημάτων.

ΒΑΣΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

Η τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Joseph D. Novak, στο Πανεπιστήμιο του Cornell. Βασίστηκε στις θεωρίες του David Ausubel (1968), ο οποίος τόνισε τη σημασία των πρότερων γνώσεων για την εκμάθηση νέων εννοιών. Ο Novak (1991) κατέληξε στο

συμπέρασμα ότι «η μάθηση με νόημα περιλαμβάνει την αφομοίωση των νέων εννοιών και την ενσωμάτωσή τους στις υπάρχουσες γνωστικές δομές». Επιπρόσθετα, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Wandersee (1990) «για τον άνθρωπο χαρτογραφώ πάντα σημαίνει να γνωρίζω, να μετατρέπω μια περιοχή του επιστητού από άγνωστη και ασαφή σε γνωστή και συγκεκριμένη». Όπως αναφέρουν οι Αγγελίδου και Βασιλοπούλου (1999), ο εννοιολογικός χάρτης προτείνεται ως εργαλείο αξιολόγησης και ως διδακτική στρατηγική σε διάφορα γνωστικά πεδία, όπως στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών και σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι εννοιολογικοί χάρτες συνιστούν διαγράμματα που αναπαριστούν οργανωμένες γνώσεις, που αποτελούνται από έννοιες και τις μεταξύ τους σχέσεις (Novak & Gowin, 1984). Ένας εννοιολογικός χάρτης αποτελεί μια γραφική αναπαράσταση εννοιών, όπου οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και οι σύνδεσμοι τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών γίνονται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές. Οι έννοιες και μερικές φορές και οι συνδέσεις προσδιορίζονται, δηλαδή ονομάζονται. Οι σχέσεις και οι συνδέσεις ανάμεσα στις έννοιες μπορούν να αναπαρασταθούν αποτελεσματικά μέσα από έναν εννοιολογικό χάρτη, καθώς η μη γραμμική φύση των εννοιολογικών χαρτών διευκολύνει την παραπομπή και τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του χάρτη (Ormrod, 1995). Κύριος στόχος της εννοιολογικής χαρτογράφησης ως διδακτικής τεχνικής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η μεγιστοποίηση της μάθησης, με τρόπο που να έχει νόημα και να είναι ουσιαστική για το άτομο (meaningful learning) (Novak, 2002; Novak & Canas, 2006).

ΒΗΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΝΟΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΧΑΡΤΗ

Σύμφωνα με τη Βασιλοπούλου (2001) ένας εννοιολογικός χάρτης μπορεί να σχεδιαστεί ακολουθώντας τα εξής στάδια:

- i. Προσδιορισμός κομβικού ερωτήματος σε αντιστοιχία με το γνωστικό τομέα
- ii. Λίστα με 8-10 ή και 20 έννοιες σε έναν κατάλογο
- iii. Ταξινόμηση εννοιών από τις γενικές στις πιο ειδικές
- iv. Τοποθέτηση γενικότερης έννοιας στην κορυφή του χάρτη
- v. Επιλογή και τοποθέτηση 2, 3 ή 4 εννοιών που ακολουθούν σε βαθμό γενίκευσης και εισάγονται κάτω από την κεντρική έννοια
- vi. Σύνδεση λέξεων μεταξύ τους και σύντομες συνδετικές λέξεις ανάμεσά τους
- vii. Βελτίωση σχήματος προσθέτοντας, μεταφέροντας και αφαιρώντας έννοιες
- viii. Βελτίωση σχήματος με σύνθετες συνδέσεις
- ix. Παραδείγματα κάτω από τις έννοιες (προαιρετικά)

Σκοπός της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης

Γνωστικοί στόχοι	Συναισθηματικοί στόχοι	Μεταγνωστικοί στόχοι
Να διαπιστώσει ποιες έννοιες γνωρίζει και ποιες όχι ο μαθητής	Να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά οι μαθητές στα πλαίσια επεξεργασίας του χάρτη εννοιών	Να αξιοποιούν τις πρότερες αντιλήψεις, να μάθουν δηλαδή πώς να μαθαίνουν
Να διαπιστώσει ποιες έννοιες έχει κατανοήσει, ποιες αγνοεί και ποιες παρανοεί ο μαθητής	Να καλλιεργείται το ενδιαφέρον, η αυτοπεποίθηση και το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή	Να χειρίζονται οι μαθητές τις ίδιες τις γνώσεις τους

Πίνακας 1: Στόχοι εννοιολογικής χαρτογράφησης από θεωρίες μάθησης (Σοφός & Λιάπη, 2009)

Ο ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο ή ως εργαλείο αξιολόγησης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς βοηθά στην κατανόηση των πρότερων αντιλήψεων των μαθητών, στον εντοπισμό των εννοιών που δεν έχουν κατανοηθεί και στον τρόπο σύνδεσης των κατεκτημένων εννοιών μεταξύ τους. (Σοφός & Λιάπη, 2009).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο πλαίσιο κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, η χρήση του εννοιολογικού χάρτη ως διδακτικό και γνωστικό εργαλείο είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν, να συνδέσουν και να αναδομήσουν τις γνώσεις που ήδη κατέχουν, να συσχετίσουν τις νέες έννοιες με όσα ήδη γνωρίζουν, καθώς και να ανακαλύψουν ή να εντοπίσουν γνώσεις που δεν έχουν οικοδομηθεί πλήρως ή έχουν οικοδομηθεί εσφαλμένα (Novak & Gowin 1984). Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η κοινωνική αλληλεπίδραση (μέσα από την εργασία σε ομάδες) και επιτυγχάνονται μεταγνωστικοί στόχοι. Τέλος, δίνεται προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν τις καινούριες έννοιες και όχι στην ίδια την έννοια. (Σοφός & Λιάπη, 2009).

Ο ΧΑΡΤΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης, αποτελεί ένα γνωστικό εργαλείο που ευνοεί την οικοδόμηση νέων γνώσεων, ενισχύει την αλληλεπίδραση και εμπλέκει τα άτομα σε νοητικές διεργασίες για ανάλυση και κριτική αντιμετώπιση του περιεχόμενου της διδασκαλίας. Ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ένα αξιόλογο μέσο προώθησής της από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, η χρήση του είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όλες τις εκφάνσεις της διδασκαλίας, τόσο σε επίπεδο μάθησης, όσο και σε επίπεδο αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, η χαρτογράφηση μπορεί να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό:

- Μέσο οργάνωσης και παρουσίασης του μαθήματος στην τάξη (Anderson-Inman & Zeitz,1993):

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει το υλικό των μαθημάτων και να παρουσιάσει σύνθετες επιστημονικές έννοιες με περισσότερη αποτελεσματικότητα και αξιοπιστία, χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες.

- Διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση και αναπαράσταση των πρότερων γνώσεων (Novak, 2002):

Η ερευνητική ομάδα του Joseph Novak στο Cornell διαπίστωσε ότι ένα σημαντικό πλεονέκτημα της εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι η δυνατότητα ανίχνευσης παρανοήσεων. Μέσα από τους εννοιολογικούς χάρτες που σχεδιάζουν οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει τις ερμηνείες ή τις παρερμηνείες (misconceptions) (Arnaudin et al, 1984), που εμποδίζουν την αναδόμηση των πρότερων γνώσεων (Βοσνιάδου, 1994) και «καθιστούν την εκπαίδευση ατελέσφορη» (Ross & Munby, 1991) και να προσαρμόσει τις διδακτικές τακτικές του για να διευκολύνει την απόκτηση της νέας γνώσης (McClure, Sonak, & Suen, 1999). Επιπρόσθετα, η πολυδιάστατη γραφική αναπαράσταση των ιδεών και των μεταξύ των σχέσεων αποτελεί μια «σκαλωσιά» (scaffold) για την ενσωμάτωση της νέας γνώσης (Sproehr, 1994).

- Εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της εξέλιξης της γνωστικής αλλαγής, μετά τη διδακτική παρέμβαση (Fernantes & Asensio, 1998):

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως στη πρώτη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης η γραφική αναπαράσταση των εννοιών δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διερευνήσει τις έννοιες τις οποίες γνωρίζει ο μαθητής, αυτές που αγνοεί, τις σχέσεις των εννοιών που έχει κατανοήσει και τις σχέσεις των εννοιών που έχει παρανοήσει. Στη δεύτερη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η ποιοτική ανάλυση των εννοιολογικών χαρτών μπορεί να αποδώσει τον βαθμό κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές αλλά και την εννοιολογική τους αλλαγή. Τέλος, η ποσοτική ανάλυση των χαρτών μπορεί να αποδώσει πληροφορίες για την τελική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Όπως προαναφέρθηκε, ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο για τον διδάσκοντα, ένα εργαλείο που συντελεί στην όσο το δυνατόν καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εισηγητής σε μια νέα ενότητα, ως γνωστική γέφυρα που ενώνει τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με ένα θέμα με την νέα γνώση, σε μια προσπάθεια εμπλουτισμού των ήδη υπάρχοντων και σύνδεσης με τη νέα γνώση και τέλος, μπορεί να λειτουργήσει ως επαναληπτικός για τη σύνοψη των βασικών εννοιών μιας ενότητας. Έρευνες δείχνουν πως η μάθηση ενισχύεται όταν ο εκπαιδευτικός έχει ως αφετηρία στη διδασκαλία την προϋπάρχουσα γνώση, μιας και οι νέες γνώσεις δομούνται με βάση αυτά που ήδη ο μαθητής γνωρίζει και καταλαβαίνει. Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τη χρήση του εννοιολογικού χάρτη, ενός εργαλείου χρήσιμου και βασικού για την εκπαιδευτική διαδικασία, τη μάθηση και τη διδακτική προσέγγιση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΧΑΡΤΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Επιγραμματικά ο χάρτης εννοιών μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία με τους ακόλουθους τρόπους (Βασιλοπούλου, 2001):

α) Οργανόγραμμα του μαθήματος:

- κατασκευάζεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς για ένα μάθημα
- προσδιορίζονται οι βασικές αρχές ή ιδέες για κάθε διδακτική ενότητα
- απομονώνονται τα γεγονότα ή οι επιμέρους πληροφορίες και στη συνέχεια ξεχωρίζεται η βασική εννοιολογική δομή
- προσδιορίζονται οι λέξεις κλειδιά, οι οποίες αποτελούν το βασικό υλικό για την κατασκευή του χάρτη
- κατά την πορεία των μαθημάτων κάθε έννοια αναλύεται σε πιο λεπτομερή χάρτη
- σε μικρότερες βαθμίδες εμπλουτίζεται χρωματικά ή από εικόνες (εικονιστική αναπαράσταση)
- είναι ανεξάρτητοι μέσα στην τάξη όπου μπορεί να ανατρέξουν οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός οποιαδήποτε στιγμή

β) Εισαγωγικός χάρτης μιας ενότητας

- περιέχονται οι βασικές έννοιες της ενότητας
- σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό και μοιράζεται στους μαθητές έπειτα σχεδιάζονται οι επιμέρους χάρτες (πιο λεπτομερείς), ένας για κάθε βασική έννοια της ενότητας είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές με τη βοήθεια τους εκπαιδευτικού
- βασίζεται στη λογική της διαδοχικής παρουσίασης εννοιών (αποφυγή μεγάλων χαρτών)

γ) Οργανωτής προώθησης

- λειτουργεί ως οργανωτής για την προώθηση της νέας γνώσης
- ξεκινάει από έννοιες γενικότερες και κατεκτημένες από τους μαθητές
- λειτουργεί ως γνωστική γέφυρα και σταδιακά εισάγει τη νέα πληροφορία

δ) Επαναληπτικός χάρτης

- ο εννοιολογικός χάρτης δημιουργείται στο τέλος του κάθε μαθήματος ή κάθε ενότητας ομαδικά
- βοηθάει στην επανάληψη και στον εντοπισμό των κυριότερων σημείων και των εννοιών-κλειδιών της ενότητας (υποβοηθητικά για τη μνήμη)
- έχει τη μορφή συνθετικής εργασίας
- μπορεί να εμπλουτιστεί με εικονικά και σύγχρονα δεδομένα

Ο ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας είναι ένας τομέας, ο οποίος σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές τεχνικές έχει προσφέρει καινοτόμες στρατηγικές μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Τ.Π.Ε. έχουν βοηθήσει πολύ στην ανάπτυξη εργαλείων εννοιολογικής χαρτογράφησης, τα οποία είναι επίσης γνωστά και ως εργαλεία σημασιολογικής δικτύωσης (Jonassen κ. ά., 1998). Τα εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης εντάσσονται στη χρήση του υπολογιστή ως νοητικού εργαλείου. Τα νοητικά εργαλεία είναι «εφαρμογές των υπολογιστών, οι οποίες όταν χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να παρουσιάσουν τι γνωρίζουν, καθιστούν γι' αυτούς απαραίτητο να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη το περιεχόμενο που μελετούν» (Jonassen, 2006; Jonassen κ.ά., 1998). Σύμφωνα με τους Riley & Åhlberg (2004), η χρήση των Τ.Π.Ε βελτιστοποιεί τη χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης και προάγει παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες δημιουργικές πρακτικές. Αυτό οφείλεται σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε., όπως η προσωρινότητα και η χωρητικότητα, τα οποία καθιστούν δυνατή τη δημιουργία, την τροποποίηση και την αποθήκευση εννοιολογικών χαρτών.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα της υπολογιστικής υποστήριξης της χαρτογράφησης εννοιών είναι τα εξής (Φορτούνη κ.α. 2006):

- Ευκολία αναδιοργάνωσης κόμβων, ετικετών και δεσμών (δυνατότητα μετακίνησης, προσθήκης εννοιών).
- Δυναμική μετακίνηση κόμβων χωρίς αλλαγή δεσμών.
- Η εργασία στον υπολογιστή, ευνοεί τη συνεργασία μικρών ομάδων (Ράπτης & Ράπτη, 2006).
- Δυνατότητα μετατροπής των εννοιολογικών χαρτών σε άλλες ηλεκτρονικές μορφές, όπως διανύσματα, περιλήψεις κειμένων ή ακόμα και με δομή υπερκειμένων. Αυτές οι μορφές μπορούν να αποθηκευτούν, να τυπωθούν, να αποσταλούν, να διαγραφούν, όπως οποιοδήποτε ηλεκτρονικό αρχείο.
- Δυνατότητα επιλεκτικής εστίασης σε μεγάλους νοητικούς χάρτες (μεγάλη επιφάνεια σχεδιασμού).
- Σύνδεση με το διαδίκτυο.
- Δυνατότητα εμπλουτισμού του χάρτη με γραφικά (χρώματα, εικόνες, σχήματα).

ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

Στον τομέα της Πληροφορικής κυκλοφορούν στο εμπόριο πολλά λογισμικά που βοηθούν στον εύκολο και γρήγορο σχεδιασμό εννοιολογικών χαρτών. Μερικά από τα κυριότερα λογισμικά παρατίθενται παρακάτω: Inspiration, Kidspiration, Mywebspiration, Cmaps Tools, Mindjet Bubbl.usVue (Visual Understanding Environment), Mindomo, Freemind κ.α.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ KIDSPIRATION

Το λογισμικό Kidspiration είναι ένα πρόγραμμα εννοιολογικής χαρτογράφησης για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Πρόκειται για ένα ανοικτό υπολογιστικό περιβάλλον, στο οποίο ο παιδαγωγικός σχεδιασμός είναι βασισμένος στη θεωρία της οπτικής μάθησης και στον εποικοδομητισμό. Σύμφωνα με τη δομή του λογισμικού, ο μαθητής καλείται να ολοκληρώσει δραστηριότητες τριών κατηγοριών:

- i. Να κατασκευάσει ένα νοητικό χάρτη για μία συγκεκριμένη έννοια που ζητείται από τον εκπαιδευτικό.
- ii. Να συμπληρώσει τη δομή ενός νοητικού χάρτη, τοποθετώντας τις έννοιες – εικόνες στη θέση που εκείνος θεωρεί σωστή,
- iii. Να τοποθετήσει μέσα σ' ένα σύνολο αντικείμενα που έχουν μια κοινή ιδιότητα, επιλέγοντάς τα μέσα από μία πληθώρα εικόνων (Παπαδημητρίου & Τζαβάρα, 2004).

Το Kidspiration είναι ένα λογισμικό με το οποίο μπορεί να καλυφθεί η διδακτική προσέγγιση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Θεωρείται καταλληλότερο για χρήση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία καθώς:

- Είναι εύχρηστο
- Διαθέτει ελκυστικό περιβάλλον
- Διαθέτει κατάλληλη διεπιφάνεια χρήσης
- Διαθέτει ενέργειες για τον εκπαιδευτικό που διευκολύνουν τον σχεδιασμό της εργασίας
- Περιλαμβάνει εργαλεία με τα οποία η διδασκαλία γίνεται πολυτροπική
- Υποβοηθά τον ενεργητικό τρόπο μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ KIDSPIRATION

Δραστηριότητα 1^η : «Ο σεισμός» (Παπαδημητρίου & Τζαβάρα, 2004)

Στα πλαίσια της Μελέτης Περιβάλλοντος» προβλέπεται από το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003) ότι θα πρέπει «να προσφέρονται ευκαιρίες στα παιδιά να εντοπίζουν κινδύνους στο άμεσο περιβάλλον και να μάθουν τρόπους προστασίας». Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να αναπτύξουν τις σκέψεις τους για την έννοια «σεισμός» και να συμπληρώσουν το διάγραμμα με τις ενέργειες που θεωρούν ότι οφείλουμε να κάνουμε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από έναν σεισμό. Οι μαθητές για να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν εικόνες και να ηχογραφήσουν τις σκέψεις τους. Βάση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης εργασίας μας δίνεται η δυνατότητα να αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες για τις τυχόν ελλείψεις, εσφαλμένες παρατηρήσεις αλλά και τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τους τρόπους προστασίας από τους σεισμούς. Αυτές οι πληροφορίες είναι χρήσιμες ώστε να σχεδιάσουμε διδακτικές παρεμβάσεις.

Δραστηριότητα 2η: «Μόνος στην πόλη»(Παπαδημητρίου & Τζαβάρα, 2004).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ,2003) τα παιδιά «παροτρύνονται να συνθέτουν ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς». Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν μια ιστορία και να την αναπαραστήσουν γραφικά, ώστε να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη. Το θέμα της δραστηριότητας αφορά στο πρόβλημα ενός παιδιού που βρίσκεται μόνο στο κέντρο μιας πόλης. Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να αναφέρουν αυτό που πιστεύουν ότι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια, εκφράζοντάς το με εικόνες που θα επιλέξουν από τις βιβλιοθήκες του προγράμματος, ηχογραφώντας τις σκέψεις τους και συμπληρώνοντας το διάγραμμα που έχει ήδη σχεδιαστεί.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδου Ε., Βασιλοπούλου Μ., (1999). «Το ενεργειακό ζήτημα - Το εκπαιδευτικό υλικό και η χρήση του», επιμέλεια Φλογαίτη Ε. - Βασάλα Π., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Ανδρεάννα Κουφού, (2011). *Μελέτη της ατομικής και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης μαθητών μέσω της εννοιολογικής χαρτογράφησης σε υπολογιστικό περιβάλλον*. Πάτρα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (1994). *Κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών στο σχολείο*. Επιμ. Γ. Παπαμιχαήλ, Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης: Εφαρμογές στη διδακτική της Βιολογίας και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Γιούλη Ε. (2010). *Χαρτογράφηση εννοιών και εννοιολογικός χάρτης*, Σεμινάριο Εννοιολογικής Χαρτογράφησης, Αθήνα
- ΔΕΠΠΣ, (2003). Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η, (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Παπαδημητρίου, Ι. & Τζαβάρα, Α. (2004). *Η χρήση ενός προγράμματος εννοιολογικής χαρτογράφησης στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ). *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, Αθήνα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, ολική προσέγγιση*, τ.: Α', Αθήνα: Εκδόσεις Αρ. Ράπτης.
- Σοφός, Α. & Λιάπη, Β. (2009). *Η Εννοιολογική Χαρτογράφηση σε Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα: Μια Εναλλακτική Στρατηγική Μάθησης*, Πανεπιστημιακά Ρεύματα στο Αιγαίο, 4, 59-76
- Φορτούνη, Τ., Κομματάς, Ν., Αλεξανδράτος, Γ., Ράπτη, Α. (2006): *Οι χάρτες εννοιών στο σχολείο*, Ατραπός, σελ.31
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston
- Anderson-Inman, L. & Zeitz, L. (1993), August/September, *Computer-based concept-mapping: Active studying for active learners*. *The Computing Teacher*, 21(1). 6-8, 10-11. (EJ 469 254)
- Arnaudin, M. A., Mintzes, J. J., Dunn, C. S., & Shafer, T. H. (1984). *Concept mapping in college science teaching*. *Journal of College Science Teaching*, 117—121.
- Fernantes, H. & Asencio, M. (1998). *Concept mapping as a research tool: Knowledge assessment in social science domain*. *International Journal of Contemporary Engineering Education and Life-Long Learning*, Vol.8, Nos 1/2 (109-123)
- Jonassen, D., Carr, C., & Yueh, H.P. (1998). *Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking*. *TechTrends*, 43(2), 24-32.
- Jonassen, D. (2006). *On the Role of Concepts in Learning and Instructional Design Educational Technology Research and Development*. 54(2) (177-196).
- Novak, J.D., Gowin, D.B., and Johansen, G.T. (1983), *The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students*. *Science Education*, 67, 625-645
- Novak, J. & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. NY: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. (2002). *Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners*. *Science Education*, 86(4), 548-571
- Novak, J.D. (1991). *Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike*. *The Science Teacher*, 58(7), 45-49

Novak, J.D. & A.J. Cañas, (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008. Florida Institute for Human and Machine Cognition.

McClure J., Sonak, B., Suen, H. (1999). *Concept Map Assessment of Classroom Learning: Reliability, Validity, and Logistical Practicality*. Journal of Research in Science Teaching, 36 (4), (475–492).

Riley, N.R. & Åhlberg, M. (2004). *Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks*. Journal of Computer Assisted learning. 20, 244-256.

Ross, B., & Munby, H. (1991). *Concept mapping and misconceptions: a study of high school students' understandings of acids and bases*. International Journal of Science Education, 13, 11-23.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15, 4-14.

Spoehr, K. T. (1994). *Enhancing the acquisition of conceptual structures through hypermedia*. In McGilly, K. (ed.), Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice (pp.75-101). Cambridge, MA: Bradford Books.

Ormrod, J (1995). *Human Learning*. New Jersey: Prentice Hall, Inc
Jonassen, D.H. (1990, July), What are cognitive tools?. In P.A.M

Wandersee (1990). *Concept Mapping and Cartography of Cognition*. Journal of Research in Science Teaching, 27, (10), (932-6).

Εκδόσεις σχολικών βιβλίων

Μάγδα Σουλιώτη

Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας,
Διδάκτορας της Παιδαγωγικής Επιστήμης EdD

smagdolini@gmail.com

Περίληψη

Η έκδοση σχολικών βιβλίων στην ελληνική γλώσσα καλύπτει σχεδόν τρεις αιώνες ιστορίας από το 1771 που εκδόθηκε στην Βιέννη το πρώτο γνωστό αλφαβητάριο μέχρι και τη λήξη του 20ού αιώνα. Μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα η Ελλάδα βίωσε ποικίλες αλλαγές τόσο σε πολιτικό και ιστορικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό, αλλαγές οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την παραγωγή, την μορφή και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων.



Στην ιστορία του σχολικού εγχειριδίου θα μπορούσε κανείς να διακρίνει δύο μεγάλες περιόδους: η πρώτη διαρκεί από το 16ο μέχρι τον 19ο αιώνα και συμπίπτει με την ευρεία διάδοση του τυπωμένου βιβλίου και η δεύτερη συνεχίζεται μέχρι τα τέλη του 20ού αιώνα και συμπίπτει με την καθιέρωση και την επέκταση της υποχρεωτικής παιδείας, οπότε το σχολικό εγχειρίδιο γίνεται βασικό όργανο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Η πολιτική των εκάστοτε κυβερνήσεων ήταν αυτή που καθόριζε τις εκδόσεις των σχολικών εγχειριδίων μετά την Απελευθέρωση, άλλοτε γινόταν δηλαδή με ιδιωτική πρωτοβουλία και άλλοτε ήταν κρατική υπόθεση. Με το διάταγμα «Περί βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική τυπογραφία» (Ν.Δ. Περί συστάσεως βιβλιοπωλείου εν τη Β. Τυπογραφία, ΦΕΚ 13, 1836), ο Όθωνας το 1834 προβλέπει την έκδοση των σχολικών βιβλίων από τη Βασιλική τυπογραφία, γεγονός που προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις για τη μονοπωλιακή πολιτική του κράτους (Κανταρτζή 2002β). Από τη μονοπωλιακή πολιτική πλήττονται κυρίως όσοι συνδέονται άμεσα με τη βιβλιαγορά δηλαδή εκδότες, τυπογράφοι, συγγραφείς κ.ά., οι οποίοι πίστευαν ότι το διάταγμα αυτό θα φέρει τον οικονομικό αφανισμό τους. Για τον λόγο αυτό, οι επαγγελματίες που σχετίζονταν με τις εκδόσεις των σχολικών εγχειριδίων πίεσαν και πέτυχαν την κατάργησή του το 1838 (Χαραλάμπους, 1999, σ. 9).

Έτσι, την εποχή αυτή, το σχολικό βιβλίο ξαναγίνεται προϊόν ελεύθερου ανταγωνισμού. Οι εκδοτικοί οίκοι του Κορομηλά και του Βλαστού είχαν την πρωτοκαθεδρία στην έκδοση των διδακτικών βιβλίων της δημοτικής εκπαίδευσης (Σιούτας, 2009, σ. 102). Μέχρι περίπου το 1907, τα σχολικά εγχειρίδια συνέχισαν να εκδίδονται από ανεξάρτητους εκδοτικούς οίκους, ενώ κατά περιόδους το κράτος συνέτασσε επιτροπές κρίσης, οι οποίες εγκρίναν τα βιβλία που ήταν κατάλληλα

ή διεξήγαγε διαγωνισμούς για τη συγγραφή τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 19). Αξιοσημείωτο είναι ότι με την προκήρυξη του διαγωνισμού του 1882 για το σχολικό βιβλίο δημοσιεύτηκαν προδιαγραφές για τα σχολικά εγχειρίδια (όπως περιεχόμενο, σχήμα, αριθμός των σελίδων, γραμματοσειρές, τιμή). Επομένως, την περίοδο πριν το 1882 υπάρχει ο ελεύθερος ανταγωνισμός με την έγκριση απεριόριστων εγχειριδίων, ενώ μετά το 1882 οι επιτροπές κρίσης επιλέγουν ένα και μοναδικό βιβλίο για κάθε μάθημα.

Μετά το 1882, πάντως, εποχή που διεξάγονται οι πρώτοι διαγωνισμοί για τα διδακτικά βιβλία και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά εγκεκριμένα βιβλία στα σχολεία, οι αποστάσεις μεταξύ νομοθετικού πλαισίου και εκπαιδευτικής πραγματικότητας μειώνονται. Στο σύστημα έκδοσης και χρήσης των διδακτικών βιβλίων διαφαίνεται πλέον ξεκάθαρα ο έλεγχος της κεντρικής εξουσίας στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Η συγκεντρωτική αυτή εκπαιδευτική πολιτική, που ενσαρκώνεται κυρίως μέσα από το αίτημα της «ομοιομορφίας» της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί το βασικό στοιχείο του επίσημου λόγου σε όλη την περίοδο από το 1834 ως το 1914. Ομοιομορφία της εκπαίδευσης σημαίνει όμως, κατά κύριο λόγο, ομοιόμορφα διδακτικά βιβλία. Όμως, η εκπαιδευτική πραγματικότητα του 19ου αιώνα, έκανε αδύνατη την εφαρμογή αυτής της αρχής, με αποτέλεσμα οι προθέσεις αυτές της πολιτείας να μην εφαρμόζονται στην πράξη (Κουλούρη, 1988, σ. 20).

Το 1895 επανέρχεται ο ελεύθερος ανταγωνισμός στη βιβλιαγορά γεγονός που οδηγεί την παραγωγή των σχολικών βιβλίων σε ασυνήθιστα επίπεδα. Χαρακτηριστικό είναι ότι την εποχή αυτή στην Ελλάδα υπήρχαν 33 εκδότες που αναλάμβαναν εκδόσεις σχολικών βιβλίων, ενώ στην Γαλλία την ίδια εποχή μόλις επτά (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ.36, 42). Πέρα όμως από αυτές τις εκδόσεις, όπως δείχνουν οι κατά καιρούς επιθεωρήσεις, το κράτος αδυνατούσε να εμποδίσει την κυκλοφορία κλεψίτυπων και μη εγκεκριμένων βιβλίων, κυρίως στην επαρχία. Υπήρχε, λοιπόν, και η κλεψίτυπη αναπαραγωγή του σχολικού βιβλίου, στα τυπογραφεία των επαρχιακών κέντρων κατεξοχήν, η οποία διοχέτευε στην αγορά ένα σημαντικό αριθμό αντιτύπων, σχεδόν πανομοιότυπων με τις γνήσιες εκδόσεις (Κουλούρη 1988, σ. 21). Η ευρύτητα της κυκλοφορίας των κλεψίτυπων σχολικών βιβλίων επιβεβαιώνεται από τις συχνές καταγγελίες στον τύπο εκδοτών και συγγραφέων, των οποίων παραβλάπτονταν τα συμφέροντα, καθώς και από τις σχετικές απαγορευτικές εγκυκλίους του Υπουργείου (Εγκύκλιος 6652/4 Νοεμβρίου 1859 "*Περί απαγορεύσεως της χρήσεως διδακτικών βιβλίων μη εγκεκριμένων υπό του υπουργείου*", Εγκύκλιος 9757/3 Δεκεμβρίου 1868 "*Περί βιβλιοπωλικών σκανδάλων*", Εγκύκλιος 3096/6 Ιουνίου 1870 "*Περί απαγορεύσεως χρήσεως κλεψιτύπων βιβλίων*", Εγκύκλιος 5795/28 Ιουλίου 1879 "*Περί των εκ τυποκλοπίας διδακτικών βιβλίων*", Εγκύκλιος 10895/2 Σεπτεμβρίου 1885 "*Περί απαγορεύσεως της χρήσεως κλεψιτύπων βιβλίων*"). Κρίνοντας από σημείωση στο εξώφυλλο αναγνωσματορίου του 1934, «*Πάντα τα αντίτυπα δέον να φέρωσιν την ιδιόχειρον υπογραφήν του εκδότης άλλως θεωρούνται κλεψίτυπα και*

καταδιώκονται κατά τον νόμον, είναι φανερό ότι συνεχίστηκε και τις επόμενες δεκαετίες να υφίσταται το πρόβλημα (Σπυρίδωνας Α., Αναγνωσματάριον, Κων/πολη, 1934).

Κατά τη δεκαετία 1907-1917 επανέρχεται ο κρατικός παρεμβατισμός και στο διάστημα αυτό εκδίδονται και δύο κρατικά αλφαβητάρια στην καθαρεύουσα. Με τον νόμο ΓΣΑ΄ εισάγεται το σύστημα της μονοπώλησης του βιβλίου από το κράτος και της έγκρισης ενός μόνο διδακτικού βιβλίου για κάθε μάθημα, με την περίεργη καινοτομία ότι η επιτροπή είχε το δικαίωμα να κατασκευάζει δικό της βιβλίο, λαμβάνοντας το υλικό από τα τρία καλύτερα βιβλία που είχαν υποβληθεί για κρίση (Σιούτας 2009, σ. 103). Την περίοδο 1913-1915 τα βιβλία που εκδόθηκαν λίγο διέφεραν από τα προηγούμενα και μόνο ξεχώριζαν για την κάπως απλουστευμένη γλωσσική μορφή (Δημαράς 2009, σ. 29).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, με την οποία επιβάλλεται η δημοτική γλώσσα, ειδικά για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και συγκροτείται το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το οποίο είναι υπεύθυνο για την έγκριση και τις οδηγίες σύνταξης των βιβλίων, έχει ως αποτέλεσμα να εκδοθούν σχολικά βιβλία που αποτελούν σταθμό στην ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Συγκεκριμένα, εκδόθηκαν την περίοδο 1917-20 δεκατρία αναγνωστικά γραμμένα στη δημοτική γλώσσα, ανάμεσα τους *Τα Ψηλά Βουνά* και *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* (Χαραλάμπους, 1999). Τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 αποτελούν τον πρώτο σημαντικό σταθμό στην ιστορία του παιδικού βιβλίου και επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της σύγχρονης ταυτότητάς του. Μάλιστα θεωρείται ότι ποτέ πριν και ποτέ έκτοτε δεν γράφτηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στα σχολεία βιβλία που κλώνισαν τα κατεστημένα και άνοιξαν καινούριους δρόμους όσο αυτά τα βιβλία (Δημαράς 2010, σ. 10).

Η πολιτική αλλαγή του 1920 έφερε στο προσκήνιο τις συντηρητικές δυνάμεις του τόπου και τα σχολικά βιβλία της τριετίας που προηγήθηκε κρίθηκαν ακατάλληλα για την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων και αποσύρθηκαν. Στις προτάσεις μάλιστα «της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων» αναφέρεται μεταξύ άλλων «να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι τα συμφώνως προς τους νόμους εκείνους συνταχθέντα και σήμερον εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ως έργα ψευδούς και κακοβούλου προθέσεως» (Δημαράς 2009, β΄ τόμος, σ. 130). Μάλιστα ο νόμος 2678 του 1921 σήμανε και την εποχή της παλινδρόμησης όπου επανεκδόθηκαν σχολικά βιβλία προηγούμενων δεκαετιών (Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, 65). Μέχρι τη συγγραφή καινούριων βιβλίων οι δάσκαλοι αφέθηκαν ελεύθεροι «να εισαγάγωσι προς καιρόν εν των εγκεκριμένων προ του 1917 βιβλίων, επανερχόμενοι ως προς την γλωσσικήν και γραμματικήν διδασκαλίαν εις το πρόγραμμα του 1913» (Δημαράς 2009, β΄ τόμος, σ. 130).

Η άνοδος του στρατηγού Θ. Πάγκαλου το 1926 στην εξουσία δημιούργησε ένα νέο κλίμα στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας με το οποίο προωθήθηκαν συντηρητικές αλλαγές, όπως είναι η επιστροφή στην καθαρεύουσα και ο κρατικός παρεμβατισμός στις εκδόσεις των σχολικών βιβλίων.



Αξιοσημείωτο γεγονός της περιόδου είναι ότι νομοθετήθηκε για πρώτη φορά η χρήση του πολλαπλού σχολικού βιβλίου. Συγκεκριμένα, με νομοθετικό διάταγμα προωθείται η έγκριση δύο αναγνωστικών βιβλίων για κάθε τάξη (Ν.Δ. «Περί των διδακτικών βιβλίων της Δημοτικής Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 145, 1926, σ. 1083-85). Η επόμενη οικουμενική κυβέρνηση με τον νόμο 3438 του 1927 συνεχίζει την ιδέα του πολλαπλού βιβλίου, ενώ για το θέμα της γλώσσας γίνεται μια προσπάθεια συμβιβασμού ανάμεσα στις φιλελεύθερες και συντηρητικές δυνάμεις του τόπου (Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, σ. 69).

Με τον νόμο του 1931, ο οποίος ουσιαστικά δίνει τη δυνατότητα έγκρισης απεριόριστου αριθμού βιβλίων, κινητοποιούνται για άλλη μια φορά οι δυνάμεις της βιβλιαγοράς και κατατίθενται για έγκριση 695 βιβλία. Στο ίδιο πλαίσιο συμβιβασμού στο γλωσσικό ζήτημα και προώθησης του πολλαπλού βιβλίου, κινήθηκε και ο νόμος του 1933 (Ν 5045 «Περί διδακτικών βιβλίων», ΦΕΚ 163, 1931 και Ν 5911 «Περί διδακτικών βιβλίων», ΦΕΚ 357, 1933).

Το 1937 η κυβέρνηση του Ι. Μεταξά, με Υπουργό Παιδείας των Κ. Γεωργακόπουλο, με τον νόμο 952/1937 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν διδακτικών βιβλίων» ιδρύει τον Οργανισμό Έκδοσης Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) (Α.Ν. 952 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ. βιβλίων», ΦΕΚ 469, 1937). Έτσι, αρχίζει και πάλι μια περίοδος κρατικού μονοπωλίου, στην οποία διαφαίνεται η πρόθεση του καθεστώτος να ασκήσει συγκεντρωτική πολιτική, ώστε να ελέγχει τα ιδεολογικά μηνύματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που το καθεστώς του Μεταξά είναι δικτατορικό προωθείται η δημοτική γλώσσα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και ότι δίνεται το δικαίωμα αλλαγών στα προϋπάρχοντα βιβλία με ανατυπώσεις (Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, σ. 83-85).

Οι εκδόσεις των σχολικών βιβλίων από το 1937 έως σήμερα πραγματοποιούνται δωρεάν από τον Οργανισμό Έκδοσης Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ), που το 1963 μετονομάστηκε σε Οργανισμό Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ). «Σκοπός του οργανισμού έκδοσης διδακτικών βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) είναι η έκδοση ή και διάθεση κάθε είδους βιβλίων και εντύπων που είναι απαραίτητη α) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των βαθμίδων και κατευθύνσεων της εκπαίδευσης, β) για τη λαϊκή επιμόρφωση, γ) για την προώθηση της επιστημονικής έρευνας και δ) για τις ανάγκες κάθε υπηρεσίας του δημόσιου τομέα» (Α.Ν. 952 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ. βιβλίων», ΦΕΚ 469, 1937).

Με τον ίδιο νόμο αποφασίζεται ότι «Από του Σχολικού έτους 1938-1939 και εφεξής δεν επιτρέπεται η χρήσις διδακτικών και βοηθητικών βιβλίων, αν δεν τύχωσι ταύτα εγκρίσεως κατά τάς διατάξεις του παρόντος». Στο άρθρο 11 μάλιστα, με το οποίο ορίζεται το προσωπικό του οργανισμού, συμπεριλαμβάνεται για πρώτη φορά και επιμελητής εκδόσεων (Ν.Δ. 4320 «περί κυρώσεως της υπ' αριθ. 142/14-11-62 πράξεως του Υπουργικού Συμβουλίου «περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις

την συγγραφήν, κρίσιν και έκδοσιν διδακτικών βιβλίων κτλ.», ΦΕΚ 96,1963). Η ίδρυση του Οργανισμού αυτού θεωρήθηκε ως ένας αβλαβής συγκεντρωτισμός, που με τον καιρό εξελίχθηκε σε ένα πανίσχυρο μέσο μονοπώλησης των εκδόσεων και διανομής σχολικών βιβλίων. Από τούδε και στο εξής βιβλία που δεν εκδίδονται από τον Ο.Ε.Σ.Β. απαγορεύεται να κυκλοφορούν στα σχολεία (Σιούτας 2009, σ. 105).

Ουσιαστικά βέβαια από την εποχή της ίδρυσης του οργανισμού και έως το 1967 στα σχολικά βιβλία δεν διαπιστώνεται καμιά σημαντική καμπή. Εξαίρεση αποτελεί η εποχή μετά τη πτώση του Μεταξά, κατά την οποία τόσο η κυβερνητική αστάθεια ως τις εκλογές του Μαρτίου 1946, όσο και η γενίκευση του εμφυλίου πολέμου συνέτειναν σε μια συντηρητική παλινδρόμηση. Μετά τις εκλογές της 31/3/1946 ο Υπουργός Παιδείας Α. Παπαδήμος περιστοιχιζόμενος από συντηρητικούς εκπαιδευτικούς συμβούλους εισήγαγε στο Δημοτικό αναγνωστικά βιβλία που υποκαθιστούσαν τη δημοτική με μια «αυθαίρετα παραπονημένη» απλή καθαρεύουσα. Η επιτροπή κρίσης πρόκρινε τα συγκεκριμένα βιβλία κατά παράβαση της ρητής διάταξης της προκήρυξης του διαγωνισμού συγγραφής των αναγνωστικών, σύμφωνα με την οποία τα αναγνωστικά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού έπρεπε να περιλαμβάνουν εξίσου κείμενα της δημοτικής και της καθαρεύουσας. Αποφάσισε μάλιστα την εισαγωγή τους στα σχολεία την επόμενη σχολική χρονιά (1948-49) (Νούτσος, 2009, σ. 121).

Επομένως, την περίοδο της Κατοχής και μέχρι το 1949 επανεκδόθηκαν τα αναγνωστικά της μεταξικής περιόδου, αφού αφαιρέθηκαν όμως τα κείμενα που αναφέρονταν στο δικτατορικό καθεστώς. Νέα βιβλία με κάποιες αλλαγές στο περιεχόμενο εκδόθηκαν το 1949, το 1954, ενώ το 1965 αντικαταστάθηκαν όλα τα κείμενα που ήταν γραμμένα στην καθαρεύουσα με τα ίδια κείμενα σε δημοτική γλώσσα (Χαραλαμπόπουλος 2000, σ. 22).

Η πολύ βραχύβια μεταρρύθμιση του 1964 δεν πρόλαβε να επεκταθεί θεσμικά ως τα σχολικά εγχειρίδια (Δημαράς 2010, σ. 11). Έπειτα, την περίοδο της Χούντας των Συνταγματαρχών (1967-74) ο έλεγχος των προγραμμάτων της διδακτέας ύλης από το καθεστώς αποτέλεσε την αποτελεσματικότερη μέθοδο επηρεασμού της διαδικασίας της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών (Τερλεξής, 1999, σ. 138). Με τον ΑΝ 129 προβλέπεται η δωρεάν χορήγηση διδακτικών βιβλίων στους μαθητές/τριες. Με τον αναγκαστικό νόμο 129/1967 αποσύρονται και αχρηστεύονται όλα τα βιβλία που είχαν τυπωθεί με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Ξανατυπώνονται και κυκλοφορούν τα βιβλία, που είχαν εκδοθεί πριν από το 1963, με αποτέλεσμα τα παιδιά να πέσουν σε φοβερή γλωσσική σύγχυση και αμηχανία (Φίλος, 1984, 139). Έτσι επανέρχονται τα πριν του 1964 και γίνεται η εκπαιδευτική αντιμεταρρύθμιση, με αποτέλεσμα το σχολείο να είναι ξεκομμένο και αποκομμένο από τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και οικονομίας. Σήμα κατατεθέν σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια της επταετίας είναι ο στρατιώτης με το πουλί φοίνικα που αναγεννάται από τις τέφρες του.

Την εποχή αυτή ο ΟΕΣΒ μετονομάσθηκε σε ΟΕΔΒ, ονομασία που διατηρήθηκε σε όλα τα χρόνια της μεταπολίτευσης μέχρι και το 2012, όπου τις εκδόσεις των διδακτικών βιβλίων ανέλαβε το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ) Διόφαντος, το οποίο είναι υπεύθυνο για όλες τις εργασίες που πρέπει να γίνουν, προκειμένου να διανεμηθούν τα σχολικά βιβλία δωρεάν στα σχολεία.



ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Δημαράς, Αλέξης (2009). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (1895-1967)*, Β' Τόμος, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Δημαράς, Αλέξης (2010). Πάλι για τα σχολικά βιβλία; Στο *Καλλιτέχνες και Λογοτέχνες στα Αναγνωστικά 1860-1960*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σσ. 9-12.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους Δ. (1995). Σχολικά Εγχειρίδια: *Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα: Έκφραση.

Κουλούρη, Χριστίνα (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914)*, ΙΑΕΝ, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2009). Το σχολείο της "εθνοκφοσύνης". Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, Αθήνα.

Σιούτας, Αθανάσιος (2009). Ιστορική ανασκόπηση του τρόπου συγγραφής και έγκρισης των διδακτικών βιβλίων. Στο *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 11, Φεβρουάριος 2009, σσ. 101-110.

Στάικος, Κων. Σπ. (1996). Τυπογραφεία της Διασποράς. Στο *Ελληνική Τυπογραφία*, Επτά Ημέρες. Ένθετο Καθημερινής, 7/4/1996, σσ. 4-7.

Σπυρίδωνας Α. (1934). *Αναγνωσματάριον*, Κωνσταντινούπολη.

Τερλεξής, Πανταζής (1999). *Πολιτική κοινωνικοποίηση*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Φίλος, Σ. (1984). *Το χρονικό ενός θεσμού*, Αθήνα: Εκδόσεις για όλους.

Χαραλαμπόπουλος, Β., (2000). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης*, Gutenberg.

Χαραλάμπους, Δ. (1999). Το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα. Στο *Το ελληνικό βιβλίο*, Επτά Ημέρες. Ένθετο Καθημερινής, 9/5/1999, σσ.9-11.

Η λεξιπλαστική δύναμη της Θουκυδίδειας γλώσσας

Βασίλειος Μακρυπούλιας

Δρ. Φιλοσοφίας
vasilios888@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Θουκυδίδης, ως πιστός μαθητής της νοερής Αθήνας, του ανθρωπίνου Νοός, πιστεύει στη δυναμική εξέλιξη των πραγμάτων δια του νοήμονος ανθρώπου. Μέσω της λεξιπλασίας του προσπάθησε ακριβώς να αποκαλύψει ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα μέγεθος το οποίο κινείται με βάση τις νοητικές ενέργειες που ανακαλύπτει οι οποίες τελικά τον καθοδηγούν και στο επίγειο ταξίδι του καθορίζοντας μεγάλο κομμάτι των πράξεών του.

ΟΙ ΛΕΞΙΚΟΠΛΑΣΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΤΟΥ ΘΟΥΚΥΔΙΔΗ

Ο Θουκυδίδης επέλεξε να παρουσιάσει τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, ο οποίος απετέλεσε όριο ανάμεσα στον ιδεατό Ελληνικό κόσμο της νόησης και του ήθους από την μία πλευρά, επίσης στην πραγματική ανθρώπινη φύση από την άλλη πλευρά. Τα νοήματα στηρίχθηκαν στις παρακάτω γλωσσικές ιδιοτυπίες, προκειμένου να συμπεριλάβουν όλα τα υψηλά νοήματα περί του ανθρωπίνου νοός, ήθους και της ανθρωπίνης φύσεως αλλά και των γεγονότων.

ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΘΟΥΚΥΔΙΔΕΙΑΣ ΛΕΞΙΠΛΑΣΙΑΣ

A) Χρησιμοποιούνται συχνά σπάνιες και ποιητικές λέξεις όπως: αϊεί, (αντί για άεί), ἄφαρκτος (αντί για ἄφρακτος = ἀφύλαχτος) λίπα (με λάδι) ἀπαλλαξείω (θέλω να απαλλαγώ). Αυτό βέβαια φανερώνει τη γνώση του ιστορικού ότι η ποίηση, οι μακραιώνα δουλεμένες λέξεις οι οποίες αντικατόπτριζαν βαθιές ισορροπίες στο σύμπαν, αυτές θα μπορούσαν όχι απλά να περιγράψουν γεγονότα πολέμου αλλά την περιγραφή και την αποτύπωση της βαθιάς ανθρωπίνης φύσεως: εάν σκεφθούμε ότι οι λέξεις μεταφέρουν νοήματα και συμπαντικές ισορροπίες, καταλαβαίνουμε ότι ο Θουκυδίδης νωρίς κατάλαβε ότι αυτός ο πόλεμος έγινε περί το ανθρώπινο Είναι και τη διαμορφωσή του, ώστε θέλησε βαθιές λέξεις για να αποτυπώσει το βάθος και όλες τις μεταβολές της ανθρωπίνης φύσεως.

B) Προτιμά τις προθέσεις ξύν και ἔς αντί του σύν και εἰς τόσο στη σύνθεση όσο και στη σύνταξη: π.χ.: ἔς τὰς Ἀθήνας ξύν αὐτοῖς ξυγγράφω (η αρχαιοπρέπεια του ιστορικού φανερώνει την πίστη του ότι οι παλαιές λέξεις ως προφορά και προσωδία υπενθύμιζαν το πραγματικό βάθος των νοημάτων, και τόνιζαν όλο το πνευματικό και συναισθηματικό εύρος των επί των λέξεων νοημάτων (η πρόθεση ξύν τονίζει εμφαντικά τη σχέση που αντικατοπτρίζει αυτή η πρόθεση όπου τίθεται και συντίθεται

δίδοντας εμφαντικές σύνθετες λέξεις (η διαφορά του συναισθάνομαι από το ξυναισθάνομαι είναι ότι το ξυναισθάνομαι προβάλλει τη σχέση του μαζί (ξύν και όχι απλά σύν)).

Γ) Χρησιμοποιεί το ουδέτερο των επιθέτων και των μετοχών αντί των αντιστοίχων ουσιαστικών: π.χ. το δεδιός αντί το δέος, το σῶφρον αντί η σωφροσύνη: το ουδέτερο ως γένος δηλώνει τη μη ξεκάθαρη πορεία (δεν είναι η καθαρά ρέουσα κατάσταση των θηλυκών εννοιών) επίσης δεν φανερώνει τον αρσενικό τρόπο κτίσεως και δημιουργικότητας, ο οποίος προωθείται από τις θηλυκές έννοιες και ολοκληρώνεται από τις ουσίες αρσενικού γένους: π.χ. το να γραφεί «η σωφροσύνη των Αθηναίων» σημαίνει ότι οι Αθηναίοι ευρίσκονται υπο την απόλυτο ροή της σωφροσύνης και ούτε για μία στιγμή δεν ξεφεύγουν από την αρετή αυτή. Γράφοντας όμως ο ιστορικός «το σῶφρον» εννοεί ότι υπάρχει μία ουδέτερη έννοια (αρετή) η οποία έχει ακινητοποιηθεί και περιμένει ως ουδέτερη να την ενεργοποιήσουν οι άνθρωποι. Η προτίμηση του ουδετέρου γένους αντί άλλου αποκαλύπτει την άποψη του Θουκυδίδη ότι οι άνθρωποι νέκρωσαν τις έννοιες (αρετές) και θα πρέπει αυτές μέσα από την πνευματική και ηθική αφύπνιση να επανεργοποιηθούν.

Δ) Σε κάθε περίπτωση η σημαντική πρωτοτυπία του Θουκυδίδη είναι η συχνοτάτη χρήση των συνθέτων ρημάτων. Ο Θουκυδίδης και μέσα από την πνευματική θητεία του στη φιλοσοφική Αθήνα του 5ου αι, σε μία Αθήνα, όπου ο Αναξαγόρειος Νους συνδύαζε όλες τις συμπαντικές παραμέτρους (την Ιδέα, τη Φύση και τον Άνθρωπο) κατενόησε λοιπόν ο Αθηναίος ιστορικός ότι ο Άνθρωπος αποτελεί κοσμική συνύπαρξη σε σχέση με την Ιδέα, τη Φύση και τους Άλλους: χρησιμοποιώντας σύνθετα ρήματα μπόρεσε να αποδώσει με τον καλύτερο τρόπο τις πνευματικές και αξιακές σχέσεις του Ανθρώπου (πολίτου) του 5ου αι, με τους Άλλους την Ιδέα, τη Φύση. Π.χ Θα μπορούσε να είπει ότι οι Αθηναίοι ανοίχθησαν στο πέλαγος. Όμως χρησιμοποιεί το σύνθετο και βαθέως επεξεργασμένο ρήμα: ὑπεξανάγομαι (ανοίγομαι με προφυλάξεις): με αυτόν τον τρόπο αποδίδει όλες τις πνευματικές και ηθικές και πραγματικές κινήσεις του στόλου, τα αίτια και τον λόγο των κινήσεων: ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει το πώς και το γιατί των γεγονότων. Υπό το κράτος του φόβου, εκ της ανάγκης, ανά τη θάλασσα άγομαι. Συνθέτοντας τις παραπάνω φράσεις οδηγούμεθα στο ρήμα ὑπεξανάγομαι το οποίο με αυτόν τον τρόπο αποδίδει το σύνολο των ενδελεχών κινήσεων των αντιμαχομένων στόλων.

Ο Θουκυδίδης μεταφέρει τον τρόπο του νοερού κόσμου, όπως αυτός περιεγράφη από τον Αναξαγόρειο Νου, στα κείμενά του, δια της λεξιπλασίας του η οποία αναλύεται σε χρήση τόσο του ρήματος όσο και της μετοχής: Ο Αναξαγόρειος Νούς διεχώρισε τον κόσμο σε ιδέες, ενέργειες, πράξεις. Αυτές αποδίδονται μέσω των διαφόρων γραμματικών τύπων: η μετοχή δηλώνει τη συμμετοχή του ατόμου στην ενέργεια της ιδέας ως τέτοιας: η διαφορά του ρήματος από τη μετοχή είναι ότι όταν χρησιμοποιούμε ρήμα προτάσσουμε το Υποκείμενο της ενεργείας που εκφράζει το ρήμα: όταν λέμε: π.χ: ο Νίκος παίζει σκάκι, εννοούμε ότι ο Νίκος δημιουργεί αυτός την ενέργειά του ως Υποκείμενο. Αντιθέτως, η μετοχή σημαίνει ότι η ενέργεια καθορίζει το Υποκείμενο το οποίο μετέχει στην εκτύλιξη

της ενεργείας που δηλώνεται δια της μετοχής: π.χ.: παίζοντας ο Νίκος σκάκι εννοούμε ότι ο Νίκος παρασύρεται από το σκακιστικό παίγνιο, συμμετέχοντας στην ενέργεια του παιγνίου ως τέτοια, και δεν καθορίζει αυτός την εξέλιξη του χρόνου, ο οποίος μαζί με το σκάκι μπορεί να φέρει και πολλά άλλα πράγματα.

Ο Θουκυδίδης χρησιμοποιεί κατά κόρον μετοχές προκειμένου να αποκαλύψει το ότι ο άνθρωπος μετέχει και συμμετέχει σε ένα ευρύτερο κοσμικό γίγνεσθαι και δεν καθορίζει κλειστά αυτός τη μικρή και καθοριζόμενη από αυτόν ζωή του. Περιγράφοντας ειδικά τον Πελοποννησιακό πόλεμο, ο Θουκυδίδης μεταφέρει την ενέργεια από τα ρήματα στις μετοχές προκειμένου να καταδείξει ότι ο άνθρωπος δεν προκαλεί και δεν ελέγχει τις ενέργειες, αλλά μετέχει συμμετέχει και παρασύρεται από αυτές, διότι ο Νους του ως τέτοιος μετέχει, συμμετέχει και παρασύρεται από τις συμπαντικές ενέργειες.

Ας δώσουμε ένα παράδειγμα: Οι Κερκυραίοι οι οποίοι υπήγον τον Πειθία σε δίκη το έπραξαν αυτό λέγοντες (συμμετείχαν στην ενέργεια του Λόγου). Ο Πειθίας τους αποφεύγει φάσκων (συμμετέχει και αυτός στην ενέργεια του λόγου). Οφλόντων των ολιγαρχικών (οι ολιγαρχικοί συμμετέχοντας στην συνέχεια της διαμάχης με τους δημοκρατικούς δεν προκάλεσαν το χρέος αλλά συμμετείχαν στην έννοια του χρέους), διότι των ο Πειθίας μέλος της βουλής (μετοχή των) συμμετείχε στην έννοια των κοινών της πόλης, δεν τα καθόριζε (ώστε να είπει ο Θουκυδίδης: ο Πειθίας εστί βουλευτής) αλλά θέλει να φανεί ότι ο Πειθίας μετέχει στα κοινά. Με αυτόν τον τρόπο ο Θουκυδίδης συνεχίζει την Αναξαγόρειο φιλοσοφία όχι επί της φύσης αλλά επί των ανθρωπίνων πεπραγμένων εν τη πόλει, εν τη ειρηνική ή πολεμική πόλει. Οι άνθρωποι δεν καθορίζουν τις τύχες τους ή τη συνέχειά τους, τουλάχιστον όχι μόνοι τους. Μετέχουν στις συμπαντικές ενέργειες που ανακαλύπτονται από τον Νου και οι άνθρωποι μεταφέρονται από αυτές τις κοσμικές δυνάμεις, καθορίζοντας την ζωή τους και την ιστορική τους συνέχεια. Άρα, η θουκυδιδεία ιστορία είναι ο τρόπος δια του οποίου πραγματώνεται η Αναξαγόρειος φιλοσοφία του Νοός: οι άνθρωποι μετέχοντας στις νοητικές ενέργειες δημιουργούν την Πόλη τον Πολίτη, μεταφέροντας νοητικά τον τρόπο του νοητικού σύμπαντος επί της γης. Επειδή ακριβώς ο ιστορικός θεώρησε ότι αυτό το επέτυχε ο Περικλής, ο Θουκυδίδης έγραψε και τον Επιτάφιο, τον πολιτικό Παρθενώνα των Ελλήνων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι θουκυδίδειες λέξεις μέσω της γραμματικής επιλογής των και της συντακτικής σειράς των αποκαλύπτουν ότι ο Αθηναίος ιστορικός ουσιαστικά δημιούργησε έναν ολόκληρο κόσμο όπου εκεί τοποθέτησε και εξήγησε ανθρώπους, σκέψεις και πράξεις. Αναμφίβολα, οι θουκυδίδειες λέξεις και ο συνδυασμός των φανερώνουν τον τρόπο δια του οποίου τα κελεύσματα του νοός πραγματώνονται μέσα στην Πόλη από τους Πολίτες.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βλάχου, Αγγ. (1965). *Θουκυδίδου ιστορία*, Γαλαξίας, Αθήνα.

Σταματάκου, Ι. (1999). *Θουκυδίδου ξυγγραφή*, Αθήνα.

Finley, J.H. (1942). *Thucydides*, Harvard University Press.

Warner, R. (1962). *The Peloponnesian War*, London.

A Handful of Traditional Songs

Νείλος Παπάς

Εκπαιδευτικός Μουσικής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ε.Κ.Π.Α

neil_liketheriver@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο περιγράφει την εκτέλεση και πραγματοποίηση ενός ευρωπαϊκού project μέσω του καινοτόμου προγράμματος eTwinning και σε συνεργασία με ευρωπαίους εταίρους, όπως η Πορτογαλία, η Τουρκία, η Ρουμανία και η Λιθουανία. Η προσπάθεια αυτή ήταν κάτι το μοναδικό για το σχολείο μας, καθώς για πρώτη φορά παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των τάξεων θα έπαιρναν μέρος σε κάτι καινούργιο και ξένο προς αυτά αλλά ταυτόχρονα δημιουργικό και ευχάριστο προς αυτό. Πολύ σημαντική ήταν η βοήθεια και η υποστήριξη τόσο του Διευθυντή του Σχολείου καθώς και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, που συνέβαλε σε αυτή τη μοναδική προσπάθεια, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν όλες οι απαραίτητες δράσεις για την υλοποίηση του προγράμματος. Το κέρδος από αυτό το καινοτόμο πρόγραμμα είναι σημαντικό, καθώς τα παιδιά γνώρισαν και τραγούδησαν παραδοσιακά τραγούδια από την Ελλάδα, άκουσαν τραγούδια άλλων χωρών, ήρθαν σε επικοινωνία με μαθητές από άλλες χώρες, κάτι που θα τους μείνει για πάντα ως μία ευχάριστη εμπειρία στη ζωή τους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το έργο «A Handful of Traditional Songs» είχε στόχο να γνωρίσει και να κάνει γνωστά πέντε τραγούδια παραδοσιακά που σχετίζονται με τα διάφορα θέματα καθεμιάς από τις χώρες που συμμετείχαν στο έργο. Είναι ένα ταξίδι στη μελωδία, την ποίηση και την παράδοση των τραγουδιών που πάντα γνωρίζαμε και θα κρατήσει για πάντα πέρα από χρόνους. Για πέντε μήνες, μαθητές των τάξεων Δ1, Ε1, Ε2, ΣΤ1 καθώς και μαθητές της Χορωδίας του 8ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας από όλες τις τάξεις συμμετείχαν σε αυτό το έργο eTwinning κατά το σχολικό έτος 2022 - 2023, με εταίρους από την Πορτογαλία, την Ελλάδα, τη Ρουμανία, την Τουρκία και τη Λιθουανία. Σε αυτό το έργο ήταν πέντε παραδοσιακά τραγούδια που απευθύνθηκαν από κάθε τάξη συνεργατών, συμβάλλοντας στην από κοινού επεξεργασία του ενός Podcast. Αυτό το έργο στόχευε στην πολιτιστική ανταλλαγή παραδοσιακών τραγουδιών που αποτελούν μέρος της ιστορίας, ταυτότητα και μουσικό τραγούδι κάθε χώρας. Το μοίρασμα έγινε τόσο στο Podcast όσο και στη συναυλία που πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΓΟΥ

Συνεργασία μεταξύ συνεργαζόμενων σχολείων

Το έργο ξεκίνησε με τη δημοσίευση μιας ανάρτησης από τον Πορτογάλο εταίρο στην εκπαιδευτική πλατφόρμα eTwinning ESEP(European School Education Platform) της ιστοσελίδας <https://school-education.ec.europa.eu/el/etwinning/projects/handful-traditional-songs> σχετικά με το έργο που σκόπευε να ιδρύσει. Μετά από αυτή τη δημοσίευση, υπήρξαν πολλές απαντήσεις από πιθανούς συνεργάτες.

Ο Πορτογάλος ιδρυτής του έργου, καθώς έψαχνε συνεργάτες και μετά από πρόταση που μου έκανε επέλεξε εμένα ως Συνιδρυτή του έργου ως το ιδανικό άτομο, ώστε να ξεκινήσει αυτό το έργο. Μετά από πολλές επαφές μέσω email εργαζόμασταν στο κοινόχρηστο έργο, βρήκαμε το έργο και προσθέσαμε τους εταίρους που έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα και τους στόχους του έργου. Από τότε συνεργαστήκαμε σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν τους διάφορους μήνες.

Αρχικά, δημιουργήσαμε μαζί το λογότυπο του έργου (εικόνα 1). Το ίδιο συνθέτει το χέρι του καθενός συνεργάτη και σε κάθε δάχτυλο αναγράφεται μια λέξη που σχετίζεται με αυτό που τους κάνει η μουσική να νιώθουν .



Εικόνα 1: Λογότυπο έργου

Το τελικό προϊόν του έργου, το Podcast, κατασκευάστηκε με τους μήνες. Έγιναν έρευνες στα τραγούδια που άρεσαν ή ήθελαν να μάθουν οι μαθητές, προσπαθήσαμε να επιλέξουμε τραγούδια από διάφορες περιοχές της χώρας μας, προσφέροντας ι ένα ευρύτερο φάσμα μουσικής κουλτούρας στην Ελλάδα. Τα τραγούδια δουλεύτηκαν πολλές φορές και πραγματοποιήθηκαν πολλές πρόβες, έτσι ώστε το τελικό προϊόν να είναι όσο το δυνατόν τέλειο. Επεξεργάστηκαν εικονογραφήσεις και ζωγραφιές από τους μαθητές των τάξεων που έλαβαν μέρος μετά από την καθοδήγηση των υπεύθυνων των τμημάτων τους που παραπέμπουν στα τραγούδια πάνω στα οποία δημιουργήθηκαν βίντεο, δημοσιεύτηκαν στο YouTube και κοινοποιήθηκαν με συνεργάτες.

Μαζί με αυτό, δημιουργήθηκε ένα padlet για να μοιράζονται τα χέρια κάθε συνεργάτη και τα αντίστοιχα τραγούδια, δημοσιεύσεις, όπως likes ή/και σχόλια. Πραγματοποιήθηκε επίσης μια τελική συναυλία, διαδικτυακά, με στόχο οι συνεργάτες να γνωριστούν και να μοιραστούν ο ένας με τον άλλον ένα τραγούδι. Δημιουργήσαμε ένα θέμα Podcast που λειτουργούσε ως «ύμνος του έργου», το οποίο κοινοποιήθηκε και τραγουδήθηκε από όλους τους εταίρους.

Χρήση της τεχνολογίας

Για την επιδίωξη, τον εμπλουτισμό και τη διάδοση των δραστηριοτήτων αυτού του έργου χρησιμοποιήσαμε διάφορους πόρους και ψηφιακές πλατφόρμες, μερικές από αυτές σε συνεργασία, όπως: η πλατφόρμα eTwinning, ο ιστότοπος PodBean (Podcast), η πλατφόρμα youtube, τα κοινωνικά δίκτυα της ομαδοποίησης των σχολείων (Facebook, blog και Instagram), το Padlet, πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο και η πλατφόρμα Teams για τη διεξαγωγή της τελικής βιντεοκλήσης/συναυλίας. Όσον αφορά το θέμα της προστασίας δεδομένων, συντάχθηκε και υπογράφηκε δήλωση από τους κηδεμόνες να επιτρέπουν/εξουσιοδοτούν την κοινή χρήση εικόνων και βίντεο σε αυτό το έργο.

Τέλος, όσον αφορά τα πνευματικά δικαιώματα, χρησιμοποιούσαμε πάντα εικόνες που δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές/δασκάλους ή εικόνες με άδειες Creative Commons.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τα θέματα των τραγουδιών που απευθύνονται με μαθησιακό περιεχόμενο, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να συνδεθούν με τη γνώση με πιο ευχάριστο τρόπο, ουσιαστικό και παραγωγικό. Τα τραγούδια χρησιμοποιήθηκαν ως όχημα μάθησης και επικοινωνίας, αυξάνοντας την εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στις προσωπικές σχέσεις με άλλους, όπως επίσης το αίσθημα και την ευθύνη του να ανήκεις σε μια ομάδα. Τέλος, με τα τραγούδια δημιουργούμε συνθήκες και περιβάλλοντα που ευνοούν τις πρακτικές μάθησης που παρείχε την ανάπτυξη βιώσιμης, συναισθηματικής και αποτελεσματικής μάθησης.

Στο διάστημα που διήρκεσε η ανάπτυξη του έργου, έγιναν έρευνες σε τραγούδια που άρεσαν στους μαθητές ή ήθελαν να τα μάθουν, προσπαθήσαμε να επιλέξουμε τραγούδια από διάφορες περιοχές της χώρας μας, τα οποία παρέχουν και μοιράζονται ένα ευρύτερο φάσμα της Ελληνικής μουσικής κουλτούρας. Τα τραγούδια εκπαιδεύτηκαν αμέτρητες φορές με πολλές πρόβες από την Χορωδία του σχολείου και υπό την καθοδήγηση μου ως μουσικού του σχολείου, ώστε το τελικό προϊόν να έχει αποδεκτή ποιότητα. Υπήρξαν περίτεχνες εικονογραφήσεις και ζωγραφιές μαθητών που παραπέμπουν στα δουλεμένα τραγούδια, που χρησιμοποιήθηκαν στην επεξεργασία/κατασκευή του βίντεο, δημοσιεύτηκαν στο YouTube και κοινοποιήθηκαν με συνεργάτες.

Ανάπτυξη Ικανοτήτων και Δεξιοτήτων

Όσον αφορά τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αναπτύχθηκαν, πιστεύω ότι η γνωστική διαδικασία των μαθητών ήταν σημαντική, καθώς τραγούδησαν τραγούδια με διάφορους βαθμούς πολυπλοκότητας. Αυτό εκφράστηκε μέσω της ερμηνείας των τραγουδιών με την αφύπνιση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος για τη μελέτη νέων γνωστικών προκλήσεων. Ήταν ένας χώρος ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ μαθητών από διαφορετικές τάξεις, σχολεία και χώρες. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα μουσικών ειδών, διευρύνοντας τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις

του κόσμου, βιώνοντας συναισθήματα που θα αποτελέσουν προστιθέμενη αξία για την ανάπτυξή τους, τόσο τη σωματική όσο και τη συναισθηματική.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σε όλη αυτή τη διαδικασία επεξεργάστηκαν τους διαφορετικούς τομείς αρμοδιοτήτων του προφίλ των μαθητών που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση: γλώσσες και κείμενα, πληροφορίες και επικοινωνία, συλλογισμός και επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη και δημιουργική σκέψη, σχέσεις διαπροσωπικές δεξιότητες, προσωπική ανάπτυξη και αυτονομία, αισθητική και καλλιτεχνική ευαισθησία, επιστημονικές γνώσεις, τεχνική και τεχνολογική.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ως κλείσιμο αυτού του άρθρου θα ήθελα να αναφέρω πως η εργασία (project) που αναπτύχθηκε είχε αντίκτυπο στους μαθητές μου και στη δουλειά μου ως δασκάλου μουσικής, γιατί εργαστήκαμε σε έναν τομέα σπουδών με τη μορφή έργου με άλλους διεθνείς εταίρους, ο οποίος, από την αρχή

δημιούργησε περιέργεια και θετικά κίνητρα στη σχολική κοινότητα. Η προσέγγιση κάποιων τραγουδιών ήταν μια σημαντική στιγμή, καθώς δεν ξέραμε την προέλευση/περιοχή τους και που τα γνωρίσαμε, μετά από αρκετές έρευνες. Υπό αυτή την έννοια, υπήρξε εμπλουτισμός σε πολιτιστικό και ψυχαγωγικό επίπεδο των μαθητών, δασκάλων, σχολικών κοινοτήτων και οικογενειών. Τον Σεπτέμβριο του 2023 η προσπάθεια, αφού αξιολογήθηκε από το προσωπικό του ΕΟΥ (Εθνικού Οργανισμού Υποστήριξης) eTwinning, έλαβε την εθνική ετικέτα ποιότητας ως ανταμοιβή για τη σωστή και αξιόλογη δουλειά που είχε γίνει (εικόνα 2).



Εικόνα 2: Εθνική ετικέτα ποιότητας

Όλη η δουλειά καθώς και το ποια τραγούδια ερμηνεύσαμε για το καινοτόμο ευρωπαϊκό πρόγραμμα που εκπονήσαμε μπορείτε να τα βρείτε και στην ιστοσελίδα του σχολείου μου στον εξής σύνδεσμο: <https://blogs.sch.gr/8dimkalam/2023/06/18/mia-choyfta-paradosiaka-tragoydia/>

Κατασκευάζω τον δικό μου νερόμυλο

Αικατερίνη Μαρκοπούλου ¹ Μερóπη Μαρκοπούλου ²

¹ Τοπογράφος Μηχανικός, Master of Science
katesagimark@gmail.com

² Γεωπόνος, MSc in food Innovation, Quality and Safety
melita.marko@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση που έχει τη μορφή του διδακτικού σεναρίου με εστίαση σε ένα κεντρικό θέμα (κατασκευή νερόμυλου) για την προσχολική εκπαίδευση, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές αξιολόγησης. Βασίζεται στην ενιαιοποιημένη εκπαίδευση STEAM και στη διαδικασία του μηχανικού σχεδιασμού που αποτελεί και μέρος του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Η εκπαιδευτική προσέγγιση STEAM συνιστά μια διεπιστημονική προσέγγιση των θεματικών πεδίων της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και γενικότερα των θετικών επιστημών. Έχει τις ρίζες της στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, με βάση τη θεματική προσέγγιση και τη διερευνητική μάθηση ακολουθώντας διεπιστημονικές συνδέσεις, οργάνωση του φυσικού χώρου σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, υλοποίηση συμβατικών και ψηφιακών δραστηριοτήτων και τελική αποτίμηση με επίκεντρο πάντα τον/τη μαθητή/τρια και τα ενδιαφέροντά του.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο

Προσχολική Εκπαίδευση	
Βασικές Ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν	Βασικό Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα: Παιδί και Θετικές Επιστήμες: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία Κατασκευών
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none">• μετρήσεις• χαρακτηριστικά και ιδιότητες υλικών σωμάτων• τεχνολογικά επιτεύγματα, ανακαλύψεις και επιστήμονες
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none">• επιλογή και χρήση κατάλληλου εξειδικευμένου λεξιλογίου• παρατήρηση φαινομένων φυσικού και τεχνητού κόσμου• συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση δεδομένων με πολλαπλές μορφές• διατύπωση και έλεγχος υποθέσεων

	<ul style="list-style-type: none"> • δημιουργία συνδέσεων ποσοτικής, ποιοτικής και αιτιώδους σχέσης • επιλογή βέλτιστης λύσης και διατύπωση συμπερασμάτων • ταξινόμηση και χειρισμός απλών εργαλείων • επίλυση κατασκευαστικών προβλημάτων
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • συνειδητοποίηση της θετικής συμβολής των επιστημών στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων • αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης για την κατανόηση του φυσικού, τεχνολογικού και κοινωνικού κόσμου • εκτίμηση της συνεισφοράς των πολιτισμών στην εξέλιξη των επιστημών • θετική στάση και υπεύθυνη δράση απέναντι στο περιβάλλον • προβληματισμός σε σχέση με αρνητικές συνέπειες ή κακή χρήση της επιστήμης και των επιτευγμάτων της
<p>Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία - Θεματικές Ενότητες: Α' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία (Θεματική ενότητα: Γλώσσα/ Τ.Π.Ε.) Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία (Θεματική ενότητα: Προσωπική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη/ Κοινωνικές επιστήμες) Γ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση (Θεματική ενότητα: Κινητική Αγωγή/ Τέχνες)</p>	

Πίνακας 1: Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)

Χρονικός προσδιορισμός

- Ημερολογιακή τοποθέτηση στο σχολικό έτος: το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο σχετίζεται κυρίως, με την τεχνολογία των κατασκευών και για τον λόγο αυτό η υλοποίησή του τοποθετείται κατά το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους όπου οι μαθητές/τριες έχουν μάθει να εργάζονται συνεργατικά, έχουν αναπτύξει επαρκώς τους κώδικες επικοινωνίας μεταξύ τους και έχουν ασχοληθεί με την επίλυση ανοιχτού τύπου προβλημάτων.
- Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: μία εβδομάδα.

ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Σύντομη περιγραφή σκεπτικού: η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει το έναυσμα για τη δημιουργία ατμόσφαιρας που συμβάλλει στην αποφόρτιση της γνωστικής πορείας, ενισχύει τη μαθησιακή διαδρομή με απώτερο στόχο ο μαθητής/τρια να ενεργοποιήσει το προσωπικό γνωστικό, συναισθηματικό και λειτουργικό του απόθεμα μαθαίνοντας παράλληλα να συνεργάζεται, να συνδιαμορφώνει και να αλληλεπιδρά με τους γύρω του. Το παιχνίδι αποτελεί το καλύτερο μέσο για να μπορέσει το παιδί να δράσει στο πνεύμα της αναδόμησης και αποδόμησης της γνώσης (Κοσσυβάκη, 2006). Συνεκδοχικά, το παιχνίδι αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί, ακολουθώντας το προσωπικό του γνωστικό μονοπάτι, εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία

επιδεικνύοντας ατομικό ενδιαφέρον και στοχεύοντας στην κατάκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την προσέγγιση STEAM.

Όταν κάνουμε λόγο για την προσέγγιση STEAM, επικεντρωνόμαστε σε ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες, που σχετίζονται με τους τομείς της επιστήμης (Science), της τεχνολογίας (Technologies), της μηχανικής (Engineering), της τέχνης (Art) και των μαθηματικών (Mathematics), ενοποιούνται με σκοπό να οδηγήσουν στη μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, με τα οποία τα παιδιά έχουν γίνει κοινωνοί (Fan & Yu, 2019). Έτσι, οι μικροί/ες μαθητές/τριες μαθαίνουν να συνδυάζουν τα κοινωνικά θέματα με αυτά των ενδιαφερόντων τους και καθίστανται ενεργά μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκουν αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Παράλληλα, κατανοούν πως οι γνώσεις δεν είναι κατακερματισμένες, αλλά αποτελούν ένα ενιαίο και αδιάσπαστο σύνολο που για την κατάκτησή τους είναι απαραίτητη η συνεργασία, η ερευνητική πρακτική και η διεπιστημονική προσέγγιση.

Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα ενεργοποιώντας την επιστήμη και τις γνώσεις που αυτή παρέχει, την τεχνολογία, η οποία προσφέρει τα κατάλληλα εργαλεία, τα μαθηματικά φέρνοντάς τα στην καθημερινή πρακτική και κατανοώντας τη δημιουργική σημασία τους, την τέχνη που αποφορτίζει και δημιουργεί προσωπικούς εκφραστικούς τρόπους και τη μηχανική, που επικεντρώνεται στις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων της εποχής.

Η ανάπτυξη εννοιολογικού ενδιαφέροντος για τον τρόπο που δουλεύουν και κατασκευάζονται οι νερόμυλοι καθώς και τον ρόλο τους στην ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών ανά τους αιώνες έχει θετικά οφέλη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς συσχετίζεται με τη διαχείριση εννοιολογικών δυσκολιών για την ηλικία τους, κατασκευαστικών εννοιών, ειδικευμένου λεξιλογίου και την προαγωγή επιστημονικών εννοιών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Alexander, Johnson, , Leibham, & Kelley, 2008).

Εναλλακτικές αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών:

- Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τους νερόμυλους από φωτογραφίες δυσκολεύονται όμως να κατανοήσουν τη χρησιμότητά τους και τον τρόπο κατασκευής τους.
- Οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι υπάρχουν και σήμερα νερόμυλοι, όπως παλαιότερα.
- Οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν τη διαδικασία του μηχανικού σχεδιασμού.

Πιθανές δυσκολίες της σκέψης τους σχετικά με τις έννοιες αυτές: τα παιδιά αυτής της ηλικίας διερευνούν τον κόσμο που τα περιβάλλει, εντοπίζουν προβλήματα, αναζητούν λύσεις και συνεργάζονται με σκοπό να βρουν απαντήσεις. Ωστόσο, δεν έχουν έρθει σε επαφή με τη διαδικασία του μηχανικού σχεδιασμού και δεν έχει καλλιεργηθεί η μηχανική σκέψη, έτσι ώστε να ενσωματωθεί στους τομείς STEAM.

Ζητήματα στην κοινωνική δομή της τάξης: με σκοπό να ξεπεραστούν προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο από την

αρχή του σχολικού έτους έχουν γίνει δράσεις καλλιέργειας του προφορικού και γραπτού λόγου, η εργασία σε ομάδες έχει γίνει καθημερινή πρακτική καθώς και η συνεργασία με τους γονείς.

Οι παραπάνω παράμετροι δυσκολίας αντιμετωπίζονται με τη σταδιακή επαφή των παιδιών με το θέμα μέσα από λογοτεχνικό πόνημα (ποίηση) Έλληνα ποιητή του Ζ. Παπαντωνίου, το εικονόλεξο, τη διατύπωση ανοιχτών ερωτημάτων, τη χρήση υλικών για την κατασκευή νερόμυλου, τον πειραματισμό μέσα από τη δοκιμή και το λάθος, τις μετρήσεις, την εκμάθηση της διαδικασίας του μηχανικού σχεδιασμού, τις ερωτήσεις και τις αυτοσχέδιες, αναστοχαστικές ιστορίες.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ & ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του παρόντος διδακτικού σεναρίου τα παιδιά αναμένεται να:

Γνώσεις

- Να αναγνωρίζουν τι ξέρουν και τι θέλουν να μάθουν.
- Να γνωρίζουν τα ψηφιακά εργαλεία που είναι απαραίτητα για να διαχειριστούν και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες.
- Να αναγνωρίζουν έναν νερόμυλο (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2021).

Δεξιότητες

- Να γράφουν, όπως μπορούν, στη μητρική και σε άλλες γλώσσες, χρησιμοποιώντας, ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο, διάφορους σημειωτικούς τρόπους και είδη γραφής.
- Να αναζητούν και επιλέγουν κατάλληλες πληροφορίες στο διαδίκτυο.
- Να μάθουν να κατασκευάζουν ακολουθώντας κάποιο σχέδιο (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2021).

ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός: Να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες ικανότητες που αναφέρονται στην επιστήμη γενικότερα και στη μηχανική ειδικότερα χρησιμοποιώντας και την τέχνη. Να γνωρίσουν τις διαδικασίες του μηχανικού σχεδιασμού, να μάθουν να χρησιμοποιούν υλικά με σκοπό κάποια κατασκευή ακολουθώντας συγκεκριμένο σχέδιο, καταλήγοντας σε συγκεκριμένα συμπεράσματα μετά από αυτοαξιολογική προσπάθεια.

Γνωστικό αντικείμενο: Προσχολική	
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	Βασικό Θεματικό πεδίο: Παιδί και Θετικές Επιστήμες: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία Κατασκευών Θεματική ενότητα: Τεχνολογία Κατασκευών
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none">• Να είναι σε θέση να διακρίνουν τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της τεχνολογίας στη ζωή του ανθρώπου• Να διαχωρίζουν τις κατασκευές στα μέρη τους• Να μάθουν να διαχωρίζουν τα υλικά και τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για να μετασχηματίσουν μια απλή κατασκευή σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους

Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> • Να συνδυάζουν τη χρήση της τεχνολογίας με θετικά και αρνητικά στοιχεία και να προτείνουν λύσεις για αυτά • Να φτιάχνουν απλές κατασκευές με υλικά και εργαλεία που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους • Να συνθέτουν και αποδομούν τα δομικά χαρακτηριστικά μιας κατασκευής <p>Να σχεδιάζουν, να δοκιμάζουν και να υλοποιούν μια κατασκευή αξιολογώντας την προσπάθειά τους</p>
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Να σκέφτονται κριτικά απέναντι στα τεχνολογικά επιτεύγματα και στις συνέπειές τους στη ζωή του ατόμου • Να συνειδητοποιούν τον σημαντικό ρόλο της τεχνολογίας στην καθημερινότητα • Να αλληλεπιδρούν με σκοπό να φτιάξουν απλές κατασκευές για να καλυτερεύσουν τόσο τη ζωή τους όσο και των συνανθρώπων τους
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	<p>Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία-Θεματικές Ενότητες</p> <p>Α' Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία (Θεματική ενότητα: Γλώσσα/ Τ.Π.Ε.)</p> <p>Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία (Θεματική ενότητα: Προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη/ Κοινωνικές επιστήμες</p> <p>Δ' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση (Θεματική ενότητα: Κινητική Αγωγή/ Τέχνες)</p>
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Να αναγνωρίζουν βασικές μορφές ψηφιακής πληροφορίας (κείμενο, εικόνα, ήχος) • Να μάθουν τη χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση πληροφοριών • Να αναγνωρίζουν το ανάλογο με το θέμα λεξιλόγιο (λειτουργικό λεξιλόγιο με λέξεις υψηλής συχνότητας)
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> • Να είναι σε θέση να προβαίνουν σε περιγραφές με λογική σειρά • Να παράγουν και να αναδηγούνται κείμενα • Να θέτουν εύστοχα ερωτήματα • Να διατυπώνουν επιχειρήματα προς τεκμηρίωση των απόψεών τους • Να αναζητούν και να επιλέγουν κατάλληλες πληροφορίες από το διαδίκτυο • Να δοκιμάζουν νέες λύσεις αξιολογώντας το αποτέλεσμα • Να πειραματίζονται με τις δυνατότητες έκφρασης που τους παρέχει το σώμα, το ύφος και το χρώμα της φωνής τους
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους • Να αξιοποιούν το διαδίκτυο και τις εφαρμογές για την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους, την αναζήτηση χρήσιμων πληροφοριών, τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες

Πίνακας 2: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Φυσικό περιβάλλον: η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αξιοποιεί τόσο τον εξωτερικό όσο και τον εσωτερικό χώρο του Νηπιαγωγείου. Τα κέντρα μάθησης συνδιαμορφώνονται από τα παιδιά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού σε κέντρα αναζήτησης πληροφοριών και πειραματισμού.

Ψηφιακό περιβάλλον: πραγματοποιείται αξιοποίηση του Η/Υ, ψηφιακών λογισμικών και εφαρμογών.

Εκπαιδευτικό υλικό: γίνεται χρήση βίντεο, βιβλίων, φωτογραφικού υλικού, φύλλων εργασίας, χρωμάτων, μαρκαδόρων, υλικών για την κατασκευή νερόμυλου, εικονόλεξου, ιστοριών και ψηφιακών παιχνιδιών.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το παρόν διδακτικό σενάριο στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της γνώσης και στις αρχές της διερευνητικής μάθησης, μιας και οι μαθητές/τριες μπορούν μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους στις δραστηριότητες να παρατηρήσουν, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Είδος διερεύνησης: Θεματική προσέγγιση

Άλλα μαθησιακά πλαίσια που αξιοποιούνται: α) το οργανωμένο παιχνίδι για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, και β) η καθοδηγούμενη διερεύνηση, η οποία οργανώνεται γύρω από ένα κεντρικό ερώτημα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Φάσεις διδακτικού σχεδιασμού	Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές και πρακτικές
Α΄ ΦΑΣΗ-ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ	Ποίημα, βίντεο, Συζήτηση, Εικονόλεξο, Ερωτήσεις, Ρουτίνες σκέψης, Παρατήρηση, Πίνακας KWLH
Β΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	Ψηφιακή εφαρμογή Canva, Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Συζήτηση, Γνωστική σύγκρουση, Quiz ερωτήσεων, Ταυτίσεις, Πίνακας KWLH
Γ΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ	Μηχανικός σχεδιασμός, Διερεύνηση, Επίλυση προβλήματος, Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Αναζήτηση και Σύνθεση πληροφοριών, Συζήτηση-επιχειρηματολογία
Δ΄ ΦΑΣΗ-ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ	Προβληματισμός-συζήτηση-σύνθεση απόψεων, ομαδική συγγραφή, Εικαστική αποτύπωση, Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Παρουσίαση, Αποτύπωση συναισθημάτων
Ε΄ ΦΑΣΗ-ΕΚΤΙΜΗΣΗ	Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, Αυτοσχέδια ιστορία, Ρουτίνα σκέψης, Πίνακας KWLH, Παρουσίαση, Σύγκριση, Συνολική αποτίμηση

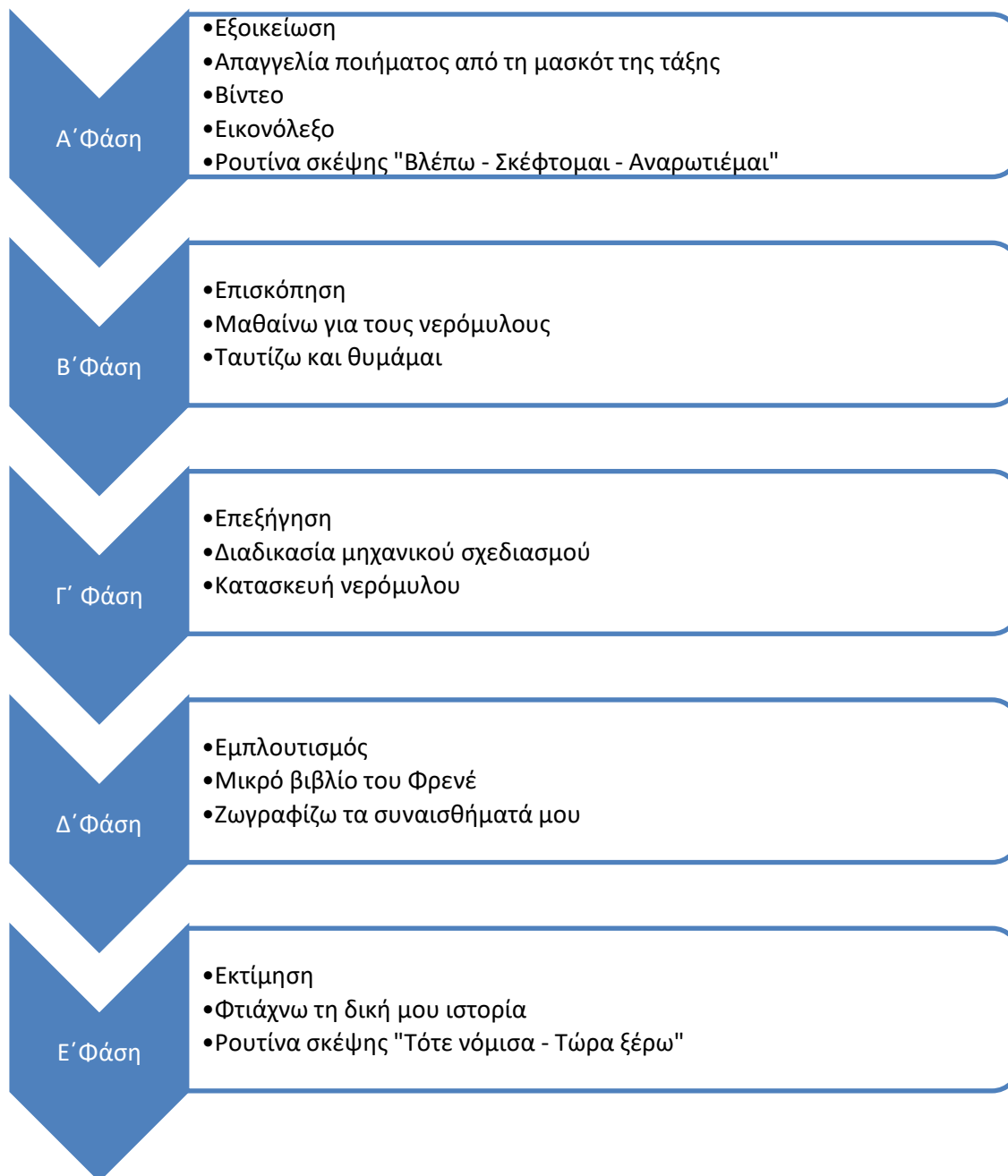
Πίνακας 3: Φάσεις διδακτικού σχεδιασμού

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Καταγραφή μαθησιακής πορείας: πραγματοποιείται με το διάγραμμα KWLH, το οποίο καταγράφει τις γνώσεις, τα ερωτήματα, τις ενέργειες και τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε κάθε φάση του διδακτικού σχεδιασμού.

Παιδαγωγική τεκμηρίωση: πραγματοποιείται μετά την αποδελτίωση των καταγραφών των δράσεων των μαθητών/τριών, των παρατηρήσεων του/της εκπαιδευτικού από το ημερολόγιο παρατήρησης και του δικού του/της σχεδιασμού.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ



Διάγραμμα 1: Φάσεις διδακτικής πορείας

Α' ΦΑΣΗ - ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

Δραστηριότητα 1η: Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά τη μασκότε της τάξης, η οποία με αφορμή μια βόλτα της στο κοντινό δάσος, τους απαγγέλλει το ποίημα του Ζ. Παπαντωνίου «Το

ποταμάκι». Στη συνέχεια, τα παιδιά παρακολουθούν μελοποιημένα το ποίημα σε βίντεο στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://drive.google.com/file/d/10zk76iALgSSS2xmonxFHF1C9AaKzLxwr/view?usp=drive_link

Επιπροσθέτως, δίνεται στα παιδιά εικονόλεξο με σκοπό να διαβάσουν το ποίημα με τη χρήση εικόνων και κάνοντας χρήση της προσέγγισης της ρουτίνας σκέψης «Βλέπω – See, Σκέφτομαι – Think, Αναρωτιέμαι - Wonder» τα ενθαρρύνει να εκφράσουν τις σκέψεις και απορίες τους σχετικά με το θέμα. Από την επεξεργασία των κοινών αξόνων πηγάζει και το θέμα του νερόμυλου, το οποίο και αποφασίζουν να επεξεργαστούν.

Δραστηριότητα 2η: Οι μαθητές/τριες στην ολομέλεια, παρακολουθούν βίντεο για τον τρόπο που λειτουργούν οι νερόμυλοι και για τους διαφορετικούς τύπους νερόμυλων στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://drive.google.com/file/d/1i4WY8nsRZcnw07ETBd7LeELmaE29pMS3/view?usp=drive_link

Στη συνέχεια, χωρίζονται σε ομάδες με τυχαίο τρόπο, τα μέλη τους αναλαμβάνουν ρόλους και αποφασίζουν να συλλέξουν πληροφορίες για τους νερόμυλους από διάφορες πηγές: από το διαδίκτυο, όπου αναζητούν πληροφορίες και ιστορικά στοιχεία, από το κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης, όπου έχει τοποθετηθεί έντυπο με ιστορικούς νερόμυλους της πατρίδας μας, και από το κέντρο παρατήρησης, όπου υπάρχει υλικό με διάφορους τύπους νερόμυλων.

Η κάθε ομάδα παρατηρεί, διαβάζει και γράφει με διάφορους σημειωτικούς τρόπους (ζωγραφική, ηχογράφηση, γραφή) τα στοιχεία που έχει συλλέξει και τα παρουσιάζει στην ολομέλεια. Ο/Η εκπαιδευτικός σε ρόλο παρατηρητή/τριας καταγράφει στο Ημερολόγιο Παρατήρησης τις δυσκολίες και την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με την ερευνητική τους προσπάθεια. Τα παιδιά καλούνται να διατυπώσουν αν υπάρχει κάτι που τα προβληματίζει και θα ήθελαν περισσότερες πληροφορίες. Γράφουν τις απόψεις τους συμπληρώνοντας την 1η στήλη του διαγράμματος KWLH.

Β΄ ΦΑΣΗ - ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Δραστηριότητα 1η: Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί βίντεο με τον νερόμυλο στην ψηφιακή εφαρμογή Canva [O νερόμυλος - Βίντεο \(canva.com\)](https://www.canva.com), όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να δουν αναλυτικά τα μέρη του νερόμυλου και να συζητήσουν για αυτά στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 2η: στα παιδιά δίνονται κινητές εικόνες με τα διάφορα μέρη των νερόμυλων τις οποίες παρατηρούν, ταυτίζουν και συζητούν για τα κοινά τους στοιχεία. Με τις ίδιες εικόνες δημιουργείται και το παιχνίδι «Βρες τη σωστή απάντηση» στην ψηφιακή εφαρμογή Learning apps, στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://learningapps.org/display?v=pjsmovpb223>. Επίσης, δημιουργείται παιχνίδι ταύτισης με εικόνες από νερόμυλους και τα μέρη τους στην ίδια ψηφιακή εφαρμογή, στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://learningapps.org/display?v=p0245eyk523>

Τα παιδιά συμπληρώνουν τη 2η στήλη του διαγράμματος KWLH.

Γ΄ ΦΑΣΗ - ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Δραστηριότητα 1η: Τα παιδιά προτείνουν να φτιάξουν τον δικό τους νερόμυλο και ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει και συζητάει μαζί τους τη διαδικασία του μηχανικού σχεδιασμού: εντόπισε το πρόβλημα, βρες τη λύση, σχεδίασε, κατασκεύασε, δοκίμασε και βελτίωσε. Αρχικά, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου διερευνά τις γνώσεις που απέκτησαν από τις προηγούμενες δράσεις και προτείνει να διατυπώσουν τις απόψεις τους ανά ομάδα για τον τρόπο που θα μπορούσαν να κατασκευάσουν τον δικό τους νερόμυλο (εντόπισε), να βρουν τα κατάλληλα υλικά (λύση), να σχεδιάσουν την κατασκευή από πριν (σχεδίασε), να κατασκευάσουν, να δοκιμάσουν την κατασκευή (κατασκεύασε) και να τη βελτιώσουν αν χρειάζεται (βελτίωσε).

Δραστηριότητα 2η: Πραγματοποιείται έρευνα πεδίου για την εξεύρεση των κατάλληλων υλικών, αφού πρώτα τα παιδιά αποφασίσουν ανά ομάδα ποια είναι αυτά (πλαστικά πιάτα, στρόγγυλα κομμάτια φελιζόλ, χαρτί, καλαμάκια, κουτάλια, πλαστικά δοχεία). Κάθε ομάδα πριν αρχίσει την κατασκευή πρέπει να σχεδιάσει και να αριθμήσει τα βήματά της σε χαρτί. Στη συνέχεια, κατασκευάζει, δοκιμάζει, βελτιώνει και παρουσιάζει το επίτευγμά της στην ολομέλεια. Επιπροσθέτως, συμπληρώνουν την 3η και 4η στήλη του διαγράμματος KWLH.

Δ΄ ΦΑΣΗ - ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα 1η: Τα παιδιά ανά ομάδα, με την παρότρυνση του/της εκπαιδευτικού αποφασίζουν να συγκεντρώσουν όλα τα στοιχεία που συνέλεξαν από τις προηγούμενες δράσεις τους και να φτιάξουν το δική τους μικρή εγκυκλοπαίδεια, σύμφωνα με τη μέθοδο του Φρενέ, όπου εξηγούν τα μέρη του νερόμυλου, τον τρόπο κατασκευής του και τη χρησιμότητά του. Κάθε ομάδα το παρουσιάζει στην ολομέλεια και μετά από αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση το αναρτούν στην ιστοσελίδα του σχολείου, αλλά και στη βιβλιοθήκη της τάξης.

Δραστηριότητα 2η: Τα παιδιά ζωγραφίζουν συνεργατικά στην ψηφιακή εφαρμογή Colorillo ό,τι τους άρεσε από όλες τις δραστηριότητες.

Ε΄ ΦΑΣΗ - ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Δραστηριότητα 1η: Ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά ανά ομάδα και πάλι να γράψουν μια δική τους ιστορία για τον νερόμυλο και την κατασκευή του. Να την εικονογραφήσουν, να προσθέσουν εξώφυλλο και οπισθόφυλλο, να τη διηγηθούν στην ολομέλεια, να τη βελτιώσουν σύμφωνα με και με τις παρατηρήσεις των συμμαθητών/τριών τους, να τη δραματοποιήσουν και τέλος, σε ανοιχτή εξ αποστάσεως συνάντηση με άλλα Νηπιαγωγεία να την παρουσιάσουν σε άλλους/ες μαθητές/τριες.

Δραστηριότητα 2η: Ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία από τις προαναφερόμενες δράσεις και τα παρουσιάζει στα παιδιά. Παράλληλα, διαβάζει τις στήλες του διαγράμματος KWLH και τα ενθαρρύνει μέσα τη ρουτίνα σκέψης «Τότε νόμισα – Τώρα ξέρω» να εντοπίσουν τις αλλαγές που έχουν γίνει στον τρόπο σκέψης και στις γνώσεις τους για το θέμα των νερόμυλων. Οι παρατηρήσεις τους καταγράφονται και αναρτώνται στην τάξη ως υλικό για επόμενες δράσεις.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alexander, J.M., Johnson, K.E., Leibham, M.e. & Kelley, K. (2008). The development of conceptual interest in young children. In *Cognitive Development*, 23(2), 324-334.doi: 10.1016/j.cogdev.2007.11.004.

Fan, S.-C. & Yu, K.-C. (2019). Teaching Engineering-Focused STEM Curriculum: PCK Needed for Teachers, In *Asia-Pacific STEM Teaching Practices*, Springer, pp. 103-116.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: GUTENBERG.

Δημήτρης Κοσμόπουλος

Ποιητής/δοκιμογράφος/μεταφραστής/διευθυντής του περιοδικού *Κριτήριο*

ΔΩΔΕΚΑ ΧΡΟΝΩΝ

Στον Μίμη

I

Δώδεκα χρονών αγόρι, φεύγει από το σπίτι
κι ονειρεύεται έναν άγνωστο πλανήτη.
Για την θάλασσα πηγαίνει την πλατειά
Και τ' αστέρια σιγολάμπουν την κρυφή του ξενιτιά.

Δώδεκα χρονών σπουργίτι, άπλερο μικρό παιδάκι
πνίγεται από τις οθόνες, με τους φόνους, το φαρμάκι.
Και πετάει μέσα στο κρύο, ψάχνει έναν τρόπο
να 'χει την χαρά για ήλιο, την αγάπη τόπο.

Τον κουράζουν οι δασκάλοι, μπόρα τα κατεβατά
άψυχοι αριθμοί και λέξεις, ψεύτικα γραπτά
κι όλο φεύγει και πετάει προς της θάλασσας τα μέρη,
στον ορίζοντα μαντεύει όσα στην ψυχή θα φέρει

κάτι μυστικό και σπάνιο που όλο τον τυλίγει.
Νοιώθει το κορμί του δέντρο, φυλλωσιές ν' ανοίγει.
Παίρνει το ποδήλατό του και στην θάλασσα βολτάρει
τα καράβια χαιρετάει, ψάχνει να σαλπάρει.

II

«Η Αθήνα», λέει «με πνίγει κι η Θεσσαλονίκη γκρίζα
σε μια χώρα γερασμένη, λυπημένη, δίχως ρίζα
μα στα μέρη μου έχει ακόμα ψάρια και πουλιά
και στα φύκια βρίσκω κήπους με τον σκύλο μου αγκαλιά.

Οι γονείς μου ανησυχούνε με τα ζώα όταν μιλώ

σαν φωνάζω ότι ακούω μες στα δέντρα σιγαλό
των παλιών ανθρώπων κλάμα και μουρμουτητά
κι επιμένουνε πως είναι όλα μετρητά.

Τα κορίτσια τα καημένα, μου την σπάνε πιο πολύ
φέρονται σαν τις μεγάλες και ζητάνε ένα φιλί
όπως σε ταινίες της πλήξης, σε σειρές της σιχασιάς
κι όλο και ποστάρουν σέλφικς της ξετσιπωσιάς.

Φώτα των φροντιστηρίων, του σχολείου φασαρία
το λαχάνιασμα, οι γλώσσες, φυσική και ιστορία
κι αχ!, οι φίλοι μου όλη μέρα με τα κινητά στο χέρι
πώς να δούνε στα κομπιούτερ του εσπερινού το αστέρι.

Με τους ποταμίσιους ίσκιους μες στον άγριο καλαμιώνα
μια καλύβα έχω στήσει, να περάσω τον χειμώνα
ενυδρίδες και βατράχια, δακρυσμένοι πελαργοί
προς μίαν άνοιξη μου δείχνουν όλα - έρχεται γοργή.

Και το καλοκαίρι -Θέμου!- στου γιαλού την αμμουδιά
το καράβι μου θα φτιάξω με τα αμίλητα παιδιά.
Θα το λεν: “Φτερό του ανέμου” και θα έρθουνε και κείνα
σε ένα μακρινό ταξίδι, στ’ ουρανού την άγια Κίνα».

Χιούμορ: 20 συγγραφείς – 20 λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ή πρωτοσχολικής ηλικίας

Ευγενία Ξένου

Εκπαιδευτικός, ΠΕ 70 (14ο Δ.Σ. Καλαμάτας)
eugeniax@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το χιούμορ αποτελεί τα τελευταία χρόνια σημαντικό συστατικό της παιδικής λογοτεχνίας. Σπουδαίοι συγγραφείς, όπως ο Oliver Jeffers, η Julia Donaldson ή οι «δικοί μας», Αντώνης Παπαθεοδούλου και Σοφία Μαντουβάλου το χρησιμοποιούν διακριτικά. Εδώ θα επικεντρωθούμε σε βιβλία που το θέτουν ως βασική τους επιδίωξη.

Επιλέχθηκαν 20 βιβλία διαφορετικών συγγραφέων. Γίνεται αναφορά στην υπόθεση του βιβλίου, αναγράφεται η ηλικία των αναγνωστών, στους οποίους θεωρούμε ότι απευθύνεται, παρατίθεται χαρακτηριστικό απόσπασμα του κειμένου κι αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους, κατά τη γνώμη μας, το συγκεκριμένο βιβλίο ξεχωρίζει. Τα βιβλία βρίσκονται σε αλφαβητική σειρά με βάση το επώνυμο του συγγραφέα τους, ξεκινώντας με το ελληνικό αλφάβητο και περνώντας στο αγγλικό.

Το θέμα δεν εξαντλείται στους είκοσι επιλεγμένους συγγραφείς. Για να κρατήσουμε το κείμενο σε λογικό μέγεθος περιορίζουμε το ενδιαφέρον μας σε βιβλία που αφορούν την προσχολική ή, το πολύ, πρωτοσχολική ηλικία. Έτσι αποκλείουμε, δυστυχώς, σπουδαία ονόματα όπως οι *Sempé*, *Dimiter Inkiow*, *Roald Dahl* κ.

Επιπλέον, προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε βιβλία που έχουν να προσφέρουν στο παιδί περισσότερα από διασκέδαση. Ασφαλώς δεν είναι τα μοναδικά που αντιμετωπίζουν το θέμα τους με χιούμορ. Μπορεί κάποιος, χρησιμοποιώντας τα ως σημείο εκκίνησης, να προχωρήσει σε δικές του εξερευνήσεις στον πλούσιο χώρο του παιδικού βιβλίου.



1. Καρόγιαννη Κατερίνα: Ο Αϊ – Βασίλης τα έκανε θάλασσα!

(4-9 ετών)

[...] να ψήνει και καφέ, που λέει γι' αστειό ο μπαμπάς μου. Όλοι έχουν κινητό τελευταίας τεχνολογίας στο σχολείο, μόνο εγώ δεν έχω. Έεεελα, άγιε μου Βασίλη, σε παρακαλώωωωω... Τι είναι ένα κινητούλι; [...]
«Να ψήνει καφέ», σημείωσε ο Ψιτ. «Τέλεια! Το 'χω!»

Ο Άγιος Βασίλης πείθεται να προσλάβει το σκανταλιάρικο ξωτικό Ψιτ ως βοηθό αλληλογραφίας. Μεγάλο λάθος... Στα παιδιά φτάνουν εντελώς αλλοπρόσαλλα δώρα. Θα μπορέσει να διορθώσει την κατάσταση ο αγαπημένος τους άγιος; Οι αστείες σκηνές διαδέχονται η μία την άλλη: από τον τρόπο που πείθει ο Ψιτ τον Άγιο Βασίλη να τον προσλάβει μέχρι τα γράμματα των παιδιών, την ερμηνεία που τους δίνει κάθε φορά ο Ψιτ, τα δώρα που παίρνουν τελικά και την αντίδρασή τους. Ιδανικό βιβλίο για χριστουγεννιάτικο δώρο ή ως έκπληξη σε αντίστροφο ημερολόγιο πριν τα Χριστούγεννα, στην τάξη ή στην οικογένεια.

2. Τριβιζάς Ευγένιος: Η Φιφή και η Φωφώ οι φαντασμένες φάλαινες

(5-8 ετών)

Ο Ευγένιος Τριβιζάς είναι, ίσως, ο διασημότερος Έλληνας συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας και δικαίως: Έχει πειραματιστεί με κάθε σχετικό είδος γράφοντας για κάθε ηλικία παιδιών, χιουμοριστικά και διδακτικά βιβλία, πρόζα και ποίηση, διήγημα και μυθιστόρημα, κόμιξ κι εκπαιδευτικά βιβλία, ακόμα και βιβλία που αλληλεπιδρούν με τον αναγνώστη αλλάζοντας σύμφωνα με τις επιλογές του. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν «Η Δόνα Τερηδόνα», «Τα τρία μικρά λυκάκια», «Ο Άρης ο τσαγκάρης» και, βέβαια, η «Φρουτοπία», ένα οχτάτομο κόμικ με πολύ γέλιο και δράση. Εδώ, επιλέγουμε ένα βιβλίο που μπορεί να διαβαστεί σε διαφορετικά επίπεδα: Τα μικρότερα παιδιά θα απολαύσουν τον αγώνα λαιμαργίας των δύο φαλαινών, θα διασκεδάσουν με τον τρόπο που η Φωφώ καταφέρνει να ξεπερνά ή να εκμεταλλεύεται τη Φιφή, θα εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και τη φαντασία τους. Τα μεγαλύτερα θα ασκηθούν, σχεδόν χωρίς να το καταλάβουν, στον πολλαπλασιασμό και στη διαίρεση. Ένα βιβλίο ιδανικό για παιδιά που τους αρέσει να ασχολούνται με αριθμούς και για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Μαθηματικά στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

-[...]Τι κατάπιες; ρώτησε η Φωφώ.

- Τέσσερις πειρατικές σκούνες που είχαν μέσα δύο πειρατές και τρεις αιχμάλωτες πριγκίπισσες η καθεμία – και τι πριγκίπισσες! Νοστιμούλες! Δηλαδή αυτή τη στιγμή που μιλάμε, Φωφώ μου, βρίσκονται στα ενδότερά μου τέσσερις πειρατικές σκούνες με τα κατάρτια τους, τα αμπάρια τους, τα παλαμάρια τους και τα όλα τους, οχτώ πειρατές ως εκεί πάνω, να σου κόβεται η χολή μόνο να τους βλέπεις, και δώδεκα πριγκίπισσες σαν τα κρύα τα νερά. Εσύ νηστική και πειναλέα όπως συνήθως, φαντάζομαι, ε;

- Όχι ακριβώς, Φιφή... Κάτι έφαγα κι εγώ...

- Τι έφαγες, χρυσή μου; Καμιά μποτίλια με μήνυμα ανορθόγραφου ναυαγού ή κανένα μελάτο αβγουλάκι τοσοδούλικου γλάρου;





3. Τσεκούρας Θωδωρής: Η ΓΙΑΓΙΑ ΜΑΣ Η ΚΑΛΗ ΕΧΕΙ ΖΩΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑ

(2-7 ετών)

*Στο λουτρό έχει σαμιαμίδια,/ στην μπανιέρα δύο μύδια,
και ποτέ δεν κάνει ντους /γιατί έχει αχινούς.*

Η γιαγιά μας η καλή έχει ζώα στην αυλή. Αυτό είναι γνωστό. Φαίνεται, όμως, ότι έχει αρκετά περισσότερα απ' όσα νομίζαμε. Η ευρηματικότητα του Θωδωρή Τσεκούρα, ως προς το είδος των ζώων και τα μέρη όπου βρίσκονται, φέρνει άφθονο γέλιο ενώ συγχρόνως τα παιδιά γνωρίζουν 60 ζώα, τα περισσότερα από τα οποία δεν τα συναντούν συχνά, σε βιβλία -πολλά σπάνια, εξαφανισμένα ή και φανταστικά. Έτσι, το βιβλίο, όχι μόνο διαβάζεται ξανά και ξανά χωρίς να καταντάει βαρετό, αλλά γίνεται κι αφορμή για συζητήσεις ζωολογίας, βιολογίας, γεωγραφίας, μυθολογίας, λογοτεχνίας, κινηματογράφου κ.λπ. ανάλογα, πάντα, με την ηλικία των παιδιών και τις ερωτήσεις που θα κάνουν. Η διασκέδαση ξεκινά ήδη από την αφιέρωση: «Στη γιαγιά μας τη Φωφώ που δεν έχει ούτε ένα ζώο. Εκτός από εμάς».

4. ΦυστίκιΠουΚυλάει: φυστικοπαραμύθια

(5-10 ετών)



[...] Κλείνει τα ματάκια του, δε βλέπει τίποτα από τον αέρα που τον κάνει να δακρύζει κι επιταχύνει ξανά, φτάνει προς τον τερματισμό, είναι ο πρώτος, ο μεγάλος νικητής, σκέφτεται πως όλοι χειροκροτούν όρθιοι με αγωνία, σφιγγεται ολόκληρος πάνω στο ραβδί, γκαζώνει με όλη του τη δύναμη, έχει ξεπεράσει κάθε προηγούμενο όριο ταχύτητας, έχει σπάσει όλα τα ρεκόρ και πάνω στη μεγάλη του προσπάθεια, στα τελευταία μέτρα της κούρσας...

Πέφτει πάνω σ' ένα δέντρο.

ΓΚΝΤΟΥΠΠΠΠ! Πόινκ πόινκ πόινκ ακούγεται ο Προυπρής που κουτρουβαλάει από το δέντρο και σκάει κάτω σαν ώριμος γερμάς, ΠΛΟΝΚ σκάει και το ραβδί πάνω στο κεφάλι του.

Ωωω πόσα αστεράκια βλέπει, ωωω πόσο πονάει το κεφαλάκι του!! Η μύτη του έχει γίνει σα μελιτζάνα από το τρακάρισμα και είναι γεμάτος γρατζουνιές. Και πονάει και ο πωπός του έτσι όπως έσκασε στο χώμα και σκίστηκε και το παντελόνι του και φαίνεται λίγο το βρακί του, πώπω νροπή, ο μεγάλος πειρατής των δρόμων είναι σαν να τον πάτησε ελέφαντας, αναμαλλιασμένος, μελανιασμένος, πονεμένος και θέλει να πάει σπίτι του, δε θέλει άλλο να είναι έξω, ούτε να καθαλάει μηχανάρες και μαγικά ραβδιά. Το καημένο το μαγικό ραβδί που δεν έφταιγε σε τίποτα, τον ακολουθεί με κατεβασμένο το κεφάλι, μουτρωμένοι, πονεμένοι και ντροπιασμένοι, φτάνουν με τα πόδια και όχι πετώντας πια και οι δύο στο σπίτι.

Δέκα πανέμορφα και πολύ αστεία παραμύθια, το καθένα με χωριστό θέμα, όμορφα δοσμένο στα παιδιά, μέσα από ένα κείμενο που είναι αυτό ακριβώς που λέει, παραμύθι, και παρ' όλα αυτά, τόσο περισσότερο από αυτό! Εξετάζονται (χωρίς να

αναφέρεται ο επίσημος όρος, ούτε να χάνεται η παραμυθένια ατμόσφαιρα) το μπούλινγκ, το διαζύγιο, η αγάπη, η αξία της επιμονής, η επικίνδυνη οδηγική συμπεριφορά, η υιοθεσία, η αξία της χαλάρωσης, οι κίνδυνοι τού διαδικτύου, η φροντίδα των γονιών για τα παιδιά τους -μέσα από μία αστεία ιστορία με αλλαγή ρόλων- και οι μαθησιακές δυσκολίες (Μία παραμυθένια και πολύ πετυχημένη εξήγηση του τι σημαίνει «δυσλεξία» και «αυτισμός»).



5. Altés Marta: Είμαι ένας καλλιτέχνης

(2-7 ετών)

Ο μικρός της ιστορίας μετατρέπει τα πάντα γύρω του σε έργα τέχνης, προς μεγάλη ταλαιπωρία της μαμάς του, που πρέπει να επαναφέρει το σπίτι σε βιώσιμη κατάσταση. Η συγγραφέας-εικονογράφος του βιβλίου γεμίζει τις σελίδες του με αναφορές σε καλλιτεχνικά ρεύματα και απίστευτο χιούμορ. Ένα βιβλίο που απολαμβάνουν και οι γονείς μαζί με τα παιδιά.

Εκεί που εγώ βλέπω τη Μοναξιά του Καρότου, η μαμά μου βλέπει Ένα Μισοτελειωμένο Γεύμα.

Εκεί που εγώ βλέπω Ένα Παράθυρο στον Κόσμο, η μαμά μου βλέπει Μια Τρύπα στον Τοίχο.

(Δεν νομίζω ότι με καταλαβαίνει.)



6. Bruel Nick BAD KITTY – ΩΡΑ ΓΙΑ ΜΠΑΝΙΟ!

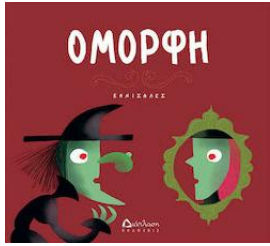
(5-9 ετών)

Οι γάτες δεν αγαπούν το μπάνιο. Μπορεί, όμως, κάτι να συμβεί που θα λερώσει τόσο μία γάτα, ώστε να μην υπάρχει άλλη επιλογή: Αν προσπαθήσει να καθαρίσει τις βρομιές με τη γλώσσα της, θα αρρωστήσει. Το βιβλίο αποτελεί έναν οδηγό επιβίωσης για τέτοιες καταστάσεις. Είναι γραμμένο σε ανάλογο ύφος, σοβαρό και καθυστερητικό. Το γέλιο προκαλείται από την πλήρη αντίθεσή του με την έξαλλη εικονογράφηση, όπου φαίνεται τι πραγματικά συμβαίνει όταν εφαρμόζει κανείς αυτές τις οδηγίες. Το βιβλίο αποτελεί μέρος σειράς μαζί με τα: «ΜΩΡΟ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ», «Ο ΘΕΙΟΣ ΜΑΡΕΪ» και «ΝΑ ΤΑ ΕΚΑΤΟΣΤΙΣΕΙΣ».

Πείτε στην Κίττυ με σταθερή φωνή ότι πρέπει να μπει στην μπανιέρα ΤΩΡΑ! Εντάξει. Αυτό δεν έπιασε.

Ίσως θελήσετε να δοκιμάσετε τη λεπτή τέχνη της ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ.

Διαπραγμάτευση είναι η χρήση των λέξεων αντί της βίας, ώστε να πείσετε την Κίττυ να κάνει κάτι που δεν θέλει.



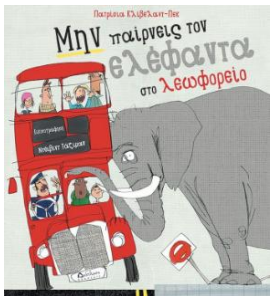
7. Canizales: ΟΜΟΡΦΗ

(4-9 ετών)

Η μάγισσα είναι ενθουσιασμένη. Έχει ραντεβού με το τέρας για να γνωριστούν από κοντά. Στολίζεται με προσοχή (επιλέγοντας με δυσκολία την καλύτερη από μία σειρά πανομοιότυπων φορεσιών) και ξεκινά γεμάτη αυτοπεποίθηση. Όμως, τα ζώακια που συναντά τη συμβουλεύουν να αλλάξει την εμφάνισή της για να γίνει πιο όμορφη. Έχουν άραγε δίκιο; Ο Canizales χαρακτηρίζεται από αντισυμβατικό χιούμορ και την επιθυμία να καταδείξει την υποκειμενικότητα του καλού και του κακού, του ωραίου και του άσχημου, του φυσιολογικού και του παράξενου. Στα τέσσερα βιβλία του που έχουν κυκλοφορήσει στα ελληνικά («ΟΜΟΡΦΗ», «ΜΕΓΑΛΗ», «ΚΑΛΗ», «Παράξενος») η πραγματικότητα δεν είναι όπως φαίνεται.

«Γεια σου, Σκίουρε! Τα 'μαθες; Έχω ραντεβού με το Τέρας!»

«Και θα πας έτσι καμπουριασμένη; Με ίσια πλάτη θα είσαι πιο όμορφη. Διόρθωσέ τη με το μαγικό σου ραβδί!»



8. Cleveland-Peck Patricia: Μην παίρνεις τον ελέφαντα στο λεωφορείο

(2-7 ετών)

Μην παίρνεις τον ελέφαντα στο λεωφορείο. Πού να χωρέσει ο δύστυχος, ολόκληρο θηρίο!

Είναι βαρύς κι ασήκωτος, κι αν κάνει να καθίσει, τις θέσεις των επιβατών όλες θα τις διαλύσει!

Έντεκα διαφορετικά ζώα προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλα μεταφορικά μέσα με ξεκαρδιστικά αποτελέσματα. Η δισέλιδη εικόνα για κάθε ζώο επεξηγεί το κείμενο, επισημαίνοντας, επιπλέον, παραμέτρους της δυσκολίας. Δίνει έτσι τη δυνατότητα στον μικρό αναγνώστη να «διαβάσει» μόνος του περισσότερες πληροφορίες από αυτές που υπάρχουν στο κείμενο. Για παράδειγμα, βλέπουμε τους υπόλοιπους επιβάτες του λεωφορείου να ενοχλούνται για την καθυστέρηση, καθώς ο ελέφαντας προσπαθεί να χωρέσει μέσα από την πόρτα και να του κάνουν παρατήρηση. Ξεκαρδιστικές είναι η τίγρη, έτοιμη να φάει έναν συνεπιβάτη της στο τρένο, που την ενοχλεί στην ανάγνωση της εφημερίδας της και η φάλαινα που αποπειράται να ισοροπήσει σε ποδήλατο.



9. de Pennart Geoffroy: Ο λύκος ξαναγύρισε!

(4-8 ετών)

«Εγώ είμαι, η κυρά-Κατσικά με τα Επτά Μικρά Κατσικάκια. Ήρθαμε να κρυφτούμε στο σπίτι σου. Έμαθες τα φοβερά νέα; Ο ΛΥΚΟΣ ΞΑΝΑΓΥΡΙΣΕ!»

Οι ήρωες των παραμυθιών ενημερώνονται από τις εφημερίδες τους για την επιστροφή του λύκου και τρέχουν πανικόβλητοι να κρυφτούν στο σπίτι του κυρ-Κούνελου. Όταν, τελικά, ο λύκος εμφανίζεται, ενωμένοι μπορούν να τον συνεντίσουν. Πολύ αστείες είναι οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, και ιδιαίτερα οι τίτλοι των εφημερίδων και των άρθρων που φαίνονται σε κάθε εικόνα.

Ο συγγραφέας έχει γράψει αρκετά, ακόμα, ενδιαφέροντα βιβλία με τους ίδιους πρωταγωνιστές (κυρίως την οικογένεια λύκων), όπως το «Ο καλόκαρδος Λύκος», «Το γεύμα των λύκων» και το «Ψέματα!»



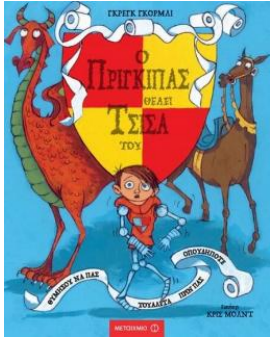
10. Desbordes Astrid: Η αγαπημένη μου αδελφούλα

(2-7 ετών)

Μια μέρα, οι γονείς μου μού είπαν πως θα αποκτήσω μια αδελφούλα. Δεν θυμάμαι να τους είχα ζητήσει κάτι τέτοιο. Αλλά, ακόμα κι έτσι, χάρηκα.

Αυτό το πολύ τρυφερό βιβλίο παρακολουθεί τη σχέση δύο αδελφιών καθώς δημιουργείται. Στην αρχή ο πρωταγωνιστής έχει τις αμφιβολίες του για το όλο θέμα της αδελφούλας. Η εγκυμοσύνη της μαμάς δημιουργεί ερωτηματικά, όλα λύνονται, όμως, μόλις γεννιέται το μωρό. Καθώς ξεδιπλώνεται η κοινή τους ζωή, ξεπερνιούνται οι όποιες δυσκολίες και τα παιδιά στηρίζουν το ένα το άλλο (χαρακτηριστική η σκηνή όπου ο μεγάλος διηγείται πώς η αδελφούλα του έρχεται στο κρεβάτι του όταν φοβάται λίγο το σκοτάδι – η εικονογράφηση όμως φανερώνει ότι μάλλον συμβαίνει το αντίστροφο). Ιδανικό βιβλίο για να καταλάβει ένα παιδί πώς θα αλλάξει η ζωή του όταν αποκτήσει αδελφάκι και να αισθανθεί ασφάλεια σε σχέση με αυτό.

Άλλα αστεία κι ενδιαφέροντα βιβλία με την ίδια θεματική είναι τα: «Ένας αδερφούλης και για μένα!» από τη σειρά «Ζωή και κότα» (Christian Jolibois/Christian Heinrich) και «Αδερφάκια!» (Rocio Bonilla).



11. Gormley Greg: Ο πρίγκιπας θέλει τσίσα του

(2-7 ετών)

- Προσπαθήστε να σκεφτείτε κάτι άλλο, είπε ο κύριος Γοργοπόδαρος. Κάτι... στεγνό.

Έτσι, ο πρίγκιπας Φρέντι σκέφτηκε λιακάδες και ερήμους και χίλια δυο άλλα πράγματα εκτός από νερό.

Εκείνη τη στιγμή, άρχισε να βρέχει.

Τί γίνεται, όταν έχεις να σώσεις ένα κάστρο από μία πελώρια δράκαινα και, ξαφνικά, μια πολύ ανθρώπινη ανάγκη σε εμποδίζει; Και να μην υπάρχει πουθενά μέρος να βρεις ανακούφιση; Ένα ξεκαρδιστικό βιβλίο, από την αρχή μέχρι το τέλος. Θα αρέσει ιδιαίτερα σε παιδάκια που προσπαθούν να βγάλουν την πάνα και σε δασκάλους υπέρμαχους του «Έπρεπε να πας στο διάλειμμα».

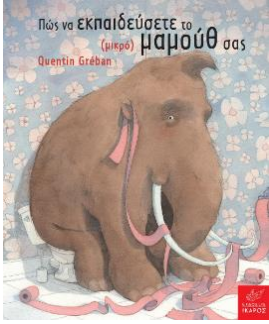


12. Gough Julian: Κούνελος και Αρκούδα – Οι κακές συνήθειες του Κούνελου

(5-9 ετών)

Ο Κούνελος έχει πολλά ελαττώματα. Είναι εγωιστής, εξυπνάκικος, κλέφτης... Άσε που τρώει και τα κακάκια του! Η Αρκούδα, όμως, βλέπει το κάθε τι από τη θετική του σκοπιά. Με τη βοήθειά της ο Κούνελος θα ανακαλύψει τι σημαίνει διασκέδαση, προσφορά και, φυσικά... φιλία!

Η σειρά «Κούνελος και Αρκούδα» περιλαμβάνει άλλα τέσσερα βιβλία: «Φασαρίες στο δάσος», «Ιπτάμενος μεζές», «Παράξενα φράγματα συμβαίνουν» και «Κακός βασιλιάς, κακός μπελάς». Είναι μία καλή πρόταση για παιδιά που ξεκινούν να διαβάζουν, αυτόνομα, κάπως μεγαλύτερα κείμενα.



13. Gréban Quentin: Πώς να εκπαιδεύσετε το (μικρό) μαμούθ σας

(2-7 ετών)

Κανόνας Νο 4: Καθημερινή καθαριότητα

Να πλένεις τα χέρια του πριν το φαγητό. Να πλένεις τα δόντια του μετά το φαγητό, ένα ωραίο μπανάκι κάθε βράδυ, χτενίζουμε και τα μαλλιά και... Ορίστε ένα όμορφο και καθαρό μαμούθ!

Η μικρή πρωταγωνίστρια πάντα ήθελε ένα μαμούθ για παρέα στο σπίτι. Υπάρχουν, όμως, κανόνες που πρέπει να θυμάται για να είναι το ζώακι της χαρούμενο και υγιές. Εντελώς τυχαία ταυτίζονται με τους κανόνες για χαρούμενα και υγιή παιδιά. Το χιούμορ προκύπτει από τις πανέμορφες εικόνες, ζωγραφισμένες από τον συγγραφέα και συνήθως από την αντίθεση μεταξύ του μεγέθους του μαμούθ και των περιποιήσεων που απολαμβάνει.



14. Ionesco Eugène: Μπαμπά, πού είσαι;

(2-9 ετών)

Η μαμά λείπει κι ο μπαμπάς δεν κοιμήθηκε καλά. Χρειάζεται τον χρόνο του στο μπάνιο για να συνέλθει, όμως, το κοριτσάκι του θέλει προσοχή και φροντίδα. Επιμένει να μπει κι αυτή στο μπάνιο, μέχρι που ο μπαμπάς ισχυρίζεται πως δεν είναι πια εκεί. Το κρυφτό ξεκινά. Ένα βιβλίο-αριστούργημα που, ανάλογα με την ωριμότητα του αναγνώστη, έχει διαφορετικά νοήματα: Μπορεί να αναφέρεται στους γονείς που δε χρειάζεται να είναι πάντα τέλειοι, που μπορεί να έχουν ανάγκες και συναισθήματα, να έχουν μια μέρα τις μαύρες τους, να δυσκολεύονται να παίξουν με τα παιδιά τους και, παρ' όλα αυτά, κάνουν ό,τι μπορούν. Μπορεί να μιλά για τον χωρισμό του ζευγαριού. Ή μπορεί να είναι απλώς ένα ξεκαρδιστικό βιβλίο που απολαμβάνουν παιδιά ευρείας γκάμας ηλικιών. Στα γαλλικά και τα αγγλικά αποτελεί μέρος σειράς που περιλαμβάνει άλλες τρεις ιστορίες με γενικό τίτλο «Ιστορίες για παιδιά άνω των τριών ετών», δυστυχώς, όμως, οι υπόλοιπες δεν έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά.

Η Ζοζέτ ξανάρχεται. Του λέει: «Δεν είσαι στην κουζίνα». Ο μπαμπάς λέει: «Ψάξε καλά, κάτω από το τραπέζι της κουζίνας. Κοίτα μήπως είμαι μέσα στον μπουφέ, κοίτα μήπως είμαι μέσα στις κατσαρόλες, κοίτα καλά μήπως είμαι μέσα στο φούρνο μαζί με το κοτόπουλο».



15. John Jory: Καληνύχτα, λέμε!

(2-7 ετών)

*«Τι συμβαίνει, Πάπιε;» Είχα πέσει για ύπνο».
«Βαριέμαι, φίλε. Θες να το ρίξουμε λιγάκι έξω απόψε;»*

Το μόνο που θέλει ο Αρκούδος είναι να κοιμηθεί. Όμως, ο γείτονάς του, Πάπιος, έχει άλλα σχέδια. Τα παιδιά θα απολαύσουν αυτή την αστεία ιστορία, πολύ κατάλληλα εικονογραφημένη από τον Benji Davies (συγγραφέα μεταξύ άλλων της καταπληκτικής σειράς για πολύ μικρά παιδιά «Αρκουδάκος» και των βιβλίων «Φίλοι στον λόφο», «Το νησί του παππού», «Το γυρινάκι»...) Το βιβλίο είναι μέρος σειράς μαζί με τα: «Εντάξει, λέμε», «Σ' αγαπάω, λέμε» και «Γύρνα σπίτι, λέμε».

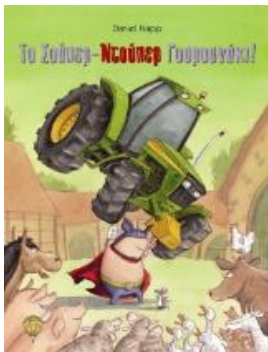


16. Klassen Jon: Αυτό δεν είναι το καπέλο μου

(2-8 ετών)

Αυτό το καπέλο δεν είναι δικό μου. Μόλις το κλεψα.

Το ψαράκι της ιστορίας μας δε φέρθηκε σωστά. Σίγουρα όμως δεν το είδε κανείς. Έτσι σκέφτεται το ψαράκι, οι εικόνες του βιβλίου, όμως, δείχνουν άλλα. Βιβλίο με μικρό κείμενο, αλλά πολύ χιούμορ, προερχόμενο από την παραπάνω αντίθεση. Ένα ακόμη ξεχωριστό βιβλίο από τις εκδόσεις «ΚΟΚΚΙΝΟ».



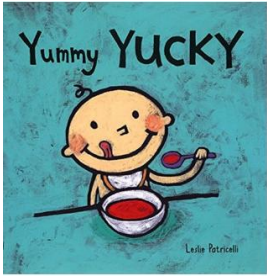
17. Napp Daniel: Το Σούπερ-Ντούπερ Γουρουνάκι!

(4-10 ετών)

Δυο κλέφτες πελαργοί άρπαξαν το αγαπημένο πουλόβερ της γιαγιάς-κοτούλας Πλεχτοβελόνας. Είναι μια δουλειά για το Σούπερ-Ντούπερ Γουρουνάκι και τον μέντορά του, ποντικό Ανακατωσούρα! Καμιά φορά, όμως, οι υπερήρωες αντιμετωπίζουν απρόσμενες δυσκολίες. Το πουλόβερ καταστρέφεται κι οι πρωταγωνιστές μας κατασκευάζουν μία πλεχτομηχανή για να το ξαναφτιάξουν όπως πριν. Ή σχεδόν... Ξεκαρδιστική ανατροπή των ιστοριών για υπερήρωες από τον συγγραφέα της - επίσης σπαρταριστής - σειράς «Δρ Μπρουμ».

Ορίστε: το καινούριο Σούπερ-Πουλόβερ της γιαγιάς Πλεχτοβελόνας. Η γιαγιά Πλεχτοβελόνα θέλει να το δοκιμάσει αμέσως. Μα, τι τρέχει; Η γιαγιά Πλεχτοβελόνα δεν μπορεί να δει τίποτα!

«Μήπως ξεχάσαμε το άνοιγμα για το κεφάλι;» ρωτάει ο Ανακατωσούρας.

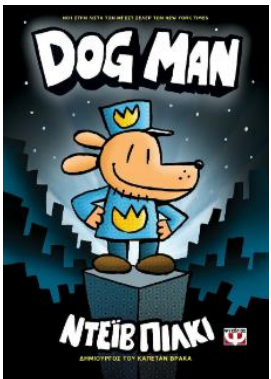


18. Patricelli Leslie: Yummy Yucky

(1-5 ετών)

Sandwiches are yummy. Sand is yucky.

Όλη η σειρά της Leslie Patricelli με πρωταγωνιστή το Μωρό είναι πολύ αστεία, χάρη στην εμπνευσμένη χρήση της αντίθεσης και στις απλές, αλλά, πολύ εκφραστικές εικόνες που συνοδεύουν το μικροσκοπικό κείμενο. Επιλέξαμε το «Yummy Yucky» λόγω της ευφάνταστης χρήσης ομόηχων λέξεων για τη δήλωση βρώσιμων και μη πραγμάτων. Στα ελληνικά έχουν κυκλοφορήσει μόνο τρία βιβλία της σειράς, «Το δόντι», «Αγκαλίτσες και φιλάκια» και «Πριτς!», εύκολα, όμως, προμηθεύεται κανείς τα υπόλοιπα. Άλλωστε, το κείμενο είναι τόσο μικρό, που απροβλημάτιστα «διαβάζεται» στο παιδί σε οποιαδήποτε γλώσσα. Η σειρά είναι πολύ κατάλληλη για μωρά που μόλις αρχίζουν να γνωρίζουν το βιβλίο ή, αν την προμηθευτεί κανείς στα αγγλικά, για να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα μεγαλύτερα παιδιά. Άλλα βιβλία της σειράς είναι τα: «Baby happy baby sad», «No no yes yes», «Quiet loud» κλπ.



19. Pilkey Dav: Dog Man

(5-10 ετών, σειρά κόμιξ)

Ήταν κάποτε ένας σκύλος κι ένας αστυνομικός. Μια έκρηξη κατέστρεψε το σώμα του ενός και το κεφάλι του άλλου. Κάθε ελπίδα έμοιαζε χαμένη, όταν η ιδέα να ράψουν το κεφάλι του σκύλου στο σώμα του αστυνομικού έσωσε την κατάσταση και – Voilà! ο Σκυλάνθρωπος γεννήθηκε.

Πρώτη αντίδραση του γονιού στη σειρά «Dog man» είναι συνήθως η δυσπιστία. Παιδαριώδες σκίτσο, βλακώδη αστεία, παράλογη ιστορία: Ασφαλώς αποτελεί παρωδία του Robocop και δε γίνεται προσπάθεια να πεισθεί ο αναγνώστης για την αληθοφάνειά της. Άλλωστε, στην έτερη διάσημη σειρά του ίδιου συγγραφέα, «Καπετάν Βράκα», απευθυνόμενη σε ελαφρώς μεγαλύτερα παιδιά, συχνά σπάει ο τέταρτος τοίχος μεταξύ ηρώων και αναγνώστη κι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές διαμαρτύρονται για το χαμηλό επίπεδο της ιστορίας, ή ότι περνιέται ο αναγνώστης για βλάκας.

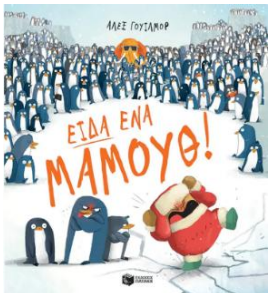
Οπωσδήποτε τα παιδιά λατρεύουν αυτό το κόμικ. Κάποια, που διαφορετικά, δε θα έπιαναν βιβλίο στα χέρια τους, το διαβάζουν με μεγάλο ενδιαφέρον. Εξάχρονα, που μόλις μπορούσαν να διαβάσουν προτασούλες, αρχίζουν χάρη σε αυτό να διαβάζουν αυτόνομα. Το σκίτσο αποδεικνύεται ίσα-ίσα όσο απλοϊκό χρειάζεται, ώστε να

μπορέσουν οι μικροί καλλιτέχνες να το μιμηθούν βελτιώνοντας τις ικανότητές τους στη ζωγραφική. Και, αν ξεπεράσει την αρχική του αντιπάθεια ο γονιός, θα διαπιστώσει με έκπληξη ότι, ειδικά από το τρίτο τεύχος και μετά, το λεξιλόγιο είναι ιδιαίτερα ανεβασμένο, κρύβεται αρκετό ευφυές, λεπτό χιούμορ πλάι στο πιο χοντροκομμένο, μπόλικά λογοπαίγνια και λογοτεχνικές αναφορές. Πρέπει να πούμε, επίσης, ότι κάθε τεύχος είναι καλύτερο από το προηγούμενο.

Η μεγάλη αγάπη των παιδιών για τη συγκεκριμένη σειρά, οι εικόνες του κόμικ που βοηθούν την κατανόηση του κειμένου και το γεγονός ότι, προς το παρόν, δεν έχουν κυκλοφορήσει όλα τα τεύχη στα ελληνικά, την καθιστούν ιδανική και για την εξάσκηση στην αγγλική γλώσσα, εφόσον αγοραστούν τα βιβλία σ' αυτήν.

ΕΠΙΤΕΛΟΥΣ! Μπορώ να πετάξω τα ψηλοτάκουνα... Να ξεφορτωθώ αυτή τη στολή «γριάς»... Και να αρχίσω να ντύνομαι όπως πραγματικά είμαι! Ένας άθλιος... Απαίσιος... Άτιμος... Αχρείος... Αχαΐρευτος... Ανήθικος... Ποταπός... Ελεεινός... Ειδεχθής... - - -

Βδελυρός... ΣΟΥΠΕΡ ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΑΣ



20. Willmore Alex: ΕΙΔΑ ΕΝΑ ΜΑΜΟΥΘ!

(2-7 ετών)

ΚΟΙΤΑ! Είδα ένα πελώριο μαμούθ πάνω σε ένα σκέιτμπορντ. Φορούσε ΓΥΑΛΙΑ ΗΛΙΟΥ!

Τί γίνεται όταν είσαι σίγουρος για κάτι μα όλοι προσπαθούν να σε πείσουν πως κάνεις λάθος; Μήπως έχουν δίκιο; Τα παιδιά θα διασκεδάσουν πολύ διαβάζοντας αυτή την αστεία ιστορία με την ωραία ανατροπή στο τέλος.

Βιβλιογραφία

Καρόγιαννη Κατερίνα (2021) *Ο Αϊ – Βασίλης τα έκανε θάλασσα!* Susaeta

Μαντουβάλου Σοφία (1993) *Βρέχει Καρεκλοπόδαρα*. Καστανιώτης

Μαντουβάλου Σοφία (2012) *Η Οδοντογλυφίδα που έγινε Ογδοντογλυφίδα*. Πατάκης

Παπαθεοδούλου Αντώνης (2011) *Οι καλοί και οι κακοί πειρατές*. Παπαδόπουλος

Παπαθεοδούλου Αντώνης (2012) *Η πόλη που έδωσε τον πόλεμο*. Πατάκης

Τριβιζάς Ευγένιος (2001) *Η Δόνα Τερηδόνα και το μυστικό της γαμήλιας τούρτας*. Καλέντης

Τριβιζάς Ευγένιος (2011) *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Μίνωας

Τριβιζάς Ευγένιος (2012) *Η Φιφή και η Φωφώ οι φαντασμένες φάλαινες*. Μίνωας

Τριβιζάς Ευγένιος (2015) *Ο Άρης ο τσαγκάρης*. Μίνωας

Ταξίδια με το περίπτερο

(Αναδημοσίευση από kokkinialerou.gr 26-10-2023 – επιμέλεια Ζωή Κοσκινίδου)

Γαρυφαλιά Τεριζάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΜΑ

Υπεύθυνη παραρτήματος Τριφυλίας της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας
gterizaki@gmail.com

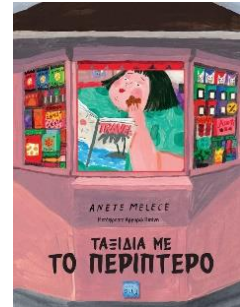
Συγγραφέας/εικονογράφος: Anete Melece

Μετάφραση: Αργυρώ Πιπίνη

Εκδόσεις: Σιέλ

Χρονιά έκδοσης: 2023

Ηλικία: 5+



Ξεχωρίζεις το βιβλίο στο ράφι του βιβλιοπωλείου. Το πιάνεις στα χέρια, το χαϊδεύεις. Εξώφυλλο με ωραία υφή χαρτιού, ματ – όχι αδιάφορο γυαλιστερό που αφήνει την αίσθηση της αφής ασυγκίνητη. Σε κερδίζει αμέσως με το χρώμα και την αισθητική του. Η συγγραφέας σου είναι άγνωστη. Το ξεφυλλίζεις λίγο βιαστικά και μετά από την πρώτη σελίδα τα μάτια σου αρχίζουν να χαμογελάνε.

Πραγματική αισθητική απόλαυση η ανάγνωση αυτού του βιβλίου. Όταν φτάνεις στο τέλος γυρίζεις πάλι στην αρχή και εύχεσαι να ήταν περισσότερες οι σελίδες του. Όχι μόνο «άξιζε τα λεφτά του», σκέφτεσαι, αλλά σου θύμισε και κείνο το όνειρό σου, που το είχες ξεχάσει για καιρό και σε παρακινεί να έχεις πάντα το βλέμμα σου στραμμένο σ' αυτό. Και όχι μόνο σ' αυτό αλλά να δημιουργείς νέα όνειρα σε όποια ηλικία κι αν είσαι, χωρίς να σταματάς ποτέ να τρέχεις πίσω τους.

Ποια είναι όμως η υπέρβαρη κυρία Όλγα που φαίνεται στο εξώφυλλο να κάθεται μέσα στο ροζ περίπτερό της και μια μέρα κάνει ένα απρόσμενο ταξίδι; Φαίνεται αρκετά περίεργη ιστορία και αστεία. Με την πρώτη ματιά. Μια δεύτερη ματιά όμως αποκαλύπτει περισσότερα. Κρατάει ένα περιοδικό «TRAVEL» στο ένα χέρι και με το άλλο τρώει ένα μπισκότο σοκολάτας. Το βλέμμα της ονειροπόλο – ταξιδεύει με τη φαντασία. Ανοίγεις το εμπροσθόφυλλο με το κοπτικό που σχηματίζει ένα παράθυρο και «μπαινείς» στο περίπτερο. Η φόδρα του βιβλίου, το εσώφυλλό του, δεν είναι απλώς ο προθάλαμος της ιστορίας, είναι η μισή ιστορία. Η άλλη μισή βρίσκεται στο πίσω εσώφυλλο. Κάθεται, όχι σε σκαμπό, αλλά σε μία αναπαυτική πολυθρόνα και σκέφτεσαι: μα καλά, πόσο μεγάλο είναι αυτό το περίπτερο; Παρατηρείς καλύτερα την εικόνα και εντοπίζεις ένα... καζανάκι στην πλάτη της (!), ενώ πιο δίπλα υπάρχει κι ένα νιπτηράκι. Γύρω της, όλων των ειδών τα εμπορεύματα. Ένας πολύχρωμος κόσμος, τέλεια τακτοποιημένος μέσα στο ροζ περίπτερο. Είναι ο πολύχρωμος κόσμος της Όλγας. Είναι, σ' αλήθεια;

Η εικονογράφηση του βιβλίου είναι σαφέστατα το δυνατό του σημείο. Θα μπορούσε να είναι ένα εικονοβιβλίο χωρίς λόγια. Και αυτό είναι λογικό, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το βιβλίο αυτό είναι από τις λίγες περιπτώσεις βιβλίων που δημιουργήθηκαν μετά το φιλμ. Γιατί η ιστορία της Όλγας πρώτα ζωντάνεψε σε -βραβευμένο- animation της Anete Melece και μετά έγινε βιβλίο από την ίδια. (Στην πρώτη του σελίδα του βιβλίου υπάρχει και το QRcode που οδηγεί στο βίντεο).

Κάθε φορά που διαβάζω εικονογραφημένο με κείμενο μου θυμίζει παρτιτούρα πιάνου που καλείσαι να διαβάζεις δύο πεντάγραμμα ταυτόχρονα. Είναι σίγουρα πιο προκλητική διαδικασία η παράλληλη ανάγνωση των δύο αφηγηματικών μέσων και αυτό το βιβλίο σου δίνει αυτή την χαρά να τη βιώσεις. Η διάδραση του λεκτικού με το εικονικό στοιχείο λειτουργεί πολυεπίπεδα. Πότε οι εικόνες λειτουργούν συμμετρικά επαναλαμβάνοντας την ίδια πληροφορία με το κείμενο, πότε ενισχυτικά, προσθέτοντας ένα εύρος στο νόημα των λέξεων, πότε δίνουν πληροφορίες πέρα από το νόημα των λέξεων, πότε λειτουργούν αυτόνομα. Η διάταξη των εικόνων θυμίζει μερικές φορές κόμικ που διακόπτεται από εικόνες μεγάλου μεγέθους χωρίς πλαίσιο ή και το αντίστροφο. Εξαρτάται από ποια οπτική το διαβάζεις. Τα σαλόνια ή οι ολοσέλιδες απλαισιώτες εικόνες που έρχονται... έξω από τη σελίδα και καταλήγουν πάλι προς τα έξω (!) δημιουργούν μία απόσταση ανάμεσα στην ιστορία και στον αναγνώστη. Τον μετατρέπουν σε παρατηρητή της ζωής της Όλγας. Πότε τη βλέπει από τον πρώτο όροφο ενός κτιρίου, άλλοτε πλησιάζοντας προς το περίπτερο -και τότε οι εικόνες μεγαλώνουν- πότε τη βλέπει μέσα στο περίπτερο από ένα ψηλό ράφι, άλλοτε σα να είναι μέσα σε αερόστατο, άλλοτε από το ύψος ενός πουλιού που πετάει ψηλά, ενώ στο τέλος τη βλέπει μέσα από την θάλασσα.



Οι μικρές εικόνες, από την άλλη, εισάγουν τον αναγνώστη στη συνείδηση της Όλγας. Η εστίαση τώρα είναι εσωτερική, ο αναγνώστης γίνεται η Όλγα και βλέπει τη ζωή -τμηματικά- μέσα από ένα μικρό πλαίσιο παραθύρου. Μπαίνει στη θέση της, ένα πολύ ωραίο στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί για να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση στα παιδιά και στους μεγάλους.

Η γραμματοσειρά με κεφαλαία ενισχύει την αισθητική του κόμικ, όπως άλλωστε και το ίδιο το κείμενο, που χωρίς ίχνος φλυαρίας δημιουργεί εικόνες από μόνο του. Προφανώς, έπαιξε το ρόλο της η μετάφραση και μας χάρισε ένα κείμενο, που αν αποκοπεί από τις εικόνες θα μπορούσε να είναι και μια αυτόνομη ιστορία, που συνέβη πριν από πολλά πολλά χρόνια στη Λετονία, έχει γίνει εθνικός θρύλος και μεταφέρεται από γενιά σε γενιά μέσα από τις προφορικές αφηγήσεις.

Η εικονογράφηση ξεχειλίζει από χιούμορ. Είναι εκπληκτικός ο τρόπος που καταφέρνει η δημιουργός να το ζωγραφίζει σε κάθε γραμμή του βιβλίου. Λεπτή, παχιά, χρωματιστή ή μαύρη, το

χιούμορ είναι εκεί, λεπτό, διακριτικό, ισορροπημένο, να κλείνει το μάτι στον αναγνώστη θυμίζοντάς του πόσο λυτρωτικό είναι για την καθημερινότητα και τα προβλήματά της.

Το ασυνήθιστο χρώμα του περιπτέρου έχει διττή σημασία. Είναι, από τη μια η ίδια η Όλγα, που αν κι ενήλικας, ζει σε μια παρατεταμένη ροζ εφηβεία μεσ' στα όνειρα, αλλά χωρίς την τόλμη να τα κυνηγήσει. Ταυτόχρονα, μαρτυρά μία προσωπικότητα που έχει αυτή την κρυφή δύναμη να ξεχωρίζει, και περιμένει την ευκαιρία να εκτιναχθεί και να ξεκολλήσει από τον βάλτο. Κάτι που επιβεβαιώνεται όχι μόνο από την τόλμη της να βιάσει ροζ το περίπτερο, αλλά και από τη γενικότερη ιδιαίτερη αισθητική στην εμφάνισή της. Εστιάζοντας στο εσωτερικό του περιπτέρου, βλέπουμε πιο βαθιά έναν άνθρωπο με καλλιτεχνικές ευαισθησίες, αν κρίνουμε από τον καλαίσθητο τρόπο που έχει οργανώσει τα εμπορεύματα και τη ζωή της μέσα σ' αυτό, με γνώμονα τον χώρο, το χρώμα, το μέγεθος και τα ίδια τα προϊόντα. Τίποτα δεν περισσεύει. Η μοναδική καθαρή επιφάνεια που έχει κρατήσει για τον εαυτό της είναι το εσωτερικό της πόρτας! Κι εκεί πάνω έχει κολλήσει τα όνειρά της!

Κλεισμένη στον εαυτό της, χωρίς ίχνος κοινωνικής ζωής και φίλους -οι σχέσεις με τους πελάτες της δεν είναι κοινωνική ζωή- ζει «τρώγοντας» τα προβλήματα των άλλων. Οι πελάτες της «αφήνουν» τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους κι αυτή είναι διαθέσιμη να ακούει, δε λέει όχι ποτέ. Είναι πελάτες, πώς να πεις όχι; Υπομένεις...

Όμως, αυτά τα «σκουπίδια» των πελατών της προσθέτουν βάρος -συναισθηματικό που την εγκλωβίζει όλο και περισσότερο. Η μόνη αντίστασή της να μην αφομοιωθεί από το άσχημο περιβάλλον της είναι η ώρα που βραδιάζει και κλείνει το περίπτερο. Κλείνεται στον εαυτό της κι ονειρεύεται ότι ζει τα όνειρά της. Τρώει κάθε μέρα -για πόσο καιρό κανείς δεν ξέρει- ότι έχει το περίπτερο: τότε τα «σκουπίδια» των πελατών της, τότε τα σκουπίδια (σνακ) του περιπτέρου, αλλά πάντα έχει το βλέμμα στραμμένο στο όνειρο (εμπνευσμένος αυτός ο παραλληλισμός με τα «σκουπίδια»).

Και οι κλέφτες, τελικά, αυτά που της έκλεψαν ήταν η μιζέρια και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η μοναξιά και η κατάθλιψη. Της χάρισαν το ταξίδι! Και θα έπρεπε μάλλον να τους ευγνωμονεί και αυτούς και το τρελό σκυλάκι γι' αυτό το δώρο.



Η Όλγα πλέει στο ποτάμι της αυτογνωσίας της περιπέτειας, της εμπειρίας, της ψυχικής και πνευματικής κάθαρσης. Το ποτάμι είναι ο δρόμος που την οδηγεί στο όνειρό της και όταν το συνειδητοποιεί αφήνεται και απολαμβάνει το ταξίδι. Το περίπτερο, δε, λειτουργεί ως σωσίβιο. Υπέροχοι κι οι δύο αυτοί συμβολισμοί. Το νερό και το σωσίβιο. Ο ίδιος ο εαυτός της είναι αυτός

που θα την σώσει! Οι δεξιότητες και οι ικανότητές της είναι τα εφόδιά της για μία νέα αρχή.

Και κάπου εδώ, συναντιέται το παιδί που ακούει το παραμύθι με τον ενήλικα που του το διαβάζει (ή το παιδί που το διαβάζει με τη συγγραφέα). Καθένας ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες αποκωδικοποιεί διαφορετικά τα κρυφά νοήματα, δίνει διαφορετική σημασία στις εικόνες και τις λέξεις. Τα πάνω κάτω έρχονται όχι μόνο στους ενήλικες αλλά και στα παιδιά. Και είναι πολύ ανακουφιστικό να ξέρουν ότι όταν κάτι δε πάει καλά κάνεις απλώς “restart”. Αρκεί να έχεις μάθει να παρατηρείς τον εαυτό σου και να αφουγκράζεσαι τις ανάγκες του.

Η Όλγα, στο τέλος, έχει μάθει να μη συμβιβάζεται. Όταν κάποιος βάζει την ομπρέλα του μπροστά και της εμποδίζει τη θέα, αυτή σηκώνει το περίπτερό της και μετακινείται πιο δίπλα! Στο πίσω εσώφυλλο ζει το όνειρό της. Και τότε, το παράθυρο του περιπτέρου γίνεται μία κορνίζα για το ωραιότερο έργο τέχνης που έχει η ίδια δημιουργήσει.

Αν σταμάτησε να ονειρεύεται; Ρωτήστε τα παιδιά που θα τους το διαβάσετε!

Καθόλου τυχαίο που το συγκεκριμένο βιβλίο είναι μεταφρασμένο σε περισσότερες από 20 γλώσσες. Είναι ένα βιβλίο που αντανακλά την εποχή μας. Μέσα σε τόσο πιεστικούς εργασιακούς ρυθμούς, που συχνά η δουλειά γίνεται σπίτι, οι άνθρωποι δεν έχουν χρόνο να ονειρευτούν. Χρειάζονται ένα γερό ταρακούνημα, να τους έρθουν τα πάνω κάτω για να αλλάξουν οπτική. «Πήραμε τη ζωή μας λάθος κι αλλάξαμε ζωή». Αυτός ο στίχος του Σεφέρη ήταν καρφωμένος στο μυαλό μου όσο διάβαζα το βιβλίο. Η Όλγα θα μπορούσε να ζει οπουδήποτε, όχι μόνο στη Ρίγα της Λετονίας. Το περίπτερο -το οποίο υπάρχει στ’ αλήθεια στη Ρίγα- θα μπορούσε να βρίσκεται στην Ομόνοια ή στην πλατεία ενός μικρού χωριού.

Η ίδια η δημιουργός λέει ότι το πλεονέκτημα που έχει το βιβλίο σε σχέση με το φιλμ είναι η δυνατότητα που σου δίνει να το κρατάς στα χέρια σου. Συμφωνούμε απόλυτα μαζί της και μάλιστα, ανυπομονούμε να κρατήσουμε και το νέο της βιβλίο που θα κυκλοφορήσει αρχές Νοέμβρη με τον τίτλο στα ελληνικά «Ποιος έκλεψε το όνειρο της Στέλλας;» σε μετάφραση και πάλι της Αργυρώς Πιπίνη, από τις εκδόσεις Ciel.

Βιβλιοθεραπεύοντας τις ψυχολογικές επιπτώσεις της νόσου COVID-19 σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: προτάσεις παιδικών βιβλίων με θέμα τον κορωνοϊό και την πανδημία

Παρασκευή Ακριτίδου¹ Έλλη Μπάρα²

¹ Φιλολόγος-Βιβλιοθηκονόμος, 4^ο ΓΕΛ Καλαμάτας
parakritidou@yahoo.gr

² Νηπιαγωγός-Θεατρολόγος, 10^ο Νηπιαγωγείο Καλαμάτας
barlaelli@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο προτείνει τη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση των ψυχολογικών επιπτώσεων της πανδημίας της νόσου COVID-19 σε σχολικό πλαίσιο για μαθητές/-τριες προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης. Αρχικά, συνοψίζονται οι ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας για τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας. Ύστερα, γίνεται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στην Ελλάδα και το εξωτερικό γενικά και ειδικά εν σχέσει με τη νόσο COVID-19. Έπειτα, προτείνονται δύο βιβλιοθεραπευτικές επιλογές-δραστηριότητες, μία για το Νηπιαγωγείο και μία για το Δημοτικό. Τέλος, μετά τις βιβλιογραφικές αναφορές, παρατίθεται λίστα με την ελληνική παιδική βιβλιοπαραγωγή (λογοτεχνία-παραμύθια και βιβλία γνώσεων) με θέμα την πανδημία και τον κορωνοϊό καθώς και οι διαδικτυακές πηγές απ' όπου αντλήθηκε το υλικό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τις – ψυχολογικές κυρίως – επιπτώσεις που επέφερε η πανδημία του COVID-19 σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα και προτείνει τρόπους διαχείρισής τους στη βάση μιας βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης. Έτσι, αρχικά παρουσιάζεται συνοπτικά ο κλάδος της βιβλιοθεραπείας με αναφορά στην αξιοποίηση της μεθόδου στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά ενδεικτικές βιβλιοθεραπευτικές προτάσεις-δραστηριότητες με αφορμή ελληνόγλωσσα παιδικά βιβλία για τη νόσο COVID-19, λίστα των οποίων παρατίθεται στο σχετικό Παράρτημα. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ενημέρωση και δημιουργία επικουρικού υλικού στη βάση μιας θετικής υποδοχής της βιβλιοθεραπείας στην εκπαίδευση (Λουάρη & Παπαρούση, 2018α). Σήμερα, στον απόηχο της πανδημίας, θα μπορούσαν έστω εκ των υστέρων να μετριαστούν οι επιπτώσεις της πανδημίας της νόσου COVID-19 που τυχόν εμμένουν

ακόμη στην ψυχολογία και την καθημερινότητα των ελληνόπουλων και να ενισχυθεί η ψυχική και συναισθηματική τους ανθεκτικότητα (Μπαλτά, 2022; Καλλιώρα, 2023). Στη διαδικασία αυτήν κομβικό ρόλο μπορεί και οφείλει να παίξει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί (Μπερτσιά κ.ά., 2023).

ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΝΟΣΟΥ COVID-19 ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Όπως φαίνεται από μελέτες που έγιναν διεθνώς σχετικά με τις επιπτώσεις της νόσου COVID-19, τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας βίωσαν έντονα την κατάσταση της πανδημίας. Απόδειξη η αύξηση των αιτημάτων των γονέων για παροχή συμβουλευτικής που καταγράφηκε (Τσατσαρώνη, 2022). Μάλιστα, θεωρείται ότι στον τομέα της ψυχικής υγείας η πανδημία μπορεί να έχει περισσότερες μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες στα παιδιά και τους εφήβους συγκριτικά με τους ενήλικες (Shen et al., 2020 στο Σπήλιου, 2022). Για τον λόγο αυτόν κρίνεται σκόπιμη η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση που προτείνεται εδώ.

Αναλυτικά, οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 και του εγκλεισμού/ καραντίνας που επιβλήθηκε, σύμφωνα με ελληνικές πηγές (με αναφορά και σε ξένη βιβλιογραφία) (Παπαδογιαννάκη & Ράμο, 2021; Πετρίδου, 2021; Αντωνίου κ.ά., 2021; Αυγερινού, 2021; Τσατσαρώνη, 2022; Αθανασοπούλου κ.ά., 2022; Τσόγκα 2022; Σπήλιου, 2022; Μπεζιργιαννίδης, 2022; Μπαλτά, 2022; Μανιού, 2022; Αδαμίδου, 2023; Καλλιώρα, 2023) είναι οι εξής:

- Αβεβαιότητα σχετικά με την εξέλιξη της νόσου και αίσθημα αβοηθησίας
- Φόβος να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με την πανδημία, φόβος ότι τα μέλη της οικογένειάς τους θα μολυνθούν και φόβος για το άγνωστο
- Αύξηση του άγχους και επιδείνωση συγκεκριμένων τύπων άγχους (π.χ. άγχος αποχωρισμού) λόγω παρατεταμένης διάρκειας καραντίνας, φόβων λοίμωξης, πλήξης, ανεπαρκούς πληροφόρησης, έλλειψης προσωπικής επαφής με συμμαθητές, φίλους και δασκάλους, έλλειψης προσωπικού χώρου στο σπίτι και οικονομικής απώλειας της οικογένειας
- Αύξηση ψυχοκοινωνικού στρες λόγω περιορισμού κατ' οίκον και προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής συμπεριφοράς λόγω ψυχοκοινωνικής στέρησης
- Μοναξιά/ αίσθημα απομόνωσης (σωματικής και κοινωνικής), θλίψη, ανία λόγω χωρισμού από τους αγαπημένους και απώλεια της ελευθερίας με ενδεχόμενο την κατάθλιψη
- Δημιουργία συναισθηματικών και άλλων προβλημάτων, όπως ανησυχία, ευερεθιστότητα/ διέγερση/νευρικότητα/εκνευρισμός, θυμός, ψυχολογική δυσφορία, ταραχή, σύγχυση, υπερκινητικότητα, μούδιασμα, νωχελικότητα, συναισθηματική εξάντληση
- Κίνδυνος εμφάνισης ψυχιατρικών/νευρολογικών διαταραχών, διαταραχών μετατραυματικού στρες, διαταραχών της διάθεσης, ψυχώσεων, ακόμη και αυτοκτονιών

- Επιδείνωση ψυχικής υγείας παιδιών με ψυχικές ασθένειες επειδή δεν είχαν πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας
- Διατακτικές συμπεριφορές και προσκόλληση/ εξαρτητικές συμπεριφορές
- Παλινδρόμηση σε συμπεριφορές που είχαν σε μικρότερη ηλικία
- Απόσπαση της προσοχής/ δυσκολία συγκέντρωσης
- Βίαιη συμπεριφορά, παραβατικότητα/παραβίαση κανόνων και ορίων/ανυπακοή και άρνηση, βωμολοχία και επιθετικότητα
- Μείωση της κοινωνικοποίησης στην καθημερινή ζωή, μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, έλλειψη συναισθηματικής κατανόησης/δυσκολίες συναισθηματικής ρύθμισης και αλεξιθυμία (η κατάσταση που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που έχουν δυσκολία στην κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων τους) λόγω αυξημένης χρήσης του διαδικτύου
- Απογοήτευση και στρες, σχολική αποτυχία ή εγκατάλειψη του σχολείου λόγω ανεργίας γονέων κατά την πανδημία
- Μείωση της αυτοεκτίμησης και έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους
- Σύγχυση και κούραση λόγω της τηλεεκπαίδευσης
- Μειωμένες γνωστικές/μαθησιακές και ιδιαίτερα γλωσσικές δεξιότητες
- Αποφυγή των δραστηριοτήτων που απολάμβαναν στο παρελθόν
- Αύξηση βάρους/παχυσαρκία/διατροφικές διαταραχές/κακή όρεξη λόγω μείωσης σωματικής δραστηριότητας, υπερκατανάλωσης τροφών, διατροφικών αλλαγών και αυξημένης χρήσης του διαδικτύου
- Κακή ποιότητα ύπνου/διαταραχές ύπνου/εφιάλτες/ακανόνιστες συνήθειες ύπνου
- Στομαχικοί πόνοι/Πονοκέφαλοι/Μυαλγίες
- Σωματικά/κινητικά προβλήματα λόγω καθιστικής συμπεριφοράς
- Αύξηση περιστατικών παιδικής κακοποίησης με τις συνακόλουθες επιπτώσεις για τα παιδιά-μάρτυρες ή θύματα.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Ένας πολύ απλός ορισμός της βιβλιοθεραπείας ή «αναγνωστικής θεραπείας» (Crago, 2009) με μια εκπαιδευτική προσέγγιση του όρου είναι η «χρήση βιβλίων για να βοηθήσουμε τους νέους ανθρώπους να λύσουν τα προβλήματά τους» (Παπαδοπούλου, 2004). Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι ο κλάδος της βιβλιοθεραπείας είναι ιδιαίτερα συναφής με τα παιδιά και τους εφήβους (Crago, 2009). Υπό αυτήν την έννοια μπορεί να εφαρμοστεί και σε υγιείς μαθητές από εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αφού αυτοί γίνονται συνήθως οι άμεσοι δέκτες των συναισθηματικών κραδασμών των μαθητών τους (Λουάρη, 2014; Morawski, 1997), αν και οι πιο κατάλληλοι για τον ρόλο του βιβλιοθεραπευτή είναι οι σχετικά καταρτισμένοι/εκπαιδευμένοι

βιβλιοθηκονόμοι αλλά και οι (ψυχο)θεραπευτές (Παπαδοπούλου, 2004). Σύμφωνα με τις Λουάρη & Παπαρούση (2018β), όταν η βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να οριστεί ως μια παρέμβαση που στηρίζεται σε μια σειρά τεχνικών (ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, ποικίλες δραστηριότητες) μέσω των οποίων επιδιώκεται αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και παιδιού, με τη μεσολάβηση κάποιου προσώπου κατάλληλα προετοιμασμένου και πρόθυμου να συμμετάσχει σε μια τέτοια διαδικασία.

Η βιβλιοθεραπεία διακρίνεται σε διάφορα είδη/κατηγορίες (Παπαδοπούλου, 2004; Γεωργαλά, 2022): α) στην κλινική-επανορθωτική βιβλιοθεραπεία, β) στην αναπτυξιακή-προληπτική ή συναισθηματική βιβλιοθεραπεία, γ) στην αναγνωστική βιβλιοθεραπεία και δ) στην επικοινωνιακή βιβλιοθεραπεία ή βιβλιοθεραπεία αλληλεπίδρασης. Μεταγενέστερα έχουν δημιουργηθεί και οι όροι δημιουργική βιβλιοθεραπεία, άτυπη βιβλιοθεραπεία και βιβλιοθεραπεία αυτοβοήθειας (Γιαννακοπούλου, 2021).

Η συγκεκριμένη πρόταση εντάσσεται στο πεδίο της αναπτυξιακής ή συναισθηματικής βιβλιοθεραπείας σε επίπεδο ομάδας. Όπως αναφέρεται στο Λουάρη (2014), «η αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία αναφέρεται στην καθοδηγούμενη ανάγνωση που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα όπως το σχολικό. Μέσω της ανάγνωσης οι μαθητές συνάπτουν συνδέσεις μεταξύ της πραγματικότητας που βιώνουν και του λογοτεχνικού περιβάλλοντος (Bohning, 1981 στο Olsen, 2007) και υπό την έννοια αυτή η αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει μια τεχνική που έχει τη δυνατότητα να αποτρέψει ή να επιλύσει στρεσογόνες καταστάσεις». Η πανδημία της νόσου COVID-19 επέφερε πολύ άγχος/στρες και θα μπορούσε να ενταχθεί στα προβλήματα που απασχολούν τα παιδιά της δημοτικής εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 2004).

Όσον αφορά το υλικό της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης, εντάσσονται εδώ τα παραμύθια ως προϊόν μυθοπλασίας αλλά και διδακτικά και πληροφοριακά κείμενα (Παπαδοπούλου, 2004; Λουάρη, 2014; Crago, 2009), όπως τα παιδικά βιβλία γνώσεων για τη νόσο COVID-19. Παραδείγματα και των δύο αυτών κατηγοριών ελληνικής παιδικής βιβλιοπαραγωγής εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο.

Πολλά οφέλη προκύπτουν από την εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας ως μεθόδου γενικά σύμφωνα με την Α. Η. Bryan (Brewster, 2008 στο Λουάρη, 2014; Γεωργαλά, 2022) αλλά και ειδικότερα για τα παιδιά κατά τον Cianciolo (Olsen, 2007 στο Λουάρη, 2014) όπως και τον Pardeck (1990 στο Λουάρη, 2014) αλλά και άλλους μελετητές, με έμφαση στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών τους δυσκολιών/προβλημάτων (Λουάρη, 2014; Μιχαηλίδης κ.ά., 2015; Χατζηβασιλείου, 2016) παρά τις σχετικές αμφιβολίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Λουάρη & Παπαρούση, 2018α).

Η διαδικασία της βιβλιοθεραπείας μπορεί να επιτευχθεί με την καθοδήγηση και τη συμβολή του εκπαιδευμένου βιβλιοθεραπευτή σε τέσσερα στάδια (Gregory et al., 2004; Pehrsson & McMillen, 2007 στο Κουρσούμη, 2023; Afolayan, 1992, Shrodes, 1949 στο Sridhar & Vaughn, 2000,

Olsen, 2007 στο Λουάρη, 2014; Καπραβέλου, 2012; Γεωργαλά, 2022): 1) αναγνώριση-ταύτιση (του αναγνώστη με τον λογοτεχνικό ήρωα, τα προβλήματα και τους στόχους του), 2) κάθαρση (αποστασιοποιημένη βίωση των συναισθημάτων και των αγώνων του ήρωα), 3) ενόραση-κατανόηση-ολοκλήρωση (αναγνώριση ομοιοτήτων του αναγνώστη με τον ήρωα), 4) καθολικοποίηση-καθολικότητα-παγκοσμιότητα-προβολή (συνειδητοποίηση ότι δεν είναι μόνος και ότι κι άλλοι έχουν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις και έχουν βρει τρόπους να τις αντιμετωπίσουν).

Αναφέρονται επίσης ως στάδια της βιβλιοθεραπευτικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση τα εξής: 1) αναγνώριση (του θέματος), 2) ιδεοθύελλα (για πιθανές λύσεις στο πρόβλημα του λογοτεχνικού ήρωα), 3) επιλογή (ανάμεσα στις προτάσεις), 4) εμβάθυνση (στο πρόβλημα) και 5) αξιολόγηση (συμπεριφορών και στάσεων του ήρωα) (Παπαδοπούλου, 2004 στο Παπαδοπούλου & Μπαρμπαρούσης, 2008).

Τα βήματα μιας παρέμβασης συνίστανται στα εξής: α) προετοιμασία, β) πριν την ανάγνωση (αφόρμηση και διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών-αναγνωστών), γ) κατά την ανάγνωση (ερωτήσεις, δραστηριότητες, προβλέψεις), δ) μετά την ανάγνωση (συζήτηση) με τη χρήση μιας follow up στρατηγικής (συνοδεία της ανάγνωσης από σχετικές δραστηριότητες όπως δημιουργική γραφή, σύνδεση με τα καλλιτεχνικά μαθήματα, παιχνίδι ρόλων) (Λουάρη, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΤΗΣ ΝΟΣΟΥ COVID-19

Όσον αφορά την αξιοποίηση της βιβλιοθεραπείας στην περίπτωση της πανδημίας της νόσου COVID-19, εντοπίστηκε κυρίως ξένη βιβλιογραφία γενικά (Wojciechowska, 2022; Maru et al., 2022), για τη χρήση της από το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό κατά την περίοδο της πανδημίας για ανακούφιση από το απαιτητικό έργο του (Stip et al., 2020), για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των νοσούντων από COVID-19 (Monroy-Fraustro et al., 2021), για την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών διαταραχών σε εργαζομένους και επαγγελματίες (Abimbola et al., 2020) και για την εφαρμογή της σε παιδιά (Adeyeye et al., 2022) ή/και σε σχολικό πλαίσιο (Sarles, 2020) και ειδικότερα για την αντιμετώπιση του άγχους των μαθητών που προκλήθηκε από την πανδημία (Rahmat et al., 2021).

Βιβλιοθεραπευτικές παρεμβάσεις στην ελληνική εκπαίδευση έχουν υλοποιηθεί σε περιπτώσεις στάσης μαθητών προς άτομα με αναπηρία (Λουάρη, 2014), σε πολυπολιτισμικές ομάδες (Καπραβέλου, 2008; 2012), σε διαθεματικές προσεγγίσεις με έμφαση στο θέμα προσφυγιά-μετανάστευση (Παπαδοπούλου & Μπαρμπαρούσης, 2008), στην αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων (για την εξωτερική εμφάνιση και τη φυλετική καταγωγή) αλλά και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις (Χατζηβασιλείου, 2016). Επίσης, υπάρχει μελέτη για τη χρήση νοσοκομειακής βιβλιοθήκης από ασθενείς (όχι νοσούντες με COVID-19) και συνοδούς τους (Γεωργαλά, 2022).

Γίνεται φανερό, επομένως, το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για τις δυνατότητες αξιοποίησης της βιβλιοθεραπείας ως εκπαιδευτικού εργαλείου/παρέμβασης για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών συνεπειών της πανδημίας της νόσου COVID-19.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΣΟ COVID-19

1η ενδεικτική βιβλιοθεραπευτική πρόταση-δραστηριότητα: Νηπιαγωγείο

Το παραμύθι που προτείνεται εδώ για μια βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση είναι το e-book «Η μάγισσα Ταραντούλα αντιμετωπίζει τον υιό της Κορώνας» της Τζένης Κοσμίδου. Κρίνεται κατάλληλο εν σχέσει με άλλα, επειδή ικανοποιεί το κριτήριο της μεταφορικής (και όχι κυριολεκτικής/προφανούς) αντιστοιχίας ανάμεσα στο περιεχόμενο του κειμένου και στο πρόβλημα ή στην κατάσταση της ζωής των παιδιών-αναγνωστών (Crago, 2009). Για παράδειγμα στην ιστορία ο υιός της Κορώνας δεν σκοτώνει αλλά πετρώνει τους παππούδες και τις γιαγιάδες των παιδιών της ιστορίας. Επιπλέον, οι ήρωες της ιστορίας είναι παιδιά και οι μαθητές/-τριες είναι πιο εύκολο να ταυτιστούν με αυτούς. Δεν είναι τυχαίο ότι η συγγραφέας του παραμυθιού έχει λάβει συμβουλές από φιλόλογο με ειδίκευση στην Ειδική αγωγή, οπότε το κείμενο είναι επιμελημένο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών-αναγνωστών.

Ο/η νηπιαγωγός παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης το παραμύθι και οι μαθητές/-τριες με τη σειρά τους κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του βιβλίου. Ξεκινά η ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της οποίας τίθενται ερωτήματα προς τα παιδιά, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν έχει κατανοηθεί από μέρος τους το παραμύθι ή για να μαντέψουν την εξέλιξή του.

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης λύνονται από τον/την εκπαιδευτικό τυχόν απορίες των μαθητών/-τριών και επεξεργάζονται όλοι μαζί εκ νέου το κείμενο. Καλούνται να το αναδιατυπώσουν, να εκφράσουν τα συναισθήματα των ηρώων και να προτείνουν διαφορετικές λύσεις στο πρόβλημα που προέκυψε στην πλοκή της ιστορίας (βιβλιοθεραπευτικό στάδιο της αναγνώρισης παράλληλα με ιδεοθύελλα για προτάσεις λύσης του προβλήματος).

Μια ενδεικτική δραστηριότητα βασισμένη στο παραπάνω παραμύθι για τον κορωνοϊό, μπορεί να είναι η ακόλουθη: Ο/η νηπιαγωγός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/-τριες έναν πίνακα αναφοράς με διάφορα συναισθήματα όπως είναι η λύπη, η χαρά, ο θυμός, η απογοήτευση, η αγάπη και ο φόβος. Συζητούν για το κάθε συναίσθημα ξεχωριστά. Τι δείχνει η εκάστοτε εικόνα, πότε το βιώνουμε, την έκφραση που παίρνει το πρόσωπό μας όταν το νιώθουμε, πώς αντιδράμε κάθε φορά (βιβλιοθεραπευτικό στάδιο της κάθαρσης παράλληλα με τη βιωματικότητα).

Στόχος είναι οι μαθητές/-τριες:

- να αναγνωρίζουν κάποια συναισθήματα είτε περιγράφοντάς τα είτε βιωματικά,
- να εκφραστούν για αυτά,

- να αποδεχτούν όλα τα συναισθήματα ανεξάρτητα από το αν είναι ευχάριστα ή δυσάρεστα αντί να τα καταπιέζουν ή να τα αποκηρύσσουν (πβ. Crago, 2009),
- να συζητούν μεταξύ τους για αυτά,
- να δηλώνουν τι νιώθουν.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει έναν-έναν τους ήρωες του παραμυθιού «Η μάγισσα Ταραντούλα αντιμετωπίζει τον υιό της Κορώνας» και ξεκινά συζήτηση μέσα από ερωτήσεις του/της (π.χ. Πώς μπορεί να νιώθει ο κάθε ήρωας και γιατί; Τι τον οδήγησε να έχει το συγκεκριμένο συναίσθημα; Ας μιμηθούμε κι εμείς το συναίσθημα του ήρωα. Πώς είναι το πρόσωπό μας και η έκφρασή μας όταν νιώθουμε αντίστοιχα;).

Τέλος, τα παιδιά λένε την άποψή τους, συζητούν, χρησιμοποιούν επιχειρήματα, τα αναλύουν και ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις δικές τους εμπειρίες για το πότε είχαν νιώσει πρόσφατα όπως και οι ήρωες (βιβλιοθεραπευτικά στάδια της ενόρασης καθώς και της καθολικοποίησης).

2η ενδεικτική βιβλιοθεραπευτική πρόταση-δραστηριότητα: Δημοτικό

Μια ενδιαφέρουσα βιβλιοθεραπευτική επιλογή για τους/τις μαθητές/-τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι το κουκλοθέατρο με τίτλο «Το θαύμα των παιδιών. Μια ιστορία ελπίδας» της Αναστασίας Ξηρομερίτου (πβ. Παπαγρηγοράκης κ.ά., 2021). Η συγκεκριμένη πρόταση κινείται στα όρια μεταξύ βιβλιοθεραπείας και θεραπείας μέσω Τεχνών με την κουκλοθεατρική παράσταση ως μια follow up στρατηγική.

Ο/η θεατρολόγος παρουσιάζει το κείμενο στην ολομέλεια της τάξης και ένας/μία μαθητής/-τρια το διαβάζει δυνατά. Οι μαθητές/-τριες κάνουν έτσι μια πρώτη γνωριμία με τους ήρωες της ιστορίας και αναγνωρίζουν τα προβλήματά τους. Ύστερα, αφού χωριστούν σε ομάδες, καλούνται να φτιάξουν τις κούκλες-ήρωες. Κάθε ομάδα αποφασίζει από κοινού τι μορφή θα έχει η κούκλα της εστιάζοντας και στην προσωπικότητα κάθε ήρωα και τι υλικά θα χρησιμοποιήσει για την κατασκευή της.

Όταν ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία ξεκινούν την προετοιμασία-δημιουργία του σκηνικού για το κουκλοθέατρο. Όλα τα παιδιά επιλέγουν χρώματα, υλικά, σχέδια, έτσι ώστε να δημιουργήσουν ένα ελκυστικό σκηνικό, καθώς εκεί θα «ανέβει» η κουκλοθεατρική τους παράσταση.

Στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες συναποφασίζουν με τον/τη θεατρολόγο ποιοι/-ες θα είναι κουκλοπαίκτες/-τριες κάθε φορά και παρουσιάζουν το σενάριο στους/στις συμμαθητές/-τριες τους. Μέσα από την επιλογή κούκλας από τον/την κάθε μαθητή/-τρια συντελείται το βιβλιοθεραπευτικό στάδιο της ταύτισης. Κάποιοι/-ες μπορούν να παίξουν μουσικά όργανα, ανάλογα με το συναίσθημα που εκφράζει ο εκάστοτε ήρωας βοηθώντας έτσι και στην εξέλιξη της πλοκής.

Μέσα από το κουκλοθέατρο τα παιδιά-κουκλοπαίκτες/-τριες επικοινωνούν και εκφράζονται, ενεργοποιούν τη φαντασία τους, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη ενώ ως ενεργητικοί ακροατές/-τριες παρατηρούν, ασκούν αυτοέλεγχο και τους ενσταλάζονται θετικά μηνύματα,

αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση και ελπίδα (βιβλιοθεραπευτικά στάδια της ενόρασης και της καθολικοποίησης).

Με την ολοκλήρωση της κουκλοθεατρικής παράστασης ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει όλη την ομάδα και ζητά ανατροφοδότηση διατυπώνοντας σχετικά ερωτήματα (Τι άρεσε και τι όχι στους υπολοίπους; Τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά; Ποια ήταν τα δυνατά σημεία;) Όλοι εκφράζουν τη γνώμη τους, η οποία και καταγράφεται για την αποφυγή των ίδιων σφαλμάτων στο μέλλον.

Μια παραλλαγή του κουκλοθέατρου είναι η θεατρική παράσταση, αν και εδώ προτείνεται ιδανικά το κουκλοθέατρο χάρη στην αποστασιοποιημένη βίωση των συναισθημάτων και των αγώνων των ηρώων τόσο από τα παιδιά-κουκλοπαίκτες/-τριες όσο κι από το μαθητικό κοινό (βιβλιοθεραπευτικό στάδιο της κάθαρσης).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συγκεφαλαιώνοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, αν και μια επιτυχημένη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση απαιτεί άρτια κατάρτιση, ακριβή σχεδιασμό και πιθανώς συναίνεση από τους εκάστοτε αναγνώστες σε μια ψυχοθεραπευτική βάση, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί μερικώς/σε κάποιον βαθμό από εκπαιδευτικούς σε σχολικό πλαίσιο και να έχει μια μετριοπαθή συμβολή στα θέματα που απασχολούν τους μαθητές-αναγνώστες (Crago, 2009) – ειδικά στην περίπτωση της πανδημίας της νόσου COVID-19, που αποτέλεσε ιδιαιτέρως έκτακτη κατάσταση με τόσο εκτεταμένο και έντονο ψυχολογικό αντίκτυπο για τα παιδιά. Άλλωστε ανέκαθεν οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας που διδάσκουν Λογοτεχνία και χαρακτηρίζονται από παρατηρητικότητα και ενσυναίσθηση επιλέγουν – ίσως και ασυναίσθητα – κείμενα που αντιλαμβάνονται/συναισθάνονται ότι θα «μιλήσουν» στα παιδιά και ότι θα απαντήσουν στα ερωτήματά τους για τον εαυτό τους, τη ζωή και τον κόσμο δρώντας ανακουφιστικά/θεραπευτικά.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αδαμίδου, Ε. (2023). *Αναπαραστάσεις της πανδημίας Covid-19 από παιδιά σχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/15676>.

Αθανασοπούλου, Λ., Κτεναβού, Έ. & Μπόμπολας, Κ. (2022). *Ψυχολογικές επιπτώσεις COVID-19 σε παιδιά Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/10087>.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Παλιβάκου, Ε. (2021). Διερεύνηση επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας και άγχους μαθητών Δημοτικού κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ*, Τεύχ. 72, σσ. 27-43. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9830>.

Αυγερινού, Α.-Χ. (2021). *Διερεύνηση της επιρροής της πανδημίας του ιού SARS-CoV-2 στις συνθήκες ζωής μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας. Αιγάλεω. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/190>.

Γεωργαλά, Μ. (2022). *Νοσοκομειακές Βιβλιοθήκες Ασθενών και Συνοδών: περίπτωση του Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ*. Πτυχιακή εργασία, Διεθνές Πανεπιστήμιο τα Ελλάδος, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <http://hdl.handle.net/10797/30420>.

Γιαννακοπούλου, Φ. (2021). *Βιβλιοθεραπεία ή ας μιλήσουμε για βιβλία*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/669>.

Crago, H. (2009). Βιβλιοθεραπεία και ψυχολογία. Στο Π. Χαντ (Επιμ.) *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά* (μτφρ. Μητσοπούλου Χ.), 316-332, Αθήνα.

Καλλιώρα, Η. (2023). *Η αποτελεσματικότητα των ψυχολογικών παρεμβάσεων που εστιάζουν στην ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά και εφήβους κατά τη πανδημία Covid-19: βιβλιογραφική ανασκόπηση*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/4184>.

Καπραβέλου, Α. (2008). *Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με εφαρμογές της αλληλεπιδραστικής βιβλιοθεραπείας σε πολυπολιτισμικές ομάδες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14193>.

Καπραβέλου, Α. (2012). Βιβλιοθεραπεία και πολιτισμική ετερότητα: δεδομένα ερευνών. *ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ*, 2012, Τόμος 5, Τεύχος 3. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid_3.html.

Καπραβέλου, Α. (2022). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με εφαρμογές της αλληλεπιδραστικής Βιβλιοθεραπείας σε Πολυπολιτισμικές Ομάδες. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, Τόμ. 4, Αρ. 1, σσ. 24-39. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.12681/revmata.31056>.

Κουρσούμη, Μ. (2023). *Η Βιβλιοθεραπεία ως εργαλείο στις ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/4331>.

Λουάρη, Μ. (2014). Η βιβλιοθεραπεία στην εκπαίδευση: προετοιμασία μαθητών δημοτικού σχολείου για την ένταξη παιδιών με αναπηρία. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37178>.

Λουάρη, Μ. & Παπαρούση, Μ. (2018α). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας. Στο Κ. Μαλαφάνης, Θ. Μπάκας (Επιμ.) *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα»*. 2-4 Νοεμβρίου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1015-1026, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://www.openbook.gr/praktika-8oy-panellinioy-synedrioy-elliniki-paidagogiki-kai-ekpaideytiki-ereyna/>.

Λουάρη, Μ. & Παπαρούση, Μ. (2018β). Διερευνώντας την αποτελεσματικότητα των βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων στις στάσεις των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρίες. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σσ. 62-81. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://ejournals.lib.uoc.gr>.

Μανιού, Μ. (2022). *Συμβουλευτική ψυχολογία: Ο ρόλος της σε περίοδο πανδημίας στο πλαίσιο της Προσχολικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας. Αιγάλεω. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1735>.

Μιχαηλίδης, Μπάγια, Σ. & Ντόντουλου, Μ. (2015). *Ο εμψυχωτικός ρόλος του παραμυθιού και της βιβλιοθεραπείας στην ομάδα*. Πτυχιακή εργασία, Ανώτατη σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2015/2015mic.mpa.nto.pdf.pdf>.

Μπαλάτ, Ι. (2022). Ενίσχυση της ψυχικής και συναισθηματικής ανθεκτικότητας των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την άμβλυνση του αντίκτυπου της πανδημίας του Covid 19: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ενδεικτικές πρακτικές. *Open Education*, Vol. 18, No. 2, σσ. 182-196. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/28193>.

Μπεζιργιαννίδης Χ. (2022). Οι ψυχικές επιπτώσεις της πανδημίας στα παιδιά και τους εφήβους. *Open schools journal for open science*, Vol. 5, No. 1, σσ. 1-6. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.12681/osj.30357>.

Μπερτσιά, Β. & Πούλου, Μ. (2023). Ψυχική Ανθεκτικότητα: ανάλυση βασικών παραμέτρων της έννοιας, η διαμόρφωση της από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή και ο ρόλος του σχολείου. *Preschool and primary education*, Vol. 11, No. 1, σσ. 19-41. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.12681/ppej.29868>.

Παπαρηγοράκης Μ. Ι., Δημητριάδης Δ., Γαλανάκη Ε., Γουργιώτου Ε., Τόσκας Άγγελος, Βίν, Μ., Σωτηρίου Σ., & Μικεδάκη Μ. (2021). Το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της ιστορίας: Η Μύρτις μάς ταξιδεύει από τον λαιμό των Αθηνών στην πανδημία του σήμερα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχ. 7, σσ. 250–266. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.12681/dial.26993>.

Παπαδογιαννάκη, Μ.-Σ. & Ράμο, Ε. (2021). *Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας του COVID-19 στις οικογένειες της Ελλάδας*. Πτυχιακή εργασία, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο. χ.τ. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://apothesis.lib.hmu.gr/handle/20.500.12688/10142>.

Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν σε μαθητές... που σιωπούν*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δαρδανός.

Παπαδοπούλου, Σ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2008). Καινοτόμες Διαθεματικές Προσεγγίσεις Γλώσσας και Κοινωνιολογίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου στη θεματική ενότητα «Πρόσφυγες – Μετανάστες». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 21, σσ. 91-110. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5953>.

Σπήλιου, Ε. Κ. (2022). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην ψυχολογία των παιδιών και τον ρόλο του σχολείου στην προαγωγή της ψυχικής υγείας*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171100>.

Χατζηβασιλείου, Μ. (2016). *Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας ως μέθοδο αντιμετώπισης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην παιδική ηλικία*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <http://hdl.handle.net/11615/47773>.

Abimbola, F., Tubosun, F., Tumise, B. & Oladimeji. F.-A. (2020). Bibliotherapy as strategic management technique for post Covid-19 and occupational safety & health challenges. *Journal of humanities and social science*, Vol. 25, Iss. 8, Ser. 3, pp. 42-52. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.25-Issue8/Series-3/E2508034252.pdf>.

Adeyeye, S. & Oboh, O. (2022). Ensuring emotional and psychological wellbeing in children through bibliotherapy during the COVID-19 pandemic: an experimental approach. *International journal of librarianship*, Vol. 7, No. 1, pp. 56-65. <https://doi.org/10.23974/ijol.2022.vol7.1.228>.

Maru, M. G., Rianto, I., Nur, S. & Pratasik, S. (2022). Bibliotherapy in the pandemic time: a bibliometric analysis. *SHS Web of Conference*, Vol. 149, pp. 1-7. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214901010>.

Monroy-Fraustro, D., Maldonado-Castellanos, I., Aboites-Molina, M., Rodriguez, S., Sueiras, P., Altamirano-Bustamante, N. F., de Hoyos-Bermea, A. & Altamirano-Bustamante, M. M. (2021). Bibliotherapy as a non-pharmaceutical intervention to enhance mental health in response to the COVID-19 pandemic: a mixed-methods systematic review and bioethical meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, Vol. 9, pp. 1-15. Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.629872>.

Morawski, C. (1997). A role for Bibliotherapy in Teacher Education. *READING HORIZONS*, Vol. 37, Iss. 3, pp. 243-259. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol37/iss3/6/.

Rahmat, H. K., Muzaki, A., Pernanda, S. (2021). Bibliotherapy as an alternative to reduce student anxiety during Covid-19 pandemic: a narrative review. *Proceeding International Conference on Science and Engineering*, Vol. 4, pp. 379-382. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icse/article/view/692/659>.

Sarles, P. (2020). Heroes, hospitals, [no] hugs, and handwashing: Bibliotherapy in the age of a pandemic. *Children & Libraries*, Vol 18, No 3, pp. 5-6. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.5860/cal.18.3.5>.

Stip, E., Östlundh, L. & Abdel Aziz, K. (2020). Bibliotherapy: reading OVID during COVID. *Psychiatry*, Vol. 11, pp. 1-8. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.567539>.

Wojciechowska, S. J. (2022). Pandemic(s), Crisis, and Bibliotherapy. *Multidisciplinary journal of school education*, Vol. 11/1, No. 21, pp. 51-69. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/jpe/article/view/1943>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗ ΝΟΣΟ COVID-19, ΤΗΝ

ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΓΚΛΕΙΣΜΟ

Α. ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ

Grad Gaines, Arlen & Englander Polsky, Meredith (2020). *Έχω μια ερώτηση για τον κορωνοϊό* (μτφρ. Κο.Κε.Ψ.Υ.Π.Ε. Ιωαννίνων). Ιδιωτική έκδοση. (παιδικό γνώσεων σε e-book)

Inter-Agency Standing Committee (IASC) (2020). *Η Ηρωίδα μου είσαι Εσύ. Πώς τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν τον COVID-19* (μτφρ. Λαγάκου Ευδοκία, Βλασσοπούλου Μαρία & Λαζαράτου Ελένη). Creative Commons BY-NC-SA. (παιδικό γνώσεων σε e-book)

Ιωάννου, Λιέττα (2020). *Μια φορά και έναν Κορονοϊό*. Φιλανθρωπικό Ίδρυμα Στέλιος Χατζηιωάννου. (παιδικό γνώσεων σε ebook)

Jenner, Elizabeth, Wilson, Kate & Roberts, Nia (2020). *Κορονοϊός. Ένα βιβλίο για τα παιδιά* (μτφρ. Πανουργιά Μαριλένα). Ίκαρος (website). (παιδικό γνώσεων σε e-book)

Klein, Naomi & Steffoff, Rebecca (2021). *Πώς να αλλάξουμε τα πάντα. Προστατεύουμε τον πλανήτη και ο ένας τον άλλο* (μτφρ. Γαβριηλίδου Πετρούλα). Αθήνα: Κλειδάριθμος (έντυπο παιδικό γνώσεων για άνω των 12 ετών)

Ma Daemicke, Songju (2020). *Γίνε ο μαχητής κατά του κορωνοϊού* (μτφρ. Ζαμπάκη Νικολέτα). yeehoopress.com (website). (παιδικό γνώσεων σε ebook)

MacGregor, Eloise, (2021). *Νίκησε τον ιό με ένα εμβόλιο! Ένας οδηγός για να μάθουν τα παιδιά τι είναι τα εμβόλια*. (μτφρ. Μόσχου Αγγελική). Αθήνα: Ψυχογιός. (έντυπο παιδικό γνώσεων για 6-9 ετών)

Molina, Manuela (2020). *Conibook: Το όνομά μου είναι Κορονοϊός* (μτφρ. Σφέτσα Χαρά). mindheart.co (website) (παιδικό γνώσεων σε ebook για έως 7 ετών)

Μουζάς, Γιάννης, Μαργαρίτη, Μαριγούλα & Τσαγκαράκη, Μαρία (2021). *Ξενιστής σε άμυνα*. Αθήνα: Λιβάνης. (έντυπο παιδικό γνώσεων)

Scout, Lies (2020). *Γεια σου, με λένε Κορώνα!* (μτφρ. Μπουκουβάλα Βασιλική & Καραγιάννη Βασιλική). Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων. (παιδικό γνώσεων σε ebook)

Τσίτσικα, Άρτεμις & Παναγούλη, Ελένη (Επιμ.) (2020). *Ο κορωνοϊός COVID-19 και οι μικροί ήρωες*. Αθήνα: Μίνωας. (έντυπο; παιδικό γνώσεων)

χ. σ. (2020). *Οδηγός για μικρούς μικροβιοεξολοθρευτές*. Παπαδόπουλος. (παιδικό γνώσεων σε ebook)

χ. σ. (2020). *Όλοι μαζί θα νικήσουμε! Κάτω ο κορονοϊός!* (μτφρ. Κουδούνα Εύη). Αθήνα: Susaeta. (έντυπο παιδικό γνώσεων για 6-9 ετών)

Χριστοφορίδου, Δέσποινα (2020). *Πώς αντιμετωπίζω τον κορονοϊό*. Ιδιωτική έκδοση. (παιδικό γνώσεων σε ebook)

B. ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ, ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Αβλαμισσοπούλου, Μαρία (2020). *Φέτος άραγε θα έρθεις;* Mythstory (website). (παραμύθι σε audiobook)

Αφράτης, Άγγελος (2020). *Ο κορωνοϊός του καυγά!* Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook και audiobook)

Γκούγκα, Αναστασία (2020). *Θα έρθει άραγε φέτος ο Άι Βασίλης;* Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)

Δαμιανού Μπόγλου, Χριστίνα (2020). *Ένα αληθινό παραμύθι: ο κορονοϊός*. Κέντρο Ειδικής Φροντίδας (Κ.Ε.Φ.) παιδιών πολεμικού ναυτικού. (παραμύθι σε ebook)

Διαμαντή, Μανταλένα-Μαρία (2020). *Ο Άγγελος και το κουτί της Πανδώρας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. (έντυπο παραμύθι για 9-12 ετών)

Ζαχοπούλου, Ειρήνη-Παρασκευή (2021). *Σαν ψέμα! Οδηγός επιβίωσης για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Αθήνα: Κούρος. (έντυπο παραμύθι για 6-9 ετών)

Ηλιόπουλος, Βαγγέλης (2021). *Αγάπη θέλει ο κορονο-γιός. Στο Τα παραμύθια του κλότσου και του μπάτσου. Ανθολογία*. Αθήνα: Πατάκης. (έντυπο παραμύθι)

Θάνου, Νατάσσα (2020). *Ο μικροβιούλης -ούλης*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)

Καζάζης, Μιχάλης (2022). *Ζήκος ο λύκος σε καιρό καραμπίνας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. (έντυπο παραμύθι για 6-9 ετών)

Καλαντζή-Αζίζι, Αναστασία & Παναγιωτοπούλου, Αγγελική (2020). *Ιολίνα και Κορονάκος*. ΙΕΘΣ (website) (παραμύθι σε ebook)

Καλύβα, Γεωργία (2020). *Ιός χωρίς κορώνα*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)

Κολοκοτρώνη, Μάρθα (2020). *Ένας διαφορετικός χρόνος*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)

Κοντοπούλου, Φ. (Επιμ.) (2020). *Στης καραντίνας τον καιρό*. Ιδιωτική έκδοση. (συλλογή παραμυθιών, ποιημάτων και παιχνιδιών σε ebook)

Κοσμίδου, Τζένη (2020). *Η μάγισσα Ταραντούλα αντιμετωπίζει τον υιό της Κορώνας*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)

Κουνούπης, Δημήτρης & Συμιακάκη, Ειρήνη (2020). *Το Ταξίδι του Κορονοϊού*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)

Κωνσταντοπούλου, Φωτεινή (2020). *Ο Μικρός Covid 19*. (παραμύθι σε φιλμ)

Μαντζώρου, Γιώτα (2021). *Η άρρωστη αλεπού*. Αθήνα: Οσελότος. (έντυπο παραμύθι για 3-6 ετών)

Με τη σκέψη μου αγκαλιάζω τον κόσμο. 121 παιδιά ζωγραφίζουν και γράφουν για τον Κορονοϊό (2020). Ελληνοεκδοτική (website). (παιδικό βιβλίο σε ebook)

- Μενδρινού, Ιωάννα (2020). *5 Σούπερ Ήρωες στην τάξη μου!* Creative Commons BY-NC-ND. (παιδικό δραστηριοτήτων σε ebook)
- Νίκου, Βασιλική (2020). *Το πάθημα του κορονοϊού*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook & audiobook)
- Νίξον, Γιώργος & Νίξον, Ιωάννα (2020). *Ο Γιωργάκης, κουνελάκι, φοβάται τον Κορονοϊό*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Ξηρομερίτου, Αναστασία (2020). *Το θαύμα των παιδιών. Μια ιστορία ελπίδας*. Κουκλοθέατρο Αναστασίας Ξηρομερίτου. (θεατρικό έργο σε ebook)
- Ουρουμίδου, Αλίκη (2022). *Ο Κορώνας δεν πάει σχολείο*. Αθήνα: Κομνηνός. (έντυπο παραμύθι)
- Παντελίδου, Ανδρονίκη (2021). *Η αλφαβητοχώρα σε καραντίνα*. Αθήνα: 24 Γράμματα. (έντυπο παραμύθι για 3-6 ετών)
- Πάτρα, Χαρά (2020). *Ένας ιός με κορώνα*. Φιλύρα (website). (παραμύθι σε ebook και audiobook)
- Ρούσσα, Ντέμη (2020). *Η πριγκίπισσα Απόσταση*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Σιδέρης, Νίκος (2021). *Τα κοκορωνάκια κοσμοκατακτητές. Μια πανδημία μεγαλομανίας και το άδοξο τέλος της*. Αθήνα: Εύμαρος. (έντυπο παραμύθι)
- Σκεύα, Νίκη (2020). *Ένα χελιδόνι ψάχνει σπίτι*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Σπυριδοπούλου, Δέσποινα (2020). *Μια μάσκα μαγική*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Στανελούδη, Γιώτα (2020). *Ο βασιλιάς κορονοϊός*. Αθήνα: iWrite. (έντυπο παραμύθι για 6-9 ετών και σε ebook και audiobook)
- Στεργίου, Δανάη (2020). *Η μάσκα του «Μπορώ» να νικήσω τον ιό*. Αθήνα: Μένανδρος. (έντυπο παραμύθι για 6-9 ετών)
- Στεργίου, Ιορδάνα (2020). *Το μαγικό σεντόνι της Πρωτοχρονιάς*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook & audiobook)
- Στράνη, Λενέτα (2020). *Ο Κοβιντούλης και το μεγάλο ταξίδι του*. Αθήνα: Κουκκίδα. (έντυπο παραμύθι για 3-6 ετών)
- Σωτηριάδου, Δήμητρα (2022). *10199 Χαρικλώ*. Αθήνα: Οσελότος. (έντυπο παραμύθι για εφήβους)
- Τζάρου, Γεωργία (2020). *Ένας ιός από το διάστημα*. Creative Commons BY-NC-ND. (παραμύθι σε ebook)
- Τριανταφύλλου, Στέλλα & Χαλκιάς, Τίμος (2020). *Κορώνα και γράμματα*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Τριβιζάς, Ευγένιος (2021). *Όχι! Δεν θα μας μπειτε στη μύτη!* Αθήνα: Εθνικόν Τυπογραφείον. (έντυπο παραμύθι)
- Τσικούρη, Γεωργία (2020). *Χριστουγεννιάτικα όνειρα ενόψει κορονοϊού*. Αθήνα: Μωραΐτης. (έντυπο παραμύθι)
- Τσουνή, Αναστασία Θ. (2020). *Το στέμμα του αυτοκράτορα*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Χαριάτη, Ζέττα (2020). *Σαν παραμύθι*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Χουρσίδου, Βασιλική (2020). *Είμαι ένας ιός που το όνομά μου είναι Κορονοϊός*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Χριστοφορίδου, Δέσποινα (2020). *Η άγνωστη κυρά*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι δραστηριοτήτων σε ebook)
- Χριστοφόρου, Χριστόφορος (2020). *Λαθρεπιβάτης της Γης: Σηκώστε την πράσινη ασπίδα ενάντια στον Πανδημό*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Χριστοφόρου, Χριστόφορος & Γιαγκουλλή, Αγάθη (2020). *Λαθρεπιβάτης της γης 2: Ο Πανδημός συναντά την αγάπη*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)
- Ψούνη, Λίνα (2020). *Μικροί αθλητές εναντίον του Κορώνα*. Ιδιωτική έκδοση. (παραμύθι σε ebook)

Γ. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- <https://book-it.gr/o-koronoios-covid-19-and-oi-mikroi-iroes-syggrafeas-a-tsitsika.-e.-panagoyli.-th.-ekdoseis-minoas.html>
- <https://ikarosbooks.gr/static/pdf/CoronavirusEbook.pdf>
- <https://paidi.com.cy/r43-7-my-hero-is-you/>
- <https://parallaximag.gr/agenda-parallaxi/biblio/ta-paidika-vivlia-pou-eksigoun-me-chroma-tin-pandimia>
- <https://steliosfoundation.gr/%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%BD-%CE%BA%CE%BF%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CF%8A%CE%BF-%CE%B5%CE%BD%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF/>
- <https://thisisus.gr/o-mikros-covid-19-sotiris-tsiodras/>
- <https://www.ebooks4greeks.gr/paidika-vivlia-gia-ton-koronoio>

- <https://www.kathemeragoneis.com/ena-paidiko-vivlio-gia-na-syzitisoyme/>
- <https://www.openbook.gr/coronavirus-paramythia/>
- <https://www.politeianet.gr/>
- <https://www.protothema.gr/greece/article/1192103/poio-einai-to-vivlio-tou-eugeniou-triviza-gia-ton-koronoio-pou-ekapsan-oi-arnites-tis-halkidas/>
- <https://www.star.gr/lifestyle/exodos/496114/exi-paidika-biblia-gia-na-mh-barethei-lepto-to-paidi-sto-spiti>

Μεγαλόφωνη ανάγνωση και βιβλία γνώσεων

Ζωή Κοσκινίδου

Δημοσιογράφος/δημιουργός του διαδικτυακού περιοδικού kokkinialerou.gr

zoekoskinidou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο γράφτηκε με αφορμή τη διοργάνωση του εργαστηρίου «Μεγαλόφωνη ανάγνωση και βιβλία γνώσεων» που απευθυνόταν σε γονείς, εκπαιδευτικούς και βιβλιοθηκονόμους και διεξήχθη πρώτη φορά στο Παράρτημα Τριφυλίας της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας στα Φιλιατρά. Έγινε στο πλαίσιο της παρουσίασης του βιβλίου “Έχω δικαίωμα; Έχω δικαίωμα” και του δίσκου “Αν σας τα τραγουδήσουμε;», μια συνδιοργάνωση του Δικτύου για τα Δικαιώματα του Παιδιού, των εκδόσεων Μικρή Σελήνη και του Παραρτήματος της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας.

Μεγαλόφωνη ανάγνωση

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι ένας σπουδαίος τρόπος να διαμορφώσεις ένα παιδί και να το μεταμορφώσεις σε αναγνώστη με κριτική σκέψη. Στην *Κόκκινη Αλεπού* μιλάμε πάντα για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και σχεδόν πάντα προτείνουμε βιβλία λογοτεχνικά ή εικονογραφημένα. Δεν είναι όμως μόνο αυτά ιδανικά για μεγαλόφωνη ανάγνωση. Το ίδιο μπορούμε να κάνουμε και με τα βιβλία γνώσεων. Τα βιβλία γνώσεων είναι γεμάτα πληροφορίες που η ανάγνωσή τους ακονίζει την κριτική σκέψη των παιδιών, ενώ παράλληλα μαθαίνουν για τον φυσικό κόσμο, τις Τέχνες, τις Επιστήμες, την Ιστορία, κλπ. Όταν διαβάζουμε δυνατά στα παιδιά βιβλία γνώσεων τους δίνουμε τροφή για σκέψη, ενώ παράλληλα τους αφήνουμε το περιθώριο να ρωτήσουν, να αμφισβητήσουν, να βεβαιωθούν ή να διαφωνήσουν. Τα βιβλία γνώσεων είναι αδιαμφισβήτητα πηγές γνώσης, αποτελούν όμως κι ένα διαφορετικό είδος βιβλίου, ένα είδος που σε αντίθεση με τη λογοτεχνία, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά ακροατές να φέρουν στο τραπέζι της συζήτησης τις δικές τους γνώσεις, αυτές που έχουν αποκομίσει είτε από το σπίτι τους, είτε από προηγούμενες τάξεις και που αφορούν πεδία ιστορικά, επιστημονικά κλπ. Η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης είναι που μεταμορφώνει τα παιδιά από παθητικούς ακροατές σε συμμετέχοντες στη γνώση.

Τα οφέλη της μεγαλόφωνης ανάγνωσης βιβλίων γνώσεων

Η ανάγνωση βιβλίων γνώσεων προϋποθέτει πως το παιδί-ακροατής και ο ενήλικας-αναγνώστης θα βλέπουν και οι δύο το βιβλίο, τις ίδιες σελίδες, κάτι που δεν ισχύει πάντα στις μεγαλόφωνες αναγνώσεις των λογοτεχνικών βιβλίων, όπου το κοινό δεν είναι απαραίτητο να κοιτάζει τις σελίδες του βιβλίου - ειδικά στα λογοτεχνικά. Άρα, αυτό που λέμε πως συμβαίνει στη μεγαλόφωνη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων ή εικονογραφημένων, η δημιουργία δηλαδή, δυνατών συναισθηματικών δεσμών ανάμεσα στο παιδί και τον γονέα/εκπαιδευτικό, ενισχύεται και

ενδυναμώνεται λόγω του διαφορετικού τρόπου ανάγνωσης και της εγγύτητας που προσφέρει η μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων γνώσεων.

Παράλληλα, τα ποιοτικά και επιστημονικά τεκμηριωμένα βιβλία πληροφοριακού περιεχομένου δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί-ακροατή να εμπλουτίσει ακόμα περισσότερο το λεξιλόγιό του, καθώς έρχεται σε επαφή με επιστημονική ορολογία. Τα βιβλία πληροφοριακού περιεχομένου ανοίγουν νέα παράθυρα στον κόσμο, διευρύνουν τους ορίζοντες όσων τα διαβάζουν/ακούν και δείχνουν στα παιδιά πως υπάρχουν κι άλλα πράγματα που μπορούν να μάθουν πέρα από τη σχολική ύλη. Ας μην ξεχνάμε πως τα βιβλία γνώσεων είναι αυτά που θα βοηθήσουν το παιδί να δώσει απαντήσεις στις χιλιάδες απορίες του ενώ παράλληλα και ο ενήλικας αναγνώστης θα αποκομίσει γνώσεις.

Τι βιβλία γνώσεων επιλέγουμε;

Βιβλία γνώσεων για μωρά: επιλέγουμε βιβλία με έντονα χρώματα και αντικείμενα οικεία, όπως το μάτι, το αυτί, ο σκύλος, η γάτα, η μπλούζα, το σπίτι, κλπ. Ιδανικά είναι τα βιβλία από σκληρό χαρτόνι, που επιτρέπουν στα μικρά χεράκια να περιεργαστούν τις σελίδες, να αγγίξουν τα βιβλία και σε πολλές περιπτώσεις -αν η τυπογραφία το ευνοεί- να αισθανθούν διαφορετικές υφές, να ανοίξουν κρυφά παραθυράκια ή 3d εικόνες.

Τα **νήπια** αγαπούν να ρωτούν «γιατί;», οπότε επιλέγουμε να «ταΐσουμε» την περιέργειά τους απαντώντας στις ερωτήσεις τους μέσα από βιβλία. Καλές επιλογές θεωρούνται και τα βιβλία με την αλφάβητο ή με αριθμούς.

Για τα μεγαλύτερα παιδιά, στα **πρωτοσχολικά τους χρόνια** αλλά και μετά, επιλέγουμε βιβλία για καλλιτέχνες, για δεινόσαυρους και άλλα προϊστορικά ζώα, για τη ζωή στη στεριά, στον βυθό, στον αέρα, για συγκεκριμένες χρονικές και ιστορικές περιόδους, για μηχανές ή για την αρχιτεκτονική και το διάστημα. Οι επιλογές είναι αμέτρητες και απευθύνονται σε παιδιά μεγάλης ηλικιακής γκάμας με περισσότερο ή λιγότερο κείμενο, λεπτομερείς εικονογραφήσεις κλπ.

Πώς διαβάζουμε δυνατά τα βιβλία γνώσεων;

Όπως και σε οποιοδήποτε άλλο βιβλίο, όταν ξεκινάμε να διαβάσουμε δυνατά ένα βιβλίο γνώσης αναφέρουμε πρώτα απ' όλα τον τίτλο, τον συγγραφέα, τον εικονογράφο, τον μεταφραστή και τον εκδότη. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικά, καθώς αποτελούν την ταυτότητα του βιβλίου. Αρχικά, ξεφυλλίζουμε το βιβλίο, παίρνουμε μια πρώτη γεύση χωρίς απαραίτητα να ακολουθούμε κατά σειρά τις σελίδες. Παρατηρούμε την εικονογράφιση, τα διάφορα κουτάκια κειμένου, τα αποσπώμενα μέρη ή κοπτικά -εάν υπάρχουν- που κρύβουν κι άλλες πληροφορίες κ.ά. Αυτό προκαλεί το αρχικό ενδιαφέρον του παιδιού.

Οι ερωτήσεις στη μεγαλόφωνη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων θέλουμε να είναι σχετικά περιορισμένες καθώς παρεμποδίζουν τον ρυθμό ανάγνωσης. Στην περίπτωση όμως, της μεγαλόφωνης ανάγνωσης βιβλίων γνώσεων, οι ερωτήσεις θεωρούνται απαραίτητες και ξεκινούν πρώτα από εμάς όσο διαβάζουμε ρωτώντας τα παιδιά «Τι σου άρεσε σε αυτό που διαβάσαμε;», «Τι σου έκανε εντύπωση;», «Το περίμενες αυτό;», Επιπλέον, διαπιστώσεις όπως: «Αυτό δεν το ήξερα ούτε εγώ!» για κάτι που κι εμείς ανακαλύψαμε για πρώτη φορά, δίνει στο παιδί να καταλάβει ότι και οι μεγάλοι δεν τα ξέρουν όλα και έτσι η ανάγνωση αποκτάει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και για τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις είναι αυτές που κρατούν το ενδιαφέρον αμείωτο. Στα βιβλία γνώσεων, που λείπει η δράση και η πλοκή που χαρακτηρίζουν το μυθιστόρημα, οι

ερωτήσεις και ο διάλογος μας δίνουν τη δυνατότητα να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των ακροατών μας. Οι ερωτήσεις ακόμα μας δίνουν τη δυνατότητα να καταλάβουμε τι έχει κατανοήσει το παιδί σε σχέση με αυτό που διαβάζουμε και – πολύ βασικό – αν το ενδιαφέρει το βιβλίο.

Δεν παραλείπουμε να διαβάσουμε τυχόν σημείωμα του συγγραφέα ή του μεταφραστή ή και κάποιου επιστημονικού συμβούλου που έχει με τις γνώσεις του τεκμηριώσει το βιβλίο που επιλέξαμε. Το διαβάζουμε και αυτό δυνατά, γιατί μέσα στο κείμενο μπορεί να κρύβονται ακόμα περισσότερες πληροφορίες και νέες γνώσεις ή να περιγράφεται πώς ο συγγραφέας σκέφτηκε να γράψει το βιβλίο του. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχουν συνήθως γλωσσάρια, που μας βοηθούν να εξηγήσουμε στα παιδιά την ορολογία, χάρτες, λίστα με πηγές και βιβλιογραφία. Μπορεί αυτά να φαίνονται στον ενήλικα αναγνώστη ως περιττή ή πολλή πληροφορία για τους μικρούς αναγνώστες, το παιδί όμως έτσι μαθαίνει να αναζητά τις πηγές, κάτι που το βοηθάει στη μετέπειτα ζωή του να ερευνά αυτά που διαβάζει σε περιοδικά, εφημερίδες και το διαδίκτυο. Με αυτό τον τρόπο θα αποκτήσει κριτική ικανότητα με την οποία θα μπορεί να ξεχωρίζει, για παράδειγμα, τα fake news.

Το περιοδικό **Ανεμοπετάλιο** εκδίδεται από τη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας δύο φορές τον χρόνο και δημοσιεύει εργασίες που εμπίπτουν στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών. Σκοπός του είναι να προωθήσει την ανακάλυψη και τη διάδοση της γνώσης φιλοξενώντας άρθρα εκπαιδευτικού περιεχομένου, παιδαγωγικά προγράμματα που έχουν εκπονηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καλές πρακτικές και παρουσιάσεις παιδικών βιβλίων. Το περιοδικό εκδίδεται μόνο σε ηλεκτρονική μορφή και διανέμεται δωρεάν. Το τρέχον τεύχος φιλοξενείται ηλεκτρονικά στο **Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ)**.