

Ανεμοπετάλιο

Τόμ. 3, Αρ. 3 (2024)

Ανεμοπετάλιο



Όλο το τεύχος

Μάγδα Σουλιώτη

doi: [10.12681/anem.38426](https://doi.org/10.12681/anem.38426)

Copyright © 2024, Μάγδα Σουλιώτη



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

Τεύχος 03/ 2024

ανεμοπετάλιο

Εξαμηνιαία έκδοση της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



ISSN: 2945-0586

Συντακτική ομάδα

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

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

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.Εd. στις Σπουδές στην Εκπαίδευση)

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

Περιεχόμενα

5 Editorial

Παιδαγωγικά άρθρα

6-20

Ο ρόλος της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην ανάπτυξη οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, Αναστασία Νεραντζάκη, Ελευθερία Παπαγεωργίου, Γεωργία Τζήλου, Ελένη Χουλιάρα

21-25

Θετικές Επιπτώσεις της Τηλεόρασης και των Διαδραστικών Ψηφιακών Παιχνιδιών στις Γνωστικές Ικανότητες των Παιδιών, Ιωάννης Σόλαρης

26-35

Η Διδασκαλία της Τέχνης της Βιβλιοδεσίας στη Νεοελληνική εκπαίδευση (1829-1933), Μάγδα Σουλιώτη

36-42

Η Συμβολή του Παραμυθιού στην Ανάπτυξη του Παιδιού, Μαρία Παρ. Σταθέα

43-48

Οι Απαρχές του Εξεταστικού Ζητήματος στην Εκπαίδευση: Δυσλειτουργίες και Αναθεωρήσεις, Σοφία Κανταράκη

49-53

Εφαρμογή των Δυο Πρώτων Σταδίων (Ανάλυση και Επιλογή) της Στρατηγικής Διοίκησης στο Επίπεδο της Σχολικής Μονάδας, Αντώνιος Ρούσσο

54-58

Οι Πολιτικές Ανταμοιβής των Δασκάλων με Βάση την Απόδοση (Performance-Based Pay), Φίλιππος Καρατζάς

Εκπαιδευτικά προγράμματα

59-69

Τα ψάρια φωνάζουν: «Επιτέλους ΣΤΟΠ! Τα σκουπίδια σας και μπρος!», Γεωργάκη Γεωργία

70-78

Διδακτικό Σενάριο στη Στ' τάξη στα Φυσικά: «Οικοσυστήματα», **Γεωργία Κούρου**

79-89

Μαθαίνω για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από βιωματικές δράσεις, **Αικατερίνη Μαρκοπούλου**

90-95

Περιβαλλοντικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, **Μερόπη Μαρκοπούλου**

96-106

Σχεδιασμός του διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος «Ελιά, ελαιόλαδο και υγεία» με τη χρήση της μεθόδου project για το Νηπιαγωγείο, **Τόδας Αλέξανδρος, Κατσούρης Γεώργιος**

107-113

Γνωρίζουμε την τοπική πολιτιστική & φυσική κληρονομιά και την αναδεικνύουμε αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες, **Βασιλική Τσολοπούλου**

Βιβλιοκριτικές-βιβλιοπαρουσιάσεις

114-121

100 + 1 Λόγοι να Αγαπήσουμε τα Βιβλία, **Κατερίνα Βίγκου**

122-123

Βιβλιοκριτική: Αλέξιος Γ.Κ. Σαββίδης, «Για τις Πηγές της Ιστορίας και του Πολιτισμού του Βυζαντίου (Ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες)-Εγχειρίδιο », εκδ. **ΗΡΟΔΟΤΟΣ, Μάριος Π. Αθανασόπουλος**

editorial

Με ιδιαίτερη χαρά σας παρουσιάζουμε το **3ο τεύχος** του εκπαιδευτικού περιοδικού **Ανεμοπετάλιο** που εκδίδει η **Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας**. Αποτελεί ένα εγχείρημα που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα αξιόπιστο εργαλείο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας και παρέχοντας ενημέρωση, έμπνευση και πρακτικές λύσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Το **Ανεμοπετάλιο** υποστηρίζει τη διδασκαλία δημοσιεύοντας πρωτότυπα σχέδια εργασίας και εκπαιδευτικά προγράμματα λειτουργώντας έτσι ως ένα δίκτυο ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στο παρόν τεύχος (Καλοκαίρι 2024) δημοσιεύονται τεκμηριωμένα άρθρα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επιπλέον, οι αναγνώστες θα βρουν άρθρα για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, διδακτικά σενάρια με θέμα το περιβάλλον και βιβλιοπροτάσεις εικονογραφημένων βιβλίων.

Ειδικότερα, άρθρα παιδαγωγικού περιεχομένου δημοσιεύουν οι: Αναστασία Νεραντζάκη, Ελευθερία Παπαγεωργίου, Γεωργία Τζήλου, Ελένη Χουλιάρα, Ιωάννης Σόλαρης, Μάγδα Σουλιώτη, Μαρία Παρ. Σταθέα, Σοφία Κανταράκη, Αντώνιος Ρούσσοσ και Φίλιππος Καρατζάς.

Καινοτόμες δράσεις, καλές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα δημοσιεύουν οι: Γεωργία Γεωργάκη, Γεωργία Κούρου, Αικατερίνη Μαρκοπούλου, Μερóπη Μαρκοπούλου, Αλέξανδρος Τόδας, Γεώργιος Κατσούρης, Βασιλική Τσολοπούλου. Βιβλιοπροτάσεις οι: Κατερίνα Βίγκου και Μάριος Π. Αθανασόπουλος.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς που μας εμπιστεύτηκαν τα άρθρα τους -εξάλλου η επιτυχία του περιοδικού μας βασίζεται στη δική σας συμμετοχή- και σας προσκαλούμε να υποβάλετε τα άρθρα σας για το επόμενο τεύχος, προκειμένου να μοιραστείτε μαζί μας τις εμπειρίες και τις ιδέες σας. Σκοπός μας είναι να δημιουργηθεί ένας ανοιχτός διάλογος για την εκπαίδευση και τις πρακτικές της μέσα από τις εργασίες που θα φιλοξενηθούν στις σελίδες του περιοδικού μας.

Καλαμάτα, Ιούλιος 2024

Η Διευθύντρια

της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας



Μάγδα Σουλιώτη

Ο Ρόλος της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στην Ανάπτυξη Οριζόντιων και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του Ανθρώπινου Δυναμικού (Εκπαιδευτικοί, Διευθυντές) στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Αναστασία Νεραντζάκη
Νηπιαγωγός, M.ed
Natasa00008@hotmail.com

Ελευθερία Παπαγεωργίου
Δασκάλα, PhD
Elvira91.pap@gmail.com

Γεωργία Τζήλου
Νηπιαγωγός, M.ed
Tzilou_g@yahoo.gr

Ελένη Χουλιάρρα
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, M.ed.
houliarael@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ομαδική προσπάθεια να μελετηθεί ο ρόλος της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην ανάπτυξη οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το τι σημαίνει διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, ποιες δεξιότητες απαιτούνται για την κατάλληλη διοίκηση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και ποιες τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιηθούν, ώστε να επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα βέλτιστης λειτουργίας του. Τέλος, παρατίθεται μία μελέτη περίπτωσης η οποία αφορά στη διαχείριση σύγκρουσης μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και την καίρια παρέμβαση της διεύθυνσης του σχολείου με θετικά αποτελέσματα ως προς την έκβασή της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα που υφίσταται συνεχείς μεταβολές και προχωρά σε διαρκή ανάπτυξη, αναδεικνύεται η ανάγκη για ένα ευέλικτο και ευπροσάρμοστο ανθρώπινο δυναμικό, ικανό να μπορεί ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις γεγονός που αποτελεί έργο

δύσκολο, πολυδιάστατο και απαιτητικό για όλους όσους είναι υπεύθυνοι για την αξιοποίηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των Bush & Middlewood (2006), διαπιστώθηκε ότι η επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού έγκειται στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και στη διαχείριση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του προσωπικού, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα της Ρέππα (2008), προσθέτουν στο πεδίο ότι η σχολική κοινότητα μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά όταν η διοίκηση και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού βασίζεται στις αρχές του σεβασμού και της ενσυναίσθησης των ατόμων που υπηρετούν σε αυτή. Παράγοντες που ακόμα και σήμερα αποτελούν αντικείμενο συστηματικής μελέτης και ανάλυσης για την επιστημονική κοινότητα.

Σύμφωνα με τους Παπαλεξανδρή & Μπουραντά (2003), οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τη στελέχωση του οργανισμού, τον προγραμματισμό, την επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τον καθορισμό και τη παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών, την αξιολόγηση του έργου, την επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, τις εργασιακές σχέσεις, την υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία. Έτσι, οι επιδιωκόμενοι στόχοι επιτυγχάνονται με συνέπεια και οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση για την εργασία τους, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους.

Από τις εμπειρικές μελέτες των Ρέππα (2008), Θεοδωρόπουλου (2020), Κατσαρός (2007), Σαϊτής & Σαϊτή (2011), διαπιστώνεται ότι ο /η διευθυντής/ντρια είναι ωφέλιμο να εφαρμόζει ποικίλες τεχνικές διοίκησης αποκεντρώνοντας δράσεις και εξουσία εκχωρώντας και μεταβιβάζοντας αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς εξασφαλίζοντας έτσι την κατανομή και τη διανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων που συνάδουν με την κατανεμημένη και συμμετοχική ηγεσία σε ένα πλαίσιο συν-διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Βοηθά λοιπόν να διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά το σημαντικότερο του κεφάλαιο, που δεν είναι άλλο από το ανθρώπινο δυναμικό.

Σ' ένα περιβάλλον όπως το σχολείο, όπου οι συνθήκες αλλάζουν συνεχώς, είναι ουσιώδες να εξετάζουμε όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διαχείριση του προσωπικού, η οποία θα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων του προσωπικού.

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να αναδείξει μία καλή μελέτη περίπτωσης διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η δομή της έχει ως εξής: μετά την εισαγωγή, επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου και η παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στο πεδίο. Έπειτα παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Πριν παρουσιαστεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, χρήσιμο είναι να γίνει η αποσαφήνιση του όρου. Σύμφωνα με τους Reymond, Hollenbeck & Gerhart (2009:29), νοείται ως «μία διοίκηση που περιλαμβάνει την προσέλκυση, την επιλογή, την ανάπτυξη, την αξιοποίηση και την προσαρμογή των απασχολούμενων στον εργασιακό χώρο με σκοπό την αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού».

Γίνεται κατανοητό ότι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, τα τελευταία χρόνια, έχει εξελιχθεί μέσα από την ανάγκη των σχολικών οργανισμών για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. Κατά τη διάρκεια αυτής της εξέλιξης, η ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ουσιαστικό πόρο για τη σχολική μονάδα έχει ενισχυθεί, αντιλαμβανόμενοι τους υπαλλήλους ως επένδυση που πρέπει να διαχειρίζεται και να αναπτύσσεται με σκοπό την αύξηση της ευημερίας και της απόδοσής τους. Αυτή η προσέγγιση οδήγησε στην αναφορά της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού ως Διοίκηση Προσωπικού ή Διοίκηση Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Κοκκινιώτης, 2021).

Όπως αναφέρει ο Dessler (2012), οι βασικές αρχές στις οποίες βασίζεται η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού αναδεικνύουν τον ανθρώπινο παράγοντα, εφαρμόζοντας μια σειρά από ενέργειες και αποτελεσματικές πρακτικές που αφορούν θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού και συγκεκριμένα με:

- Τη διεξαγωγή αναλύσεων εργασίας
- Τον σχεδιασμό των αναγκών σε εργατικό δυναμικό και την προσέλκυση υποψηφίων εργαζομένων
- Την επιλογή των υποψηφίων εργαζομένων
- Την παροχή κατευθύνσεων και την κατάρτιση των εργαζομένων
- Την αξιολόγηση απόδοσης των εργαζομένων
- Τη διαχείριση μισθών και ημερομισθίων
- Την παροχή κινήτρων και παροχών
- Την επικοινωνία και τη διαχείριση των εργασιακών σχέσεων.

Επιπλέον, εμπεριέχουν κι όσα πρέπει να γνωρίζει ένας μάνατζερ (manager) σχετικά με:

- Τις ίσες ευκαιρίες, τη δεοντολογία και τη θετική δράση
- Την υγεία, την ασφάλεια και την ηθική αντιμετώπιση των εργαζομένων
- Τη διαχείριση παραπόνων στις εργασιακές σχέσεις

με σκοπό, ο διευθυντής – μάνατζερ (manager), να πετύχει τους στόχους της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που διαθέτει και για τους οποίους είναι υπεύθυνος (εκπαιδευτικούς, υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, χρήματα, υλικά κ.ά. (Μπουραντάς, Βαθής, Παπακωνσταντίνου, Ρεκλείτης, 1999 όπως αναφ. Κοκκινιώτης, 2021).

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ– ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Συχνά παρατηρείται μια διάκριση μεταξύ των εννοιών ικανότητα (competence) και δεξιότητα (skill), αν και πολλές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Η ικανότητα θεωρείται πιο ευρεία και περιλαμβάνει τη δυνατότητα του ατόμου να εφαρμόζει γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα περιβάλλοντα και συνθήκες. Από την άλλη, η δεξιότητα αναφέρεται συνήθως σε συγκεκριμένες ικανότητες ή γνώσεις που αφορούν σε συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα. Άρα, η ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να προσαρμόζεται και να εφαρμόζει τις δεξιότητές του σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα (Τερζή, Τσολακίδου, Γκέκας & Παυλάκης, 2017). Ουσιαστικά, η ικανότητα αντιπροσωπεύει τη δυνατότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία διάφορες καταστάσεις ή να ασχολείται με διάφορες δεξιότητες - είτε αυτές είναι κινητικές, διανοητικές ή κοινωνικές. Αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν την κατοχή διαφόρων ειδών γνώσεων και την έχουν συχνά συνδυάσει με διάφορες στάσεις, όπως η ευελιξία, η αυτοπεποίθηση και η συνεργατικότητα.

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ικανότητα είναι μια ευρύτερη και πιο πολυδιάστατη έννοια σε σχέση με τη δεξιότητα, καθώς περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Επιπλέον, η ικανότητα αναδεικνύει τη δεξιότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται σε διάφορες καταστάσεις και προκλήσεις, καθιστώντας την πιο ευέλικτη και λειτουργική.

Από τη μελέτη του Oecd (2011), προκύπτει ότι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το Μοντέλο των Ικανοτήτων εστιάζει στις εισροές, στις απαιτούμενες ικανότητες και στα χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Ευρήματα, τα οποία έρχονται σε αντίθεση με την παραδοσιακή προσέγγιση της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού που έως πρόσφατα εστίαζε στις εκροές και την απαιτούμενη απόδοση τους. Η αλλαγή στην προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει μια εξέλιξη στην κουλτούρα του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς από την παραδοσιακή καθοδήγηση και αξιολόγηση από τον οργανισμό, περνάει σε μια προσέγγιση που ενισχύει την αυτοβελτίωση και την προσωπική λογοδοσία του εργαζομένου. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται εμφανές το απαιτούμενο πλαίσιο ικανοτήτων από τον εργαζόμενο και τον ενθαρρύνει να αναπτύξει τις δεξιότητές του, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος εργασίας (Oecd, 2010).

Ένα αποτελεσματικό μοντέλο ικανοτήτων εξασφαλίζει ότι το προσωπικό του οργανισμού κατανοεί και χρησιμοποιεί τις ικανότητές του σε συμφωνία με τη στρατηγική του οργανισμού. Από τη μία πλευρά, επιτρέπει στους εργαζομένους να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις ικανότητές τους στο πλαίσιο των στόχων του οργανισμού, ενώ από την άλλη πλευρά διασφαλίζει ότι η συλλογική ικανότητα του προσωπικού συνδέεται με την επίτευξη της στρατηγικής του οργανισμού.

Αυτό το μοντέλο ικανοτήτων περιλαμβάνει και αντικατοπτρίζει τις απαραίτητες ικανότητες για τον συγκεκριμένο οργανισμό με τους ακόλουθους τρόπους:

- Είναι ευέλικτο για να προσαρμοστεί εύκολα σε μελλοντικές αλλαγές στο περιβάλλον του οργανισμού.
- Είναι κατανοητό από όλο το προσωπικό, εύκολο στη χρήση και δομημένο με έναν τρόπο που διευκολύνει την επικοινωνία και τη διάδοσή του σε ολόκληρο τον οργανισμό.
- Είναι αποτέλεσμα συμμετοχικού σχεδιασμού, που σημαίνει ότι δημιουργήθηκε με τη συνεισφορά και την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού του οργανισμού.

Γίνεται φανερό ότι δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση αλλά ούτε και μια απλή και σταθερή διαδικασία. Αντίθετα, απαιτεί καθαρή στόχευση, πλήρη υποστήριξη από την ανώτατη ηγεσία και συνεχή ενασχόληση και αναθεώρηση ώστε σαν εργαλείο να αποδώσει πλήρως αυτά που μπορεί.

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Oecd (2010), ο Ο.Ο.Σ.Α. για να διασφαλίσει την επιτυχία μιας τέτοιας παρέμβασης προτείνει έναν οδικό χάρτη για την εισαγωγή και εφαρμογή του Μοντέλου Ικανοτήτων, ο οποίος περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

- ✓ Λήψη απόφασης για εισαγωγή της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού με βάση τις ικανότητες (Competency-based HR Management).
- ✓ Οργάνωση, σχεδιασμός και επικοινωνία της μετάβασης στο μοντέλο.
- ✓ Προσδιορισμός των απαραίτητων Ικανοτήτων και ανάπτυξη Μοντέλων.
- ✓ Ενσωμάτωση των Ικανοτήτων σε συγκεκριμένες Διεργασίες της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.
- ✓ Ανασκόπηση και αναθεώρηση του μοντέλου Ικανοτήτων σε συνεχή βάση.

Αν όμως αναλογισθεί κανείς ότι το σύγχρονο σχολείο οφείλει όχι μόνο να μαθαίνει, να εξελίσσεται, να διαχειρίζεται αλλά και να προσαρμόζεται συνεχώς στο εξελισσόμενο ανθρώπινο δυναμικό είναι καλό να δούμε τη σημασία διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και τη σημασία της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του Θεοδωρόπουλου (2020), φαίνεται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται σχεδόν εξ ολοκλήρου από το ανθρώπινο δυναμικό - διευθυντές, δάσκαλοι, υποστηρικτικό προσωπικό. Ο σκοπός της είναι η μετάδοση δεξιοτήτων, πληροφοριών και γνώσεων στους εκπαιδευόμενους, με στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού.

Η Ανθοπούλου (1999) υποστηρίζει ότι στον εκπαιδευτικό χώρο η επιτυχής λειτουργία εξαρτάται από την ανθρώπινη διάσταση και την ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται, να εκπαιδεύουν και να αναπτύσσουν τους άλλους. Επομένως, η διοίκηση ανθρώπινου προσωπικού παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστώντας την πιο σημαντική σε σύγκριση με άλλους οργανισμούς.

Ομοίως και τα ευρήματα του Omebe (2014) αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των στόχων σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή στο πλαίσιο της τάξης. Καθώς η εργασία στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας, η διάθεση και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην εκπλήρωσή της είναι ιδιαίτερα σημαντική. Μια κακή διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού συνεπάγεται με μια ανεπαρκή διαχείριση του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των μαθησιακών διαδικασιών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού βασίζεται στη θετική αξιολόγηση των ενδιαφερομένων μερών, η οποία αντανακλά την ικανοποίησή τους από την ποιότητα της εκπαιδευτικής προσφοράς. Οι ανθρώπινοι πόροι είναι ζωτικοί για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και η σωστή τους διαχείριση αποτελεί κεντρική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων ενσωματώνεται στη στρατηγική του οργανισμού, προκειμένου να αξιοποιηθούν όλοι οι διαθέσιμοι πόροι για τη βέλτιστη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Omebe, 2014).

Αναπόσπαστο κομμάτι της οργανωτικής στρατηγικής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού που έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωση και εξέλιξη του εργαζόμενου και την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς του στην εργασία. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της εργασιακής εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη λειτουργία και ανάπτυξη ενός οργανισμού και αποτελεί απαραίτητη επένδυση για το μέλλον (Mullins, 2007).

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού συντελείται μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως μία διαδικασία ικανή να συμβάλλει στην παιδαγωγική, διδακτική, διοικητική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ταρατόρη & Τσαλκατίδου, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Κιουλώνη (2018), το επιμορφωτικό πλαίσιο στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχει ως αποτέλεσμα να μη λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, γεγονός που δε συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε, ότι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί έναν σημαντικό τομέα σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο βασικός της στόχος είναι η οργάνωση και η αποτελεσματική διαχείριση των πόρων, συμπεριλαμβανομένης της προσέλκυσης, της ανάπτυξης και της ασφάλειας των εργαζομένων. Εάν επικεντρωθούμε πιο συγκεκριμένα στη λειτουργία της διεύθυνσης, περιλαμβάνει την εκχώρηση εξουσίας, την επικοινωνία, την παρακίνηση, τον συντονισμό και τη διαχείριση των διαφορών-συγκρούσεων, προωθώντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή και την αποδοτικότητα του προσωπικού. Αυτές οι πτυχές είναι κρίσιμες για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και ενδεικτικά θα παρουσιαστούν κάποιες απ' αυτές παρακάτω (Ρέππα, 2008).

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει εστιάσει με μεγάλο ενδιαφέρον στην απάντηση του ερωτήματος, όπως «Πόσο χρόνο ξοδεύουν τα στελέχη σε άμεση ή έμμεση επικοινωνία με τους άλλους;», γιατί σύμφωνα με τη Ρέππα (2008), τα στελέχη χρειάζεται να έχουν κατανοήσει τι επηρεάζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελούνται τα επικοινωνιακά συμβάντα με τους δικούς του κώδικες, νόρμες, ρόλους και κανονισμούς. Η σχολική κοινότητα λοιπόν έχει τη δική της «τελετουργία» αλληλεπιδράσεων των κοινωνικών μελών και έτσι η επικοινωνία καθορίζεται από τις σχέσεις που συνδέουν τα άτομα με το περιβάλλον τους. Ειδικότερα, από την εμπειρική έρευνα της Ρέππα (2008), αποδεικνύεται ότι τα σύγχρονα στελέχη οργανισμών ξοδεύουν το 80% κάθε εργάσιμης ημέρας σε άμεση επικοινωνία με τους άλλους, ενώ το υπόλοιπο 20% αντιστοιχεί σε δουλειά γραφείου, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει κάποια μορφή επικοινωνίας, όπως είναι η αλληλογραφία.

Γίνεται φανερό ότι η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού για μάθηση σχολικού κλίματος γι' αυτό κι είναι απαραίτητο να επιχειρείται να δημιουργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των επικεφαλής της οργάνωσης και των μελών της (Μπάκας, 2014). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η λειτουργία της επικοινωνίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διευθυντική λειτουργία των στελεχών της εκπαίδευσης, αφού ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, ο έλεγχος, η καθοδήγηση, η παρακίνηση, η διαχείριση συγκρούσεων και η δημιουργία θετικού κλίματος βασίζονται σε αυτήν.

Η καλή επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο του αποτελεσματικού διευθυντή, ο οποίος διαχειρίζεται τις επικοινωνιακές σχέσεις με το τακτικό προσωπικό του σχολείου, με τους μαθητές του σχολείου, με τον προϊστάμενο και τους συμβούλους εκπαίδευσης, με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και με τους υπόλοιπους φορείς κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής, γι' αυτό και παίζει σημαντικό ρόλο μεταξύ των άλλων (ευκρίνεια μηνύματος, εγκυρότητα πηγής, διάθεση του δέκτη) και η ενεργός ακρόαση (Hoy & Miskel, 2013). Απαραίτητα στοιχεία της ενεργού ακρόασης και της εδραίωσης των ανθρωπίνων σχέσεων με τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας όλων των μελών μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η αυτοεκτίμηση, ο αμοιβαίος σεβασμός της προσωπικότητας και η αλληλοκατανόηση των επικοινωνούντων μελών (υφισταμένων και προϊσταμένων).

Η μη αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να επιφέρει προβλήματα και να δημιουργήσει αντιθέσεις και συγκρούσεις. Μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο οργανωτικό κλίμα, στην απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού, στο στρες και την εργασιακή εξουθένωση (Ρέππα, 2008).

Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του Κατσαρού (2008), φαίνεται ότι η υψηλή πολυπλοκότητα και η αυστηρή εφαρμογή της νομοθεσίας από την κεντρική εξουσία περιορίζουν σημαντικά την ικανότητα για προσωπικές πρωτοβουλίες, ιδίως στα κατώτερα επίπεδα στελεχών της ιεραρχίας. Η ανάγκη δε να καλύπτουν το διδακτικό ωράριο και η έλλειψη υποστήριξης από γραμματειακό προσωπικό δεν επιτρέπουν την αφιέρωση αρκετού χρόνου για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Καταδεικνύεται λοιπόν πόσο σημαντικό είναι για τον εκπαιδευτικό οργανισμό η επικοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται καθιστά θετική ή αρνητική δύναμη σε αυτόν. Ένα ανοιχτό και υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα κάνει το προσωπικό/εκπαιδευτικούς να αισθάνεται ασφαλείς, να μιλούν, να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα όμως φέρνει το αντίθετο αποτέλεσμα.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΑΦΩΝΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις είναι ένα συχνό φαινόμενο καθώς κάθε ομάδα δεν μπορεί να είναι πλήρως αρμονική. Το θέμα των συγκρούσεων και η διευθέτησή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα καθώς μπορεί να αναδειχτούν διαπροσωπικές (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας), διομαδικές (π.χ. μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων) και συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων (π.χ. ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων) (Ρέππα 2008:320).

Συχνά στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων παρουσιάζονται προβλήματα και προστριβές. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται δεν προέρχονται πάντα από λογική και εποικοδομητική συζήτηση, αλλά από την επιθυμία για εξουσία ή επιρροή. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, είναι συνήθεις οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις λόγω διαφορετικών συμφερόντων, αξιών και στόχων μεταξύ των μελών. Αν η οργανωτική σύγκρουση δεν διαχειριστεί καλά, μπορεί να οδηγήσει σε εχθρότητα και ανταγωνισμό ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Everard & Morris 1999).

Σε έρευνες των Owens (2001), Ρέππα (2008) και Everard & Morris (1999) που αφορούσαν τα αίτια των οργανωσιακών συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό κατέγραψαν τις κυριότερες πηγές από τις οποίες προκύπτει ότι είναι πιθανό να προέρχονται από: α) το σύστημα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, β) την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού (γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά), γ) τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων και δ) τους ανθρώπινους παράγοντες (διαφορετικές προσωπικότητες ατόμων).

Η επίλυση του οποιουδήποτε προβλήματος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των μελών μίας ομάδας αρκεί τα ενδιαφερόμενα μέλη να θέλουν να συνεργαστούν. Απαιτεί βέβαια τα εμπλεκόμενα άτομα να κατέχουν: α) τις απαραίτητες δεξιότητες για την επικοινωνία και την εργασία, που συνδέονται αποτελεσματικά με τις ομάδες, β) συμπεριφορές που υποστηρίζουν ένα

κλίμα «ανοίγματος», εμπιστοσύνης, και ειλικρίνειας μέσα στο οποίο τα άτομα προσδιορίζονται και γ) προσανατολισμό για εργασία πάνω στο πρόβλημα (Ρέππα, 2012).

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

Η διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων κατέχει κεντρική θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης και συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των δράσεων και ενεργειών των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τη Ρέππα (2008), για να υπάρχει «κατάσταση απόφασης» καλό θα είναι α) να υπάρχουν δύο τουλάχιστον εναλλακτικές λύσεις, ώστε να δίνεται το περιθώριο επιλογής και β) να υπάρχει ελευθερία ως προς την επιλογή, γιατί αν κάποιες λύσεις ή ενέργειες επιβάλλονται τότε παύει να υφίσταται η «κατάσταση απόφασης».

Σημασία δεν έχει μόνο να λαμβάνονται αποφάσεις, αλλά να επιλέγονται οι σωστές αποφάσεις με τον κατάλληλο τρόπο για τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή. Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η αυτοπειθαρχία, η πρωτοβουλία, η οξυδέρκεια, ο δυναμισμός και κυρίως η δεξιότητα στο χειρισμό ατόμων και ομάδων αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων που επιδιώκουν να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις.

Για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, τα εκπαιδευτικά στελέχη διαθέτουν διάφορες τεχνικές και μεθόδους, «εργαλεία», τα οποία σε πολλές περιπτώσεις και σε συγκεκριμένες στιγμές βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων. Ως τέτοια εργαλεία θα μπορούσαν να αναφερθούν ενδεικτικά τα εξής: η επιστημονική μέθοδος – ή επιχειρησιακή έρευνα, η μέθοδος προσομοίωσης και μοντέλων, ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) και η τεχνική των «Δελφών». Ανάλογα με τις περιστάσεις κάθε διοικητικό στέλεχος ή ομάδα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σε δεδομένη στιγμή (Ρέππα, 2008:273-276).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται περισσότερο όταν ζητείται η γνώμη τους για τις ενέργειες που τους επηρεάζουν γι' αυτό και χρειάζεται η συμμετοχική λήψη αποφάσεων σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Σαϊτς, 2002).

Εν κατακλείδι, ο/η διευθυντής/ντρια έχει κυρίαρχο ρόλο και καταλυτικό στη σχολική μονάδα και καθ' όλη τη διάρκεια του έργου που αναλαμβάνει με τους εκπαιδευτικούς του είναι πάντα παρών. Έμμεσα και διακριτικά τους εμπυχώνει και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ενώ παράλληλα τους καθοδηγεί σε κάθε τους βήμα, ώστε να τηρείται το προκαθορισμένο χρονικά πρόγραμμα, το οποίο έχει οργανώσει ο/η ίδιος /α ρυθμίζοντας τη σωστή επαφή ανάμεσα στα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών του.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η παρούσα μελέτη αφορά σε περίπτωση που συνέβη πρόσφατα σε επαρχιακό εξαθέσιο Δημοτικό Σχολείο παραθαλάσσιου οικισμού. Πιο συγκεκριμένα, πριν από τις διακοπές του Πάσχα, διεξήχθη σύλλογος διδασκόντων στο σχολείο με θέμα τον σχεδιασμό και την οργάνωση της τελικής γιορτής του σχολείου λίγο πριν το κλείσιμο του καλοκαιριού. Κατά τη διάρκεια του συλλόγου λοιπόν, κάθε εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψή του για τον τρόπο υλοποίησης της γιορτής με δύο κυρίαρχες απόψεις.

Η μία έτεινε προς το να οργανωθεί η τελική γιορτή μόνο από τη ΣΤ΄ τάξη, καθώς είναι οι μαθητές της τελευταίας τάξης του σχολείου και θεωρείται πιο όμορφο και τιμητικό προς αυτούς τους μαθητές να αναλάβουν εξ ολοκλήρου την τελική γιορτή. Να προστεθεί εδώ ότι οι υπόλοιπες τάξεις ανέλαβαν την ευθύνη της διοργάνωσης των αντίστοιχων γιορτών των Χριστουγέννων και των εθνικών επετείων, με τη ΣΤ΄ τάξη να έχει βοηθητικό ρόλο όταν κρινόταν απαραίτητο. Δίνοντας και μια αριθμητική διάσταση, να σημειωθεί ότι η άποψη αυτή (οργάνωση της τελικής γιορτής από τη ΣΤ΄ τάξη) υποστηριζόταν από 4 συναδέλφους.

Η άλλη κυρίαρχη άποψη του συλλόγου ήταν να αναλάβει η ΣΤ΄ τάξη το μεγαλύτερο μέρος της τελικής γιορτής και η καθεμία από τις άλλες τάξεις να έχει στη διάθεσή της περίπου ένα τέταρτο να αποχαιρετίσει με τον δικό της τρόπο το σχολείο και τα μέλη της πριν τις καλοκαιρινές διακοπές. Την άποψη αυτή τη στήριζαν 2 εκπαιδευτικοί.

Αφού λοιπόν ακούστηκαν όλες οι απόψεις, ο Διευθυντής του σχολείου ζήτησε να γίνει ψηφοφορία, ώστε να παρθεί μια απόφαση με βάση την επιθυμία της πλειοψηφίας. Έτσι και έγινε. Η πλειοψηφία αποφάσισε να οργανώσει την τελική γιορτή του σχολείου η ΣΤ΄ τάξη χωρίς τη συμμετοχή των άλλων τάξεων. Η απόφαση αυτή γράφτηκε και στα πρακτικά και ο σύλλογος ολοκλήρωσε τη συζήτηση με την αποχώρηση όλων των συμμετεχόντων.

Την άλλη μέρα ωστόσο, ήρθαν στο γραφείο του Διευθυντή οι εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι ζητούσαν σε έντονο ύφος από τον Διευθυντή του σχολείου να συμμετέχουν όλες οι τάξεις στην τελική γιορτή, καθώς εκφράσανε την ανάγκη τους να έχουν όλοι την ευκαιρία να ευχηθούν με τον τρόπο τους «καλό καλοκαίρι». Επίσης, οι δύο εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν την άποψη αυτή, πήγαν επίσης στο γραφείο του Διευθυντή και με τον δικό τους τρόπο ενίσχυαν τα λεγόμενα των εκπροσώπων του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Κατά συνέπεια, ο Διευθυντής του σχολείου βρέθηκε σε πολύ δύσκολη θέση, καθώς είχε τεθεί το ζήτημα ανάκλησης της απόφασης του συλλόγου διδασκόντων που είχε παρθεί μετά από συζήτηση και ψηφοφορία την προηγούμενη κιόλας μέρα.

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΙΤΙΑΣ

Αναζητώντας τις βαθύτερες αιτίες της παρούσας περίπτωσης, δηλαδή της αναστάτωσης που προκλήθηκε από την έλλειψη κατάλληλης επικοινωνίας μεταξύ συλλόγου διδασκόντων, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και διεύθυνσης του σχολείου θα δούμε ότι το θέμα είναι πολυπαραγοντικό.

Από τη μία, υπάρχει η ανάγκη των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης να αναλάβουν μόνοι τους την ευθύνη της τελικής γιορτής, καθώς θεωρούν ότι είναι η τελευταία γιορτή του Δημοτικού Σχολείου που τους εμπεριέχει και θέλουν να κάνουν εκείνοι το κλείσιμο της τελευταίας τους χρονιάς. Επιπλέον, σκέφτονται πως εάν κάθε τάξη έχει στη διάθεσή της από ένα τέταρτο για την τελική γιορτή, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης που θα βγουν στο τέλος, θα είναι εκείνοι που τελικά θα λάβουν και τη λιγότερη προσοχή, εφόσον όλοι θα έχουν ήδη παρακολουθήσει τις προηγούμενες τάξεις και θα έχουν κουραστεί. Αυτές οι σκέψεις φυσικά εκφράστηκαν από την εκπαιδευτικό της τάξης στον σύλλογο διδασκόντων που πραγματοποιήθηκε.

Από την άλλη, υπάρχει η ανάγκη των μαθητών των υπολοίπων τάξεων οι οποίοι με τη σειρά τους θέλουν να συμμετέχουν στο κλείσιμο της χρονιάς, θέλουν να ευχηθούν «καλό καλοκαίρι» με τραγούδια, παιχνίδια και χορευτικά τόσο στους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές τους όσο και στους γονείς/κηδεμόνες τους που θα έρθουν να τους δουν. Αυτές οι σκέψεις φυσικά εκφράστηκαν από κάποιους από τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων τάξεων στον σύλλογο διδασκόντων που πραγματοποιήθηκε.

Η άλλη πλευρά που υπάρχει είναι αυτή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι τάσσονται με την άποψη των τελευταίων. Θέλουν, δηλαδή, να δουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στην τελική γιορτή του σχολείου. Ωστόσο, στην αντίδρασή τους έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι οι δύο εκπαιδευτικοί που είναι υπέρ της άποψης αυτής, είναι μόνιμοι κάτοικοι του οικισμού αυτού και κάθε χρόνο έχουν συνηθίσει να κάνουν με αυτό τον τρόπο την τελική γιορτή. Συνεπώς, πιθανότατα συζήτησαν με τους εκπροσώπους γονέων και κηδεμόνων εκτός σχολείου και ανέφεραν τις απόψεις που ακούστηκαν στον σύλλογο, δείχνοντας τη θετική τους διάθεση να συμμετέχουν τα τμήματά τους στην τελική γιορτή, με σκοπό να δείξουν κι εκείνοι ένα μέρος της δουλειάς τους.

Η εκπαιδευτικός όμως της ΣΤ΄ τάξης δεν είναι μόνιμη κάτοικος του οικισμού αυτού και ούτε έχει προλάβει να αναπτύξει προσωπικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Συνεπώς, εξέφρασε τη γνώμη της στον σύλλογο διδασκόντων σχετικά με την τελική γιορτή, την οποία υποστήριξαν και άλλοι 3 εκπαιδευτικοί (σύνολο 4 από τους 6), οι οποίοι επίσης δεν είναι μόνιμοι κάτοικοι του οικισμού και μάλιστα είναι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ξαναδουλέψει στο συγκεκριμένο σχολείο και κοινωνικό πλαίσιο.

Τέλος, υπάρχει και η οπτική του Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος από τη μία δε θέλει να δυσαρεστήσει κανέναν, επειδή σέβεται και κατανοεί τις απόψεις όλων, από την άλλη όμως δεσμεύτηκε σε μια απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και τώρα καλείται να ανακαλέσει αυτή την

απόφαση, καθώς δεν είναι σύμφωνη με τις ανάγκες που εκφράστηκαν από τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

Επομένως, μέσα από αυτές τις διαφορετικές οπτικές φαίνεται πως οι ανάγκες που εκφράζονται είναι αντίρροπες και κατά συνέπεια πολύ δύσκολο να επέλθει ισορροπία, ηρεμία και να είναι όλοι ικανοποιημένοι με το τελικό αποτέλεσμα. Εδώ λοιπόν, τίθεται θέμα διαχείρισης από τη διεύθυνση του σχολείου, ώστε να προσπαθήσει να φέρει ένα θετικό κλίμα φυσικά με απώτερο στόχο το καλό των μαθητών του σχολείου.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί τη βάση της κοινωνίας και η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, οι συγκρούσεις μεταξύ, του προσωπικού και των γονέων μπορούν να απειλήσουν την ολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η μη διευθέτηση αυτών των διαφορών μπορεί να οδηγήσει μακροπρόθεσμα σε κλίμα ανασφάλειας και ανησυχίας στο σχολείο.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει έναν ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο αυτό της διαχείρισης των συγκρούσεων κάθε είδους. Οι αντιδράσεις θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και κατανόηση. Η προσεκτική και ειλικρινής, χωρίς διάθεση κριτικής, ακρόαση της άποψης κάθε πλευράς είναι ζωτικής σημασίας και αποτελεί το κλειδί για την επίλυση κάθε σύγκρουσης. Έτσι σαν πρώτη κίνηση ο διευθυντής οφείλει να μιλήσει ατομικά με την κάθε πλευρά σε μια αρχική διερεύνηση των προθέσεών της. Αρχικά, δεν προτείνει λύσεις απλώς παρακινεί τον καθένα να αναζητήσει λύσεις με ενεργητικό και εποικοδομητικό τρόπο προωθώντας έτσι ένα κλίμα συνεργασίας και ασφάλειας στον χώρο εργασίας.

Πέρα από την αρχική συζήτηση ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να καλέσει εκ νέου σύλλογο, παρουσιάζοντας στο σώμα τα νέα δεδομένα αναλογιζόμενος τις επιπτώσεις της κάθε ενέργειας τόσο σε σχέση με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς του σχολείου. Αφού γίνει ένας ενεργητικός καταιγισμός ιδεών όλου του προσωπικού του σχολείου, μπορεί να προτείνει να γίνει η σχολική γιορτή λήξης από όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, αρχίζοντας και τελειώνοντας όμως από τη ΣΤ΄ τάξη. Επιπλέον, μαθητές της έκτης τάξης εκτός από τον αποχαιρετισμό και τον δικό τους ρόλο στην τελική γιορτή μπορούν να αναλάβουν την παρουσίαση όλων των υπόλοιπων τάξεων του σχολείου έχοντας και με αυτόν τον τρόπο πρωταγωνιστικό ρόλο. Μία ακόμη λύση, για εξοικονόμηση χρόνου που παράλληλα θα συνδράμει και στην αύξηση της επικοινωνίας συναδέλφων και μαθητών, είναι να παρουσιάζουν κάτι στο τέλος οι υπόλοιπες τάξεις ανά δύο ή τρεις. Έτσι, όλες οι πλευρές δάσκαλοι, μαθητές, γονείς θα μείνουν ικανοποιημένοι αφού και όλοι θα συμμετάσχουν και εξοικονόμηση χρόνου θα γίνει ενώ ταυτόχρονα ο διευθυντής με αυτόν τον τρόπο θα αυξήσει τις συνεργατικές δεξιότητες όλου του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών.

Αφού γίνει συζήτηση και ζύμωση στο σύλλογο διδασκόντων θα πραγματοποιηθεί εκ νέου ψηφοφορία και τροποποίηση του πρακτικού εφόσον συμφωνήσει κάθε εμπλεκόμενο μέρος.

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διατήρηση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την ανοικτή επικοινωνία, τη συνεργασία και την επίλυση των διαφορών με σεβασμό και δικαιοσύνη. Μόνο μέσω αυτής της προσέγγισης μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα που θα ενισχύει τη μάθηση, την ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την ευημερία του προσωπικού του σχολείου, παράγοντες που αποτελούν τη βάση για την επιτυχή πορεία κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μετά την ολοκλήρωση του συλλόγου και τη λήψη της απόφασης, ο διευθυντής θα πρέπει συνεχώς να παρακολουθεί την εξέλιξη και πορεία των δράσεων προκειμένου τόσο να αξιολογήσει την εφαρμογή της νέας απόφασης όσο και να αφουγκράζεται τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Είναι κρίσιμο να διατηρεί ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας, ώστε να μαθαίνει τυχόν νέα προβλήματα ή δυσκολίες που ενδεχομένως προκύψουν.

Η ρύθμιση τυχόν νέων προβλημάτων θα πρέπει να γίνεται άμεσα και αποτελεσματικά ώστε να αποφευχθεί νέα τροποποίηση και ματαίωση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων της σχολικής μονάδας.

Μετά το πέρας της σχολικής γιορτής θα γίνει αξιολόγηση της απόφασης τόσο από τον ίδιο όσο και από όλους τους εμπλεκόμενους στο θέμα φορείς. Η ανατροφοδότηση από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση θεωρείται κρίσιμη προκειμένου να διαπιστωθούν τα συναισθήματά τους από την εξέλιξη της κατάστασης.

Τέλος, η έκβαση της απόφασης ανάλογα με τα αποτελέσματά της μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αναφοράς για παρόμοια περιστατικά στο μέλλον.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, αυτά που προέκυψαν ως συμπεράσματα είναι αρχικά πως η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που απαιτεί πολλή ενέργεια, υπομονή και διάθεση για διά βίου μάθηση. Τον κύριο ρόλο σε μια τέτοια διαδικασία παίζει η διεύθυνση του σχολείου και ο τρόπος που εξ αρχής θέτει τις βάσεις συνεργασίας, αλλά και ο τρόπος που κάθε φορά διαχειρίζεται όσα προκύπτουν. Όταν λοιπόν η διάθεση για γόνιμη επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, ο διάλογος και η ενεργητική ακρόαση μπαίνουν ως βάσεις, τότε τα αποτελέσματα της συνεργασίας αναμένονται να είναι θετικά. Η διεύθυνση του σχολείου είναι εκείνη που καλείται να ισορροπήσει τις καταστάσεις ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές με άξονα πάντα το όφελος

των μαθητών και της εκπαιδευτικής μονάδας στο σύνολό της. Τέλος, σίγουρα δεν υπάρχει ενιαία φόρμουλα διαχείρισης όλων των περιστατικών που καθημερινά συμβαίνουν σε μια εκπαιδευτική μονάδα, μόνο η τάση για δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού και δικαιοσύνης όπου μπορεί να εγγυηθεί κατά ένα μεγάλο βαθμό την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κίκιζας Δ. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Θεοδωρόπουλου, Θ. (2020). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Κατσαρός, Ι. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Π.Ι. /ΥΠΕΠΘ.
- Κοκκινιώτης, Χ. (2021). *Η Σημασία και η εφαρμογή της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε τέσσερα ιδιωτικά σχολεία της Αττικής: Συγκριτική έρευνα*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Κιουλάνης, Σ. (2018). *Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η διεθνής εμπειρία και η ελληνική πραγματικότητα*. Δράμα: Εκπαιδευτικός Κύκλος.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Π. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*, (σελ. 183-200). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Reymond, Hollenbeck, Gerhart, (2009). *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σαϊτής, Χ. & Σαϊτή (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων*. Εκδ. Ιδίων
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Τερζή, Κ., Τσολακίδου, Σ., Γκέκας, Α., Παυλάκης, Μ. (2017). Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού βασισμένη στην ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων: παράδειγμα εμπειρικής έρευνας στο δημόσιο τομέα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, σσ 1-37.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bush, T. & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications
- Dessler, G. (2012). *A Framework for Human Resource Management*, Pearson Education, Inc.
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (2013). *Educational Administration 9th Ed.*, New York: McGraw Hill.

- Mullins, L. J. (2007). *Management and Organizational Behavior* (7th edition). Harlow: FT/ Prentice Hall.
- Oecd, (2011). *Public Servants as Partners for Growth*. Towards a Stronger, Leaner and More Equitable Workforce.
- Oecd, (2010). *Managing Competencies in Government: State of the Art Practices and Issues at Stake for the Future*.
- Omebe, C. A. (2014). Human resource Management in Education Issues and *Challenges*, *British Journal of Education*, (2), 26-31.
- Owens, R. (2001). *Organizational behavior in Education*, Allyn and Bacon A Pearson Education Company.

Θετικές Επιπτώσεις της Τηλεόρασης και των Διαδραστικών Ψηφιακών Παιχνιδιών στις Γνωστικές Ικανότητες των Παιδιών

Ιωάννης Σόλαρης

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων
isolaris@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα νέα ψηφιακά μέσα στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας και των μέσων επικοινωνίας ολοένα και περισσότερο γοητεύουν τα παιδιά και γίνονται ελκυστικά στον χρόνο που αφιερώνεται για την ψυχαγωγία τους. Πρόκειται ιδίως για την τηλεόραση και για τα διαδραστικά ηλεκτρονικά παιχνίδια, στα οποία εκτίθενται τα παιδιά σε όλο και μικρότερη ηλικία και από τα οποία επομένως επηρεάζονται στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντική η εστίαση στη δυνάμει θετική επίδραση των δύο ανωτέρω μέσων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, σε αντίθεση με την έντονη κριτική για αρνητικά αποτελέσματα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση των θετικών επιπτώσεων-επιδράσεων της τηλεόρασης και των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών σε συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες των παιδιών της πρώτης (3 έως 6 ετών) και μέσης παιδικής ηλικίας (6 έως 10 ετών). Τα συμπεράσματα απορρέουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση εμπειρικών ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας που σχετίζονται με το προς διερεύνηση αντικείμενο.

ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Ψηφιακά μέσα

Η δημοφιλία των ψηφιακών μέσων οφείλεται τόσο στη μορφή όσο και το περιεχόμενό τους (Lightfoot et al., 2014, σελ. 524). Τα παιδιά κυρίως προσχολικής ηλικίας αδυνατούν να διακρίνουν μεταξύ του τηλεοπτικού προϊόντος και της πραγματικότητας, οπότε ενθουσιάζονται με τους τηλεοπτικούς χαρακτήρες (Lightfoot et al., 2014, σελ. 521). Συνάμα το τηλεοπτικό περιεχόμενο είναι πλούσιο σε θεματικές, πληροφορίες και εμπειρίες (Lightfoot et al., 2014, σελ. 521). Από την άλλη πλευρά, τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν ειδικά εφέ, με δυνατότητα αλληλεπίδρασης και βελτιώνονται συνεχώς σε παραστατικότητα και ρεαλιστικότητα (Lightfoot et al., 2014, σελ. 524, 526).

Η διαφορά μεταξύ των διαδραστικών και μη διαδραστικών ψηφιακών μέσων είναι ότι τα διαδραστικά απαιτούν ενέργεια του χρήστη και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (δυνατότητα επιλογών, απόκρισης, ανατροφοδότησης ή επίλυσης προβλημάτων) ενώ τα μη διαδραστικά αρκούνται στην παρακολούθηση του χρήστη (Anderson & Kirkorian, 2015, σελ. 949-950· (Lightfoot et al., 2014, σελ. 524). Αυτό σημαίνει πως διαφοροποιούνται ως προς τις δυνατότητες, αλλά και στις δύο

περιπτώσεις τα παιδιά είναι ενεργοί παράγοντες με τις δικές τους ατομικές προτιμήσεις, γεγονός που καθορίζει και τον τρόπο επίδρασης των μέσων (Lightfoot et al., 2014, σελ. 527).

Γνωστική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας επιδίδονται στην «προλειτουργική σκέψη» και επικεντρώνονται νοητικά σε ένα μόνο στοιχείο της εμπειρίας, ενώ τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας καθίστανται ικανά για συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες (διάκριση, συνδυασμός, σειροθέτηση, μετασχηματισμός νοητικών αντικειμένων και ενεργειών) (Lightfoot et al., 2014, σελ. 551-552).

Από άλλη οπτική γωνία οι θεωρητικοί της επεξεργασίας των πληροφοριών αποδίδουν τις γνωστικές αλλαγές κατά την ανάπτυξη των παιδιών στη λειτουργία κυρίως της μνήμης και της προσοχής. Προσδευτικά, μετά την προσχολική ηλικία, στη μέση παιδική ηλικία αυτές οι ικανότητες είναι αυξημένες και παίζουν σπουδαίο ρόλο επειδή επιτρέπουν στα παιδιά να σκέφτονται δύο ή περισσότερες πλευρές για την επίλυση ενός προβλήματος (Lightfoot et al., 2014, σελ. 561).

Συνολικά, τα ψηφιακά μέσα δυνητικά επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη τόσο άμεσα (απόκτηση γνώσης περιεχομένου, προσοχή, εκτελεστικές λειτουργίες, κατανόηση λόγου και αφήγησης, νοητική επεξεργασία, φαντασία, δημιουργικότητα, χωρική και χρονική γνώση) όσο και έμμεσα (μεταφορά της μάθησης, χρονική μετατόπιση, πολλαπλές εργασίες) (Anderson & Kirkorian, 2015, σελ. 969, 985-986).

ΟΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Πρώτη παιδική ηλικία

Σε εμπειρική έρευνα εξετάστηκαν οι επιπτώσεις του ρυθμού του τηλεοπτικού προγράμματος (κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά την παρακολούθηση) στην προσοχή, την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση σε παιδιά 3 και 4 ετών μέσω ενός οικολογικά (σε νατουραλιστικό περιβάλλον, όχι εργαστηριακό) έγκυρου πειραματικού σχεδίου (Rose & Lamont, 2022, σελ. 208). Τα παιδιά παρακολούθησαν περισσότερο το πρόγραμμα με γρήγορο ρυθμό (με ηχητικά εφέ) παρά με τον αργό ρυθμό. Σημειώθηκε επίσης μια μέτρια τάση για τα παιδιά να επιδεικνύουν μεγαλύτερη διέγερση προσοχής όταν παρακολουθούσαν το αργό σε σύγκριση με το γρήγορο πρόγραμμα (Rose & Lamont, 2022, σελ. 224). Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη απόδοση στην επίλυση προβλήματος και για τις δύο ηλικιακές ομάδες μετά το γρήγορο πρόγραμμα, αλλά αυτό δεν οδήγησε και σε μεγαλύτερη κατανόηση (Rose & Lamont, 2022, σελ. 226).

Σε δεύτερη εμπειρική έρευνα ελέγχθηκαν οι σχέσεις μεταξύ της τηλεοπτικής έκθεσης παιδιών 3 έως 6 ετών και των εκτελεστικών λειτουργιών (Yang et al., 2017, σελ. 1). Παρατηρήθηκε ότι τόσο ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης όσο και η προβολή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κινουμένων σχεδίων συσχετίστηκαν θετικά με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Yang et al., 2017, σελ. 8-9). Μάλιστα σημειώθηκε ότι αυτό που παρακολουθούν τα παιδιά (περιεχόμενο) και ο τρόπος που βλέπουν (πλαίσιο) είναι αναμφισβήτητα πιο σημαντικές μεταβλητές τηλεθέασης από τον χρόνο

(διάρκεια) που παρακολουθούν τα παιδιά (Yang et al., 2017, σελ. 10). Επιπλέον αποκαλύφθηκε ότι τα πρότυπα σχέσης μεταξύ τηλεθέασης και εκτελεστικών λειτουργιών εξαρτώνται από γονικές περιοριστικές συμπεριφορές, καθώς μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης και των εκτελεστικών λειτουργιών ήταν εμφανής μόνο όταν η περιοριστική διαμεσολάβηση ήταν σε χαμηλό επίπεδο (Yang et al., 2017, σελ. 10).

Μέση παιδική ηλικία

Σε ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο διευρυμένου δείγματος πληθυσμού γονέων, δασκάλων και παιδιών, βάσει της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής των μέσων ενημέρωσης (Khan et al., 2022, σελ. 2). Η δημογραφική μεταβλητή περιλάμβανε κατηγορία παιδιών πρώτης ηλικίας 3 έως 7 ετών σε ποσοστό 25,2% και κατηγορία μέσης ηλικίας σε ποσοστό 16,4% (Khan et al., 2022, σελ. 7). Η εμπειρική ανάλυση δεδομένων αποκάλυψε ότι μετά την παρακολούθηση παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικές δεξιότητες ζωής. Μεταξύ άλλων παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων και της ενίσχυσης της ικανότητας των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων (Khan et al., 2022, σελ. 10).

ΟΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Πρώτη παιδική ηλικία

Σε έρευνα επισκόπησης οι συγγραφείς αναζητούν τον αντίκτυπο των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στη ζωή και το παιχνίδι των μικρών παιδιών, μέσω της αποστολής του Sesame Street να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν πιο έξυπνα, πιο δυνατά και πιο ευγενικά (Flynn et al., 2019, σελ. 54). Τα διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια απαιτούν τη χρήση μνήμης, προσοχής, γνώσης και επίλυσης προβλημάτων, οπότε είναι σε θέση να επηρεάσουν την αναπτυξιακή πορεία αυτών των γνωστικών λειτουργιών. Ακόμη και τα ψηφιακά παιχνίδια που είναι καθηλωτικά (με ρεαλιστικά εφέ) μπορούν να αυξήσουν την εκτελεστική λειτουργία, καθώς τα παιδιά πρέπει να θυμούνται κανόνες και να λαμβάνουν στοχευμένες αποφάσεις στην επίλυση προβλημάτων (Flynn et al., 2019, σελ. 62). Σημασία δίνεται σε ενδιάμεσους παράγοντες, όπως το πόσο τα παιδιά απολαμβάνουν τα παιχνίδια και πόσο σημαντικά τα θεωρούν (Flynn et al., 2019, σελ. 61).

Μέση παιδική ηλικία

Σε εμπειρική έρευνα με μέσο όρο ηλικίας παιδιών τα 7 έτη (2α τάξη Δημοτικού σχολείου) διερευνήθηκε εάν οι παραδοσιακές μέθοδοι (ασκήσεις στο χαρτί) και η εκπαίδευση ηλεκτρονικών παιχνιδιών διαφέρουν ως προς τις γνωστικές διαδικασίες που επιφέρουν, κατόπιν σύγκρισης των αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση των μαθηματικών δεξιοτήτων (Castellar et al., 2015, σελ. 123). Παρατηρήθηκε ότι υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης ηλεκτρονικού παιχνιδιού και της βελτίωσης της μνήμης εργασίας (ικανότητα διατήρησης μιας διανοητικής αναπαράστασης ορισμένης

ποσότητας πληροφοριών). Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι τα παιχνίδια προκάλεσαν θετικές συναισθηματικές αποκρίσεις (απόλαυση), αυτό δεν συσχετίστηκε με την αυξημένη απόδοση στα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Castellar et al., 2015, σελ. 131-132).

Σε δεύτερη εμπειρική έρευνα, σύμφωνα με τις κατά μέσο όρο απαντήσεις μαθητών-τριών 4ης-5ης-6ης τάξης δημοτικών σχολείων, τα ψηφιακά παιχνίδια βοηθούν σημαντικά να αναπτύξουν ή να ενισχύσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες (Kougioumtzidou et al., 2023, σελ. 18). Ειδικότερα οι μαθητές-τριες απάντησαν ότι είναι ικανοί-ές να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις πιο εύκολα, να υπακούουν στους κανόνες, να κάνουν τη φαντασία τους πιο έντονη, να είναι πιο περιέργοι-ες, να μαθαίνουν περισσότερα, να μαθαίνουν πώς να λένε μια ιστορία, να μπορούν να κατανοήσουν αν μια ενέργεια είναι σωστή ή λάθος, να κατανοήσουν δύσκολες έννοιες, να μάθουν τον τρόπο σκέψης και να κατανοήσουν τις πληροφορίες που παρέχονται, να σκεφτούν τι είναι σωστό και τι λάθος, να συγκεντρωθούν καλύτερα σε αυτό που κάνουν (Kougioumtzidou et al., 2023, σελ. 18-19).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της εργασίας ήταν να εξετασθούν οι θετικές επιπτώσεις της τηλεόρασης ως μη διαδραστικού μέσου καθώς και των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής (3 έως 6 ετών) και μέσης σχολικής ηλικίας (6 έως 10 ετών).

Τα πορίσματα των ερευνών ως προς την επίδραση της τηλεόρασης αναφέρονται περισσότερο στις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών. Στην πρώτη παιδική ηλικία ο ρυθμός του τηλεοπτικού προγράμματος καθώς και του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης και της προβολής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κινουμένων σχεδίων (περιεχόμενο) επηρεάζει θετικά τις εκτελεστικές λειτουργίες. Επιπλέον, τονίζεται ο διαμεσολαβητικός παράγοντας της γονικής συμπεριφοράς και ειδικότερα οι περιορισμοί που θέτουν οι γονείς στην παρακολούθηση τηλεόρασης από τα παιδιά. Στη μέση παιδική ηλικία εμφανίζεται σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης τηλεόρασης και της ικανότητας επίλυσης προβλήματος.

Τα πορίσματα των ερευνών ως προς την επίδραση των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών αναφέρονται περισσότερο στην προσοχή, τη μνήμη και την επίλυση προβλήματος. Στην πρώτη παιδική ηλικία τα διαδραστικά παιχνίδια διεγείρουν τις γνωστικές λειτουργίες της μνήμης, της προσοχής και της επίλυσης προβλήματος. Στη μέση παιδική ηλικία η ενασχόληση με τα διαδραστικά παιχνίδια αυξάνει τη μνήμη εργασίας, τη φαντασία, την κατανόηση, την προσοχή και την επίλυση προβλήματος.

Συνολικά, η τηλεόραση και τα διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να έχουν θετικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και κυρίως στις εκτελεστικές λειτουργίες και την επίλυση προβλήματος.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, D. R., & Kirkorian, H. L. (2015). Media and cognitive development. In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (7th ed., pp. 949–994). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy222>

Castellar, E. N., All, A., de Marez, L., & Van Looy, J. (2015). Cognitive abilities, digital games and arithmetic performance enhancement: A study comparing the effects of a math game and paper exercises. *Computers & Education, 85*(1), 123-133. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.021>

Flynn, R. M., Richert, R. A., & Wartella, E. (2019). Play in a digital world: How interactive digital games shape the lives of children. *American Journal of Play, 12*(1), 54–73.

Khan, H., Ghafar, M., & Ullah, F. (2022). Effects of TV programs on children: A case study of Bahawalpur. *Journal of Peace, Development and Communication, 6* (3), 1-15. <https://doi.org/10.36968/JPDC-V06-I03-01>

Kougioumtzidou, E., Botsoglou, K., Beazidou, E., & Zygouris, N. (2023). Exploring the Impact of Digital Games on Elementary School Students' Cognitive and Social Skill Development: A Perception-based Study. *International Scientific Educational Journal "educ@tional circle", 11*(2), 10-24.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Gutenberg.

Rose E. S., Lamont M. A., & Reyland N. (2022). Watching television in a home environment: effects on children's attention, problem solving and comprehension. *Media Psychology, 25*(2), 208-233.

<https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1901744>

Yang, X., Chen, Z., Wang, Z., & Zhu, L. (2017). The relations between television exposure and executive function in Chinese preschoolers: The moderated role of parental mediation behaviors. *Frontiers in Psychology, 8* (Article 1833), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01833>

Η Διδασκαλία της Βιβλιοδεσίας στη Νεοελληνική Εκπαίδευση (1829-1933)

Μάγδα Σουλιώτη

Διευθύντρια της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Καλαμάτας

Διδάκτορας της Παιδαγωγικής ΕπιστήμηςEdD

smagdalini@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συσχέτιση βιβλιοδεσίας και ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να φαίνεται νεωτερική, άτοπη ή και άνευ ουσίας για τους περισσότερους, ωστόσο η ιστορική έρευνα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έδειξε ότι η βιβλιοδεσία σε παλαιότερους καιρούς αποτέλεσε διδασκόμενο μάθημα της αναπτυσσόμενης τότε νεοελληνικής εκπαίδευσης.

Στις αρχές του 19ου αιώνα σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη γίνονται πειραματισμοί για τη δημιουργία εθνικής εκπαίδευσης, πειραματισμοί που έχουν σκοπό να λύσουν τα προβλήματα της παραμελημένης λαϊκής εκπαίδευσης.

Ο Καποδίστριας λίγο πριν έρθει στην Ελλάδα ως Κυβερνήτης έζησε από κοντά το μεταρρυθμιστικό κλίμα που είχε αρχίσει να δημιουργείται στην Ευρώπη. Σημαντική θεωρείται η γνωριμία του με δύο μεγάλους παιδαγωγούς του 19ου αιώνα, τον Pestalozzi και τον Fellenberg. Προφανώς ο Καποδίστριας επηρεάστηκε βαθύτατα από τις θεωρίες τους για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων προς την επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που καταδεικνύεται και από τις ενέργειές του στα εκπαιδευτικά θέματα της Ελλάδας.

Η στροφή προς την επαγγελματική εκπαίδευση οδήγησε στην εισαγωγή του μαθήματος της βιβλιοδεσίας στο σχολείο. Αρχικά, είχε σκοπό να προετοιμάσει όσους ήθελαν να γίνουν επαγγελματίες βιβλιοδέτες, αργότερα διδασκόταν για να μπορούν οι μαθητές να συντηρούν τα δυσεύρετα βιβλία τους και στη συνέχεια, η διδασκαλία της βιβλιοδεσίας καταργήθηκε εντελώς.

Την εποχή, λοιπόν, που ο Καποδίστριας ήρθε στην Ελλάδα ως Κυβερνήτης είχε ήδη μελετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα του Pestalozzi και είχε δει την πραγμάτωσή του στα εκπαιδευτήρια του Fellenberg.¹ Όλα αυτά τον επηρέασαν βαθύτατα και επιστρέφοντας στην Ελλάδα προσπάθησε να τα προσαρμόσει στην πραγματικότητα που βρήκε (Πρασσά 1998, σ.106). Μάλιστα, ο Fellenberg -κατά πολλούς ο ίδιος ο Καποδίστριας (Λαμπράκη-Παγανού 1989, σ.51-57)- συνέταξε το υπόμνημα που κατέθεσε στον Τσάρο Αλέξανδρο ο Καποδίστριας για την πολιτογράφηση του συστήματος Fellenberg στην Ελλάδα (Δάφνης 1976, σ.292).

¹ Με προσωπικά του έξοδα μάλιστα απέστειλε μικρό αριθμό υποτρόφων στα εκπαιδευτήρια του Fellenberg.

Ο Καποδίστριας φρόντισε για την ίδρυση σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης σε όλες τις επαρχίες του κράτους και προσπάθησε να εισαγάγει την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, μιας και δεν επαρκούσαν οι εκπαιδευτικοί για τα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης. Επιπλέον, ίδρυσε σχολεία μέσης εκπαίδευσης, τα λεγόμενα ελληνικά σχολεία, και δημιούργησε εκπαιδευτήρια επαγγελματικής κατεύθυνσης. Μέσα στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης ίδρυσε και το ορφανοτροφείο αρρένων στην Αίγινα, κατά το πρότυπο Fellenberg, «όπου λειτούργησαν και επαγγελματικά εργαστήρια με σκοπό την εκμάθηση κάποιας βιοποριστικής τέχνης παράλληλα με την απόκτηση γραμματικών γνώσεων» (Πρασσά 1998β, σ.129).

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να αναφέρουμε ότι ο Καποδίστριας δεν ήταν ο πρώτος που μίλησε για επαγγελματική εκπαίδευση των νέων στην Ελλάδα. Ο Κοραής νωρίτερα είχε τονίσει την ανάγκη να διδάσκονται οι νέοι, μετά τη στοιχειώδη εκπαίδευση, κάποια τέχνη ή κάποιο επάγγελμα για να μάθουν από την παιδική ηλικία να συνεργάζονται με του κοινούς πολίτες και να απολαμβάνουν από κοινού τα πολιτιστικά αγαθά.

Θεωρούσε ο Κοραής ότι είναι έργο της πολιτείας να εμποδίσει την αεργία και να φροντίσει για την καλή ανατροφή των νέων, έτσι ώστε όλοι τους να διδαχθούν ένα επάγγελμα που θα διεγείρει την ορμή τους προς την εργασία. Μάλιστα, πίστευε ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων δεν είναι μόνο έργο των γονιών, αλλά και των δασκάλων, οι οποίοι πρέπει να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα ταλέντα του κάθε παιδιού. Κατά την γνώμη του, δύο είναι τα μέσα που θα ευδαιμονίσουν την κοινωνία, το λογικό και τα δύο χέρια του ανθρώπου. Επιπλέον, δήλωνε ότι «όστις ζητεί την αρετήν αλλού παρά εις το επάγγελμά του, την ζητεί όπου ποτέ δεν θέλει την ευρείν» (Σταματάκη 1988, σ.53-55).

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω σκοποί ο Καποδίστριας δημιούργησε κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία χρηματοδοτούνταν από ή μέσω της κυβέρνησης. Τα κρατικά αυτά ιδρύματα, που σκοπό είχαν πέρα από την στοιχειώδη μόρφωση να προσφέρουν και επαγγελματική κατάρτιση στους μαθητές τους, ήταν τα εκπαιδευτήρια της Αίγινας, το «Πρότυπον Αγροκήπιον» στην Τίρυνθα, το «Κεντρικόν Πολεμικόν Σχολείον» στο Ναύπλιο και το «Εκκλησιαστικό Σχολείον» στον Πόρο (Μαυροσκούφης 1996, σ.132).

Από τα εκπαιδευτήρια της Αίγινας -Ορφανοτροφείο, Πρότυπο, Κεντρικό και Προκαταρτικό- μόνο το Ορφανοτροφείο σχετιζόταν με την απόκτηση άμεσης επαγγελματικής κατάρτισης. Στα υπόλοιπα εκπαιδευτήρια συνέχιζαν τις σπουδές τους όσοι μαθητές ήταν άριστοι.

Μία από τις πρώτες φροντίδες του Καποδίστρια ήταν η περίθαλψη και η διαπαιδαγώγηση των ορφανών και άπορων παιδιών της πατρίδας του. Για τον σκοπό αυτό συγκεντρώνει, όπως ακριβώς είχε κάνει και ο Pestalozzi, τα ορφανά από τους δρόμους για να τους δώσει μια πρώτη στοιχειώδη παιδεία.

Αρχικά τα παιδιά στεγάζονται στο Ναύπλιο και στον Πόρο, έπειτα όμως ο Καποδίστριας με δωρεές φιλελλήνων αποφασίζει να χτίσει στην Αίγινα ένα οίκημα για τη μόνιμη στέγαση του Ορφανοτροφείου. Η ανέγερση του κτιρίου τελειώνει τον Ιανουάριο του 1829 και σταδιακά εγκαθίστανται 500 ορφανά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα τυπογραφεία του αγώνα και ως το 1830 δεν υπάρχουν έμπειροι τεχνίτες για να δέσουν τα βιβλία (Λέγγας 1998, σ.16). Επομένως, η έλλειψη αυτή οδήγησε στο να συμπεριληφθεί η τέχνη της βιβλιοδεσίας στα μαθήματα του Ορφανοτροφείου.

ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΒΙΒΛΙΟΔΕΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ (1829)

Τον Μάιο του 1829 η επιτροπή που ασχολιόταν με τα θέματα του Ορφανοτροφείου, σύμφωνα με το ΙΕ΄ άρθρο, του 14ου διατάγματος του Κυβερνήτη, υπέβαλε λεπτομερέστατο σχέδιο για την οργάνωση της λειτουργίας του Ορφανοτροφείου στην Αίγινα, που η ανέγερση του κτιρίου του είχε περατωθεί στα τέλη του 1828 (Κούκκου 1992, 59).

Με το νέο αυτό σχέδιο για τη λειτουργία του Ορφανοτροφείου, καθοριζόταν και η δημιουργία και οργάνωση των διαφόρων εργαστηρίων, στα οποία θα εκπαιδεύονταν οι μαθητές του Ορφανοτροφείου. Οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να καταρτιστούν σε μια τέχνη που προτιμούσαν, έτσι ώστε όταν αποφοιτούσαν από το ορφανοτροφείο, εκτός από τις άλλες γνώσεις που θα είχαν αποκτήσει, να είχαν εξασφαλίσει και ένα μέσο βιοπορισμού.

Μάλιστα, για να βοηθήσει περισσότερο τους μαθητές ο Καποδίστριας σε αυτή τους την προσπάθεια, ζήτησε από τον Έφορο να υποβάλει σχέδιο κανονισμού με το οποίο θα δίνονταν σε κάθε μαθητή, μετά την εκπαίδευσή του ένα μικρό κεφάλαιο με το οποίο θα μπορούσε να ξεκινήσει την επιχείρησή του. Έτσι, με την αποφοίτησή τους από τη σχολή, οι μαθητές θα ήταν σε θέση να στήσουν αμέσως μια μικρή επιχείρηση και να κερδίσουν τα προς το ζην.

Στο ορφανοτροφείο ιδρύθηκαν διάφορα εργαστήρια, торνευτικής, πλεκτικής, ξυλουργικής, σκυτοτομικής,² ραπτικής, τυπογραφίας κ.ά. Για πρώτη φορά αναφέρεται η ίδρυση εργαστηρίου με τίτλο «Βιβλιοδετικών». Σκοπός του εργαστηρίου αυτού θα ήταν να δένονται τα βιβλία της Βιβλιοθήκης, καθώς και όλα τα βιβλία που θα εκδίδονταν από το Εθνικό Τυπογραφείο. Έτσι, οι μαθητές του εργαστηρίου θα είχαν τη δυνατότητα να κάνουν πρακτική άσκηση σε πραγματικές συνθήκες.

Με επιστολή του στις 22 Οκτωβρίου του 1829 ζητά από τον Γάλλο φιλέλληνα τυπογράφο Φιρμίνο Διδότο (Didot) κάποιον Ευρωπαίο βιβλιοδέτη για να εκπαιδεύσει το προσωπικό που θα δίδασκε το μάθημα της βιβλιοδεσίας. «Να έλθω προς ημάς» γράφει ο Καποδίστριας «και βιβλιοδέτης μετά της αναγκαίας ύλης. Τότε τον βάλλω πλησίον του Ορφανοτροφείου και όσοι των μαθητών δεν κλίσουσιν

² Κατεργασίας δέρματος

εις τα γράμματα, μανθάνουσι την τέχνην, καθώς ευδοκίμουςιν ήδη τινές εργαζόμενοι εις το τυπογραφείον» (Λέγγας 1998, 16).

Οι μαθητές του ορφανοτροφείου βέβαια, δεν ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν μια τέχνη. Σύμφωνα με τον κανονισμό αυτό εξαρτιόνταν από την απόδοση τους στα μαθήματα. Οι άριστοι μαθητές, είχαν τη δυνατότητα να απαλλαχθούν από την υποχρέωση εγγραφής τους σε ένα από τα εργαστήρια και να προβιβαστούν στην ανώτερη βαθμίδα του Διδασκαλείου.³

Οι μαθητές που έδειχναν ιδιαίτερη πρόοδο στα εργαστήρια, έπαιρναν υποτροφίες για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο εξωτερικό, με κυριότερο προορισμό τη Γαλλία από την οποία προμηθεύονταν και τα εργαλεία της δουλειάς τους. Το εργαστήριο του Φιρμίνου Διδότου, γνωστού φιλέλληνα και φίλου του Κοραή, δέχονταν πολλούς Έλληνες βιβλιοδέτες και τυπογράφους (Βαλάσης, 1998, σ.30).

Το μεγάλο όμως, ενδιαφέρον του Καποδίστρια για την παιδεία φαίνεται και από την ίδρυση Εθνικού Τυπογραφείου στην Αίγινα, το οποίο εξέδιδε μεταξύ άλλων και το φιλολογικό περιοδικό *Αιγιναία*, καθώς και από τη συγκρότηση Βιβλιοθήκης, όπου συγκεντρώνονταν βιβλία που εκδίδονταν από το Εθνικό Τυπογραφείο και βιβλία από συνεισφορές των Ελλήνων της διασποράς (Πρασά 1998, σ.130). Κοντά σε αυτά, ιδρύθηκε και Εθνικό Μουσείο για την περισυλλογή των αρχαιοτήτων.⁴

Τον Νοέμβριο του 1829, ο Καποδίστριας διορίζει Έφορο του Ορφανοτροφείου της Αίγινας τον Ανδρέα Μουστοξύδη, παλιό γνώριμο και φίλο του από την Κέρκυρα⁵. Ανάμεσα στα καθήκοντα του Μουστοξύδη περιλαμβάνονταν 1) να ιδρύσει και να οργανώσει την Εθνική Βιβλιοθήκη και 2) να ιδρύσει και να οργανώσει το πρώτο κρατικό Τυπογραφείο και Λιθογραφείο που θα αναλάμβανε την παραγωγή των βιβλίων για τα σχολεία και για τον υπόλοιπο λαό.⁶

Στις 17 Οκτωβρίου 1830 ο Μουστοξύδης στέλνει αναφορά στη Γραμματεία των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Παιδείας, με αποκλειστικό θέμα τις ανάγκες του «εργαστηρίου βιβλιοδεσίας»⁷ και τον βιβλιοδέτη Νικόλαο Πατεράκη. «Επειδή μ' έδωκε την άδεια η Αυτού Εξοχότης ο Κυβερνήτης δια εγγράφου του χωρίς αριθμόν, χρονολογημένου εξ Αιγίνης 27 Απριλίου και δι' ετέρου του υπ' αρ. 211, 3 Σεπτεμβρίου 1830, να κάμω να έλθει εκ Βενετίας ο νέος Νικόλαος Πατεράκης, γνωρίζων την βιβλιοδετικήν τέχνην, και έπειτα να τον καταστήσω εις το Ορφανοτροφείον, νομίζω χρέος μου να κάμω τας ακόλουθους παρατηρήσεις:

»Ο βιβλιοδέτης ούτος έλαβε μίαν μικράν μηνιαίαν βοήθειαν δια ένα χρόνον από τον Κυβερνήτην εις την Βενετίαν, δια να μάθη την τέχνην. Εις αυτήν την βοήθειαν, έπρεπε να προσθέσω μίαν πληρωμήν ή ανταμοιβήν εις τον διδάσκαλόν του, από 10 φοίνικας τον μήνα, το οποίον εις ένα χρόνον

³ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείον Παιδείας, φακ.19, του 1829, και Δασκαλάκη Α., 1968, 251

⁴ Τιβέριος 2002

⁵ Για τις σχέσεις Καποδίστρια – Μουστοξύδη, βλ. Νικοκάβουρα 1965, σ.20-22

⁶ Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 16 Νοεμβρίου 1829, αριθ. 76, νήφισμα β'.

⁷ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείον Παιδείας, φακ. 32, αριθ. εγγράφου 547.

συμπληρώνει φοίνικας 120. Έπρεπεν επομένως να χορηγήσω εις τον Βιβλιοδέτην τα μέσα δια να μετακομισθή εκ Βενετίας εις την Αίγιναν, μετά των εργαλείων του, το οποίον έφερεν εν άλλον έξοδον από 80 φοινίκας.

»Ο τεχνίτης ούτος ήθελε, μολοντούτο, διατρίβει παντάπασιν αργός εις την Αίγιναν, αν δεν ήτο συντροφευόμενος με τας μηχανάς και τα αναγκαία εργαλεία του. Τον προμήθευσα λοιπόν με μίαν συλλογήν, ήτις είναι περιγραμμένη εις τον εδώ εσώκλειστον κατάλογον. Ταύτην ημπόρεσα να αγοράσω ευθηνά, ως ανήκουσαν εις άλλον τινά βιβλιοδέτην, δηλαδή προς 390 φοινίκας και μένει εις την Κυβέρνησιν, εις μερικήν της ιδιοκτησίαν.

»Έπρεπεν ακόμη να τον προμηθεύσω [τον βιβλιοδέτην] με τινά χρωματισμένα χαρτιά, χαρτώνας, δέρματα δια να ημπορεί ευθύς να τα βάλει εις πράξιν, αν του εδιωρίζετο εργασία. Και αυτά επροξένησαν δαπάνην 78 φοινίκων. Ούτω καταστηθέντος του εργαστηρίου εντός του Ορφανοτροφείου και εις την φροντίδα του βιβλιοδέτου παραδοθείσης της εκπαιδεύσεως τριών ορφανών, προβάλλω να δοθή εις τον αυτόν [βιβλιοδέτην] η τράπεζα εντός του καταστήματος [του Ορφανοτροφείου] και 100 γρόσια το μήνα.

»Χρέος του θέλει είσθαι, εκτός της εκπαιδεύσεως των νέων, να δένει και όλα τα βιβλία της Κυβερνήσεως και όσα άλλα ανήκουσιν εις την δημόσιαν εκπαίδευσιν. Εάν θεωρηθή, έως εις ποίαν ποσότητα ανέβει κατά τούτον τον μήνα ο λογαριασμός του Διευθυντού Τυπογραφίας εις δετικά [των βιβλίων] και αν ομοίως θεωρηθή το πολύ πλήθος των εις τα στοιχειώδη σχολεία αναγκαιούντων βιβλίων, στοχάζομαι ότι δεν θέλει φανή εις την Κυβέρνησιν υπερβολικόν το μηνιαίον τούτο , και ότι συμφέρει πάντοτε καλύτερα τούτο παρά να του πληρώνεται από φοράν εις φοράν η εργασία. Και μιλώ εκ της πείρας, την οποίαν εγώ μόνος έκαμα τον τελευταίον τούτο μήνα, δια διάφορα βιβλία δεθέντα παρ' αυτού δια το ορφανοτροφείον και τα άλλα αλληλοδιδασκτικά Σχολεία.

»Ο Βιβλιοδέτης χρειάζεται προσέτι πολλά πράγματα δια να ημπορέσει να μεταχειρισθή δια τα προς χρήσιν των δημοσίων Σχολείων κατά καιρούς τυπωνόμενα βιβλία. Πέμπω αυτών την σημείωσιν κατά την δια ζώσης φωνής δοθείσαν μοι διαταγήν της Α.Ε. του Κυβερνήτου και ας ευαρεστηθεί η Κυβέρνησις να με αναγγείλει εάν πρέπει να τα παραγγείλωμεν:

»Παχυχάρτης ημίσεως (sic) και μιας
και ημίσεως λίρας, λίραι 2000,
προς 6 γαλλικά σολδία η λίρα φρ. 600

Κυματοχάρτης (carta acqua)
Φύλλα 1000, προς εκατοστά 12
το φύλλον φρ. 120

Ριζόμορφος χάρτης (carta radice),
500, προς εκατοστά 20 το φύλλον φρ. 100

Μαροκινοχάρτης διαφόρων χρω-
μάτων φύλλα 100, προς εκατοστά 45
το φύλλον φρ. 45

Δέρματα 120, προς 3 φράγκα
το δερμα φρ.360

50 βιβλιάρια χρυσωμένα,
προς φρ. 2 το βιβλιάριον φρ.100

Φράγκα 1325

Εν Αιγίνης, 17 Οκτωβρίου 1830
Α. Μουστοξύδης».

Έτσι, ο Α. Μουστοξύδης, στις 8 Δεκεμβρίου του 1830, κατέθεσε τον πίνακα της μισθοδοσίας για τον Οκτώβριο μήνα του προσωπικού των σχολείων που διηύθυνε και των εργαστηρίων.⁸ Ο υπεύθυνος του εργαστηρίου βιβλιοδεσίας, ο βιβλιοδέτης Νικόλαο Πατεράκη, για τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο μήνα «έλαβε φοίνικας 80».

Με σχετική αναφορά του, ο Α. Μουστοξύδης, δίνει πληροφορίες στην «επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως Γραμματεϊαν»⁹ για τα σχολεία και «τα εργαστήρια διαφόρων τεχνών». Μεταξύ άλλων αναφέρει ότι όσοι οικότροφοι του Ορφανοτροφείου δείχνουν ότι έχουν ικανότητα στα γράμματα, τους δίνεται η δυνατότητα να φοιτήσουν σε άλλα σχολεία, όπως στο Κεντρικόν Σχολείον της Αίγινας.

Σχετικά με τα εργαστήρια αναφέρει ότι πολλοί μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις τέχνες που μαθαίνουν σε αυτά, κυρίως για τα γεωργικά και τα ναυτικά. Άλλοι υπότροφοι «καταγίνονται εις την

⁸ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Σχολικά, φακ.34B, Υπουργείον Παιδείας.

⁹ Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 18 Φεβρουαρίου 1831, αριθ. 13, σελ. 61-64

χρυσοχοϊκήν, σκυτοτομικήν, φαρμακοπωλείον, τυπογραφείον [...] καταγίνονται δε εις την βιβλιοδετικήν».¹⁰

Ο Μουστοξύδης φαίνεται όμως, ότι παρουσιάζει τα πράγματα καλύτερα από ό,τι ήταν στην πραγματικότητα. Η αλήθεια είναι ότι το Ορφανοτροφείο αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα. Σε μια αναφορά του προς την αρμόδια γραμματεία, ο ίδιος γράφει ότι «Υποτρόφων πολλών η φύσις είναι ή πονηρά ή τελείως ηχρειωμένη και η επιθυμία πολλών άλλων να περιφέρονται αργοί, δια να μην απαριθμήσω περισσότερα άτοπα, είναι τόσο σφοδρά, ώστε γίνονται μάταιοι όλοι οι κόποι να τους μετατρέψη τις εις την οδόν της αρετής». Επιπλέον, κάποιιοι από τους μαθητές επιθυμούν να επιστρέψουν στις οικογένειές τους ή έχουν προβλήματα με τους δασκάλους τους, ενώ μόνο δεκαπέντε παιδιά παρακολουθούν τα εργαστήρια του Ορφανοτροφείου από τα οποία μόνο τέσσερα τη βιβλιοδετική τέχνη (Μαυροσκούφης 1996, σ.137).

«Η Κυβέρνηση», αναφέρει ο Μουστοξύδης «προβέπουσα ότι δεν αρκεί μόνον να μανθάνουν οι υπότροφοι τας τέχνας αλλά και ότι πρέπει να τας βάλλωσιν εις πράξιν, δια να πορίζωνται εξ αυτών εντίμως τα προς ζωήν, διέταξε χάριν των εντός και εκτός του Ορφανοτροφείου διδασκομένων αυτών να αποταμιεύεται κατά μέρος δι' έναν έκαστον κατά πάσαν εβδομάδα εις φοίνιξ δια να συμπληρωθεί εν κεφάλαιον, το οποίον θέλει τους χρησιμεύσει, αφού εκμάθουν την τέχνην, εις πορισμόν των επιτηδείων εις αυτήν εργαλείων».

Ο Ιωάννης Καποδίστριας αποδέχτηκε πλήρως όλες τις προτάσεις του Μουστοξύδη και την 1^η Ιανουαρίου 1831 εξέδωσε το υπ' αριθ. 1735 διάταγμα, που αφορούσε τους μαθητές όλων των εργαστηρίων.¹¹

«Επιθυμούντες να ενθαρρύνωμεν τους ενασχολουμένους εις τας τέχνας και εργόχειρα υποτρόφους του Ορφανοτροφείου παίδας, διατελούντας υπό την προστασίαν την Κυβερνήσεως. Θέλοντας εν ταυτώ να προπαρασκευάσωμεν εις αυτούς τα αναγκαία εις την τέχνην ή το εργόχειρον μέσα, δια να πορίζωνται οικόθεν τα αναγκαία. Έχοντες υπόψιν την περί του αντικειμένου τούτου διαταγήν υπ' αρθ. 1211 προς τον πρόεδρον του Ορφανοτροφείου και το οποίο καθυπέβαλε περί τούτου σχεδίον:

Διατάττομεν:

Άρθρον 1^{ον}: Προσδιορίζεται δια τους διδασκομένους τέχνην τινά βιομηχανικήν ή εργόχειρον παίδας του Ορφανοτροφείου (Μουσικής, Ραπτικής, Τυπογραφίας, Βιβλιοδετικής, Ξυλουργικής, Σιδερικής, Υποδηματικής και Αρτοποιίας) υπό την προστασίαν όντες της Κυβερνήσεως, είτε εντός είτε εκτός του κατοικήματος, εις φοίνιξ εις τον καθ' ένα καθ' εβδομάδα.

Άρθρον 2^{ον}: Εκ του φοινίκος τούτου θέλει δίδεται κατά πάσαν εβδομάδα εις έκαστον δέκα λεπτά.

Άρθρον 3^{ον}: Το συμποσούμενον των φοινίκων τούτων αφαιρουμένον αφ' εκάστου δέκα λεπτών - άρθρον 2- αριθμούμενον από της σήμερον, της 1^{ης} του Ιανουαρίου 1831, μέχρι της εποχής καθ' ην

¹⁰ Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 18 Φεβρουαρίου 1831, αριθ. 13, σελ. 61-64

¹¹ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Σχολικά, φακ.35B, Υπουργείον Παιδείας

τελειοποιηθέντες και δοκιμασθέντες θέλουν κριθῆ ἱκανοί να προμηθεύσουν ἀφ' εαυτῶν τα ἀναγκαία, δια της ὁποίας ἐδιδάχθησαν τέχνης ἢ ἐργοχείρου -καὶ φρόνημα τίμιον κατὰ τα ἄλλα- λογίζεται ὡς κεφάλαιον, το ὁποῖον θέλει δίδεται εἰς τον καθ' ἓνα παρὰ της Κυβερνήσεως, ὡς ἀνωθεν, δια να προμηθεύσει τα ἀναγκαία εἰς την τέχνην ἢ το ἐργόχειρον μέσα.

Ἄρθρον 4^{ον}: Ὁ πρόεδρος του Ὀρφανοτροφείου θέλει καθυποβάλει εἰς την Κυβέρνησιν ὀνομαστικὸν κατάλογον των πρὸς το παρὸν ἐνασχολουμένων εἰς τέχνας ἢ ἐργόχειρα ὀρφανῶν, σημειῶν την ἐποχὴν ἀφ' ἧς ἤρχισεν ἕκαστος να διδάσκεται, τὰς προόδους καὶ την διαγωγὴν αὐτοῦ.

Ἄρθρον 5^{ον}: Ὁ ἴδιος θέλει ἀναφέρει ἀκολουθῶς εἰς την Κυβέρνησιν, εἰάν τις των ὀρφανῶν, ἔχων κλίσιν να διδαχθῆ τέχνην τινὰ ἢ ἐργόχειρον θέλει να προστεθῆ εἰς τον κατάλογον τούτον.

Ἄρθρον 6^{ον}: Ἐπικυρωθέντος παρὰ της Κυβερνήσεως του καταλόγου, ἄρθρον 4, 5, ὁ πρόεδρος του Ὀρφανοτροφείου θέλει γνωστοποιῆσει εἰς τους ἐγκριθέντας το παρὸν διάταγμα, του ὁποῖου την ἐκτέλεσιν ἐπιφορτίζεται ὁ ἴδιος.

Ἄρθρον 7^{ον}: Ὁ ἐπὶ των Ἐκκλησιαστικῶν καὶ της Δημοσίου Παιδείας Γραμματεὺς να ἐνεργῆσει ὅ,τι ἐκ των καθηκόντων του.

Ἐν Αἰγίνῃ, τῆ 1^η Ἰανουαρίου 1831

ὁ Κυβερνήτης».

Σε ἄλλη ἀναφορὰ του Μουστοξύδη, στις 31 Ἰανουαρίου του 1831, πρὸς την Γραμματεῖαν των Ἐκκλησιαστικῶν καὶ της Δημοσίου Παιδείας, ἐνημέρωνε τον Κυβερνήτη ὅτι ὁ γάλλος πρέσβης στην Ελλάδα του ζήτησε ὀνομαστικὸν κατάλογο των μαθητῶν του ἐργαστηρίου «δια την ἀνατροφή των ὁποῖων ὁ βασιλεὺς της Γαλλίας ἐπροσδιώρισε μίαν ποσότητα» χρημάτων.¹² Με το ἔγγραφο αὐτὸ γίνονται γνωστὰ τα ὀνόματα τεσσάρων μαθητῶν του ἐργαστηρίου βιβλιοδεσίας, που βρίσκονταν μεταξύ των μαθητῶν «βιβλιοδέται οἱ: Θεόδωρος Φήφας, 16 ἐτῶν, Σπαρτιάτης, Ἰωάννης Τσίγκας, 16 ἐτῶν, Στερεοελλαδίτης, Ἐλευθέριος Ἀπελεύθερος, 13 ἐτῶν, Κρης, Δημήτριος Χαρίλαος, 14 ἐτῶν, Πατρεύς». Οἱ παραπάνω μαθητὲς παρακολουθοῦσαν το ἐργαστήριον «βιβλιοδετικής» ὑπὸ την καθοδήγησιν του Νικόλαου Πατεράκη, ὁ ὁποῖος σπούδασε με ὑποτροφία την τέχνην της βιβλιοδεσίας στη Βενετία.

Τον Ἰούλιο του 1931, ὁ Α. Μουστοξύδης συντάσσει νέα ἀναφορὰ¹³ πρὸς την Γραμματεῖαν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ Δημοσίου Παιδείας, στην ὁποία ἐκθέτει τις ἐνέργειες που ἔκανε σύμφωνα με τις ἐντολὰς του Κυβερνήτη, για να παραγγεῖλει ἀπὸ τὴ Βενετία υλικὸν για το ἐργαστήριον Τυπογραφίας.

Στην ἴδια ἐπιστολὴ ὁ Καποδίστριας του ζητοῦσε να εἰδοποιῆσει του μαθητὲς που σπούδαζαν στη Βενετία με ὑποτροφία ὅτι λόγω ἐλλείψεως των χρηματικῶν κεφαλαίων, ὁ Κυβερνήτης θα σταματοῦσε

¹² Γενικὴ Ἐφημερὶς της Ελλάδος, 21 Ἀυγούστου 1829, σελ. 239.

¹³ Γενικὰ Ἀρχεῖα του Κράτους, Ὑπουργεῖον Παιδείας, Σχολικὰ, φακ.41, ἀριθ. Ἐγγράφου 749

τη χορηγία του. Οι μαθητές αυτοί ήταν τέσσερις, ένας από αυτούς ήταν και ο Νικόλαος Πατεράκης που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Η δολοφονία του Καποδίστρια, στις 27 Σεπτεμβρίου του 1831, και η αναρχία που επικράτησε, εκτός από τις ανυπολόγιστες πολιτικές και διπλωματικές συνέπειες, είχε σοβαρές επιπτώσεις και στην εκπαίδευση. Το Ορφανοτροφείο και όλα τα εργαστήρια -και της βιβλιοδεσίας- λειτουργούσαν με τεράστια προβλήματα και δυσκολίες (Κούκκου, 1992).

Τον Απρίλιο του 1832 ο Α. Μουστοξύδης υπέβαλε οριστικά την παραίτησή του, από όλες τις κρατικές θέσεις που κατείχε, «ένεκα του ψυχικού άλγους και της ανεπανορθώτου απωλείας» και γύρισε στην Κέρκυρα την ιδιαίτερη πατρίδα του. Στη θέση του Μουστοξύδη διορίζεται ο Γρηγόριος Κωνσταντάς, ο οποίος συνέταξε και την «Καταγραφήν των εργαλείων του Βιβλιοδετικού Εργαστηρίου»¹⁴ πράγμα που σημαίνει ότι για πρώτη φορά γίνεται γνωστός ο εξοπλισμός του εργαστηρίου βιβλιοδεσίας.

Τον Ιανουάριο του 1834, το Ορφανοτροφείο της Αίγινας έκλεισε οριστικά «ελλείψει αρχιτεχνιτών». Με απόφαση της Κυβέρνησης το Ορφανοτροφείο μεταφέρθηκε στο Νάυπλιο, την τότε πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους, όπου υπήρχαν περισσότερα μέσα για τη λειτουργία των εργαστηρίων και της τέχνης της βιβλιοδεσίας (Κούκκου, 1992).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) **Βαλάσης 1995:** Βαλάσης Διονύσης, «Η τέχνη της βιβλιοδεσίας», Νέο Επίπεδο, τ. 20-21, Άνοιξη 1995, σ.45-47
- 2) **Δάφνης 1976:** Γρηγόριος Δάφνης, *Ιωάννης Καποδίστριας, Η γένεση του Ελληνικού Κράτους*, Ίκαρος, Αθήνα 1976.
- 3) **Κούκκου 1992:** Ελένη Κούκκου, *Ο Καποδίστριας και η παιδεία (1827 – 1832). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αιγίνης*, Αθήνα 1992.
- 4) **Λαμπράκη – Παγανού 1989:** Αλεξάνδρα Λαμπράκη – Παγανού, *Το υπόμνημα του Ιωάννη Καποδίστρια για τα Εκπαιδευτήρια Howfyl*, Επικαιρότητα, Αθήνα 1989
- 5) **Λέγγας 1995:** Μπάμπης Λέγγας, *Περί βιβλιοδεσίας*, Σύλλογος Εκδοτών – Βιβλιοπωλών Αθηνών, Αθήνα 1995.
- 6) **Μαυροσκούφης 1996:** Δημήτρης Μαυροσκούφης, *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα 1821-1832*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη 1996.
- 7) **Νικοκάβουρα 1965:** Αγαθή Νικοκάβουρα, *Ο Ανδρέας Μουστοξύδης και η παιδεία*, Κέρκυρα 1965
- 8) **Πρασά 1998:** Αννίτα Πρασά, *Ιωάννης Καποδίστριας, ο αναγεννώμενος Φοίνιξ (1776-1831)*, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 1998.
- 9) **Σταματάκη 1988:** Ελπίνη Σταματάκη, *Πεσταλότσι και Κοραής: Συγκριτική Παιδαγωγική Έρευνα*, Ολυμπία, Αθήνα 1988.
- 10) **Τιβέριος 2002:** Μιχάλης Τιβέριος, «Ο Καποδίστριας, ο Μουστοξύδης και οι αρχαιότητες», *Το Βήμα - Νέες Εποχές*, 24/03/2002.

ΠΗΓΕΣ

1. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείον Παιδείας, φακ.19, του 1829, και Δασκαλάκη Α., 1968, 251
2. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείον Παιδείας, φακ. 32, αριθ. εγγράφου 547.
3. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Σχολικά, φακ.34B, Υπουργείον Παιδείας.
4. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Σχολικά, φακ.35B, Υπουργείον Παιδείας
5. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείον Παιδείας, Σχολικά, φακ.41, αριθ. Εγγράφου 749

¹⁴ Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείον Παιδείας, Σχολικά, φακ. 48

6. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείον Παιδείας, Σχολικά, φακ. 48
7. Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 18 Φεβρουαρίου 1831, αριθ. 13, σελ. 61-64
8. Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 16 Νοεμβρίου 1829, αριθ. 76, ψήφισμα β΄.
9. Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 21 Αυγούστου 1829, σελ. 239.
10. Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 18 Φεβρουαρίου 1831, αριθ. 13, σελ. 61-64

Η Συμβολή του Παραμυθιού στην Ανάπτυξη του Παιδιού¹

Μαρία Παρ. Σταθέα

Φιλολόγος-συγγραφέας
mariaps56@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια θεωρία για την προέλευση των παραμυθιών υποστηρίζει ότι προέρχονται από την Ινδία και τους ηλιακούς μύθους και άλλη πως οι ινδικοί μύθοι προήλθαν από τους Ελληνικούς μύθους του Αισώπου. Τα παραμύθια τα μετέφεραν οι τσιγγάνοι σε όλον τον κόσμο, ενώ πριν από τον 10ον αιώνα μ.Χ. διαδίδονταν μέσω των Μογγόλων στην Ευρώπη. Στην αρχαία Ελλάδα απόγονοι των παλαιών παραμυθιάδων θεωρούνται οι αοιδοί, ενώ στους Ελληνιστικούς χρόνους υπήρχαν επαγγελματίες αφηγητές, οι λεγόμενοι «αρετολόγοι».

Τον 19ον αιώνα ο Δανός Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (1805), οι Γερμανοί αδελφοί Γκριμ (1822) γράφουν παραμύθια ή συγκεντρώνουν θρύλους και ο καθηγητής πανεπιστημίου Ρώσος Βλαντιμίρ Προπ (1895-1970) ασχολείται με τη μορφολογία των παραμυθιών (1928). Στην Ελλάδα έχουμε λαογράφους μελετητές (Νικόλαο Πολίτη, Γεώργιο Μέγα, Στίλπωνα Κυριακίδη, Δημήτριο Λουκάτο, Μιχάλη Μερακλή, Μηνά Αλεξιάδη, Ευάγγελο Αυδίκο) και αφηγητές παραμυθιών. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε λαού, στο λαϊκό κυρίως παραμύθι, μεταδίδουν αξίες και γνώση της πολιτιστικής κληρονομιάς διευρύνοντας την φαντασία και τους πνευματικούς ορίζοντες των παιδιών. Ο ρόλος των παραμυθιών είναι συμβουλευτικός, προτρεπτικός, παραινετικός, μορφωτικός, εκπολιτιστικός. Τα παραμύθια προσθέτουν στο παιδί πλούτο λεξιλογίου, ικανότητα έκφρασης και σωστής χρήσης της γλώσσας, καλλιεργούν την αισθητική του και την κριτική σκέψη του, ψυχαγωγούν, προβληματίζουν και διαπαιδαγωγούν χωρίς να αποχαυνώνουν με το εξωπραγματικό τους περιεχόμενο.

Οι γονείς επιδιώκοντας να εξασφαλίσουν όχι μόνο την υλική αλλά και την πνευματική τροφή για τα παιδιά τους, προσπαθούν να τους μάθουν τον κόσμο. Να τους διηγηθούν πολλά ή να τους διαβάσουν βιβλία, βιβλία που το περιεχόμενό τους να συνάδει κάθε φορά με την ηλικία στην οποία βρίσκονται τα παιδιά, μεταδίδοντάς τους τη γνώση. Και από αλάνθαστο ένστικτο αρχίζουν από τα παραμύθια.

Κάθε λαός προσθέτει κι ενσωματώνει τα δικά του στοιχεία και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο λαϊκό κυρίως παραμύθι, ανάλογα με τις παραδόσεις, τη θρησκεία, τα «πιστεύω» και τη φαντασία που διαθέτει κι αυτό ακριβώς έχει μεγάλη σημασία για το παιδί, αφού το παραμύθι είναι από τις πρώτες

¹ Από παλαιότερη ομιλία της Μαρίας Παρ. Σταθέα για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου.

πηγές προσέγγισης και γνώσης της πολιτιστικής κληρονομιάς, με την οποία θα έρθει σε επαφή ο νέος άνθρωπος. Ο ποιητής μας Κωστής Παλαμάς, βέβαια, έγραψε: «χωρίς φαντασίαν, ανθρωπίνη ζωή δεν υφίσταται ουδέ Τέχνη» κι αυτό μπορεί να αποτελεί έναν κανόνα για την πορεία του κάθε ανθρώπου, αφού μέσα από το παραμύθι παρακινείται κι ανοίγει φτερά η φαντασία του παιδιού.

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή μπορούμε να πούμε κάποια πράγματα για την προέλευση και την πορεία του παραμυθιού στον χρόνο. Για την προέλευση των παραμυθιών υπάρχουν πολλές θεωρίες. Η ινδοευρωπαϊκή, η μυθολογική, η ινδική, η πολυγενετική, η ιστορικογεωγραφική (Γ. Μέγας), η συμβολιστική (προέλευση από τις παλιές τελετουργίες), η ψυχολογική-ψυχαναλυτική. Μία είναι αυτή που υποστηρίζει πως η κοιτίδα τους είναι η Ινδία και ότι προέρχονται από τους ηλιακούς μύθους, οι οποίοι βρίσκονται στο ιερό βιβλίο Ριγκ Βέντα.

Ο Άγγλος μελετητής Θίοντορ Μπένφι ισχυρίστηκε πως και οι ινδικοί μύθοι προήλθαν από τους Ελληνικούς μύθους του Αισώπου, ενώ οι Γερμανοί φιλόλογοι αδελφοί Γκριμ θεώρησαν πως τα παραμύθια είναι «έκπεπτωκότες μύθοι (= ιστορίες δηλ. που ξέπεσαν) που απώλεσαν τα βασικά τους στοιχεία κι έγιναν απλούστεροι». Ας σημειωθεί ότι το παραμύθι διαφοροποιείται από τον μύθο, διότι αποτελεί μια λαϊκή φαντασική διήγηση, ενώ ο μύθος (βλ. μύθοι του Αισώπου) έχει πάντα αλληγορία, είναι παραβολικός.

Τα παραμύθια τα μετέφεραν οι τσιγγάνοι σε όλον τον κόσμο και με τα ταξίδια των караβανιών ή με τη βοήθεια των ναυτικών μέσω της θάλασσας και των τσοπάνων σε βουνά και πεδιάδες έγιναν γνωστά και μεταδόθηκαν σ' όλες τις χώρες.

Από τη Μυκηναϊκή αρχαιότητα είναι γνωστός ο αγώνας του λαγού με τον σκαντζόχοιρο και στην αρχαία Ελλάδα ήταν πασίγνωστοι οι μύθοι του Αισώπου, τους οποίους ο ίδιος διέδιδε προφορικά. Ο Αίσωπος, ένας άσχημος εξωτερικά αλλά ευφυέστατος άνθρωπος, δούλος αρχικά, γεννημένος το 625 π. Χ. στο Αμόριο της Φρυγίας, έφερε αυτόν τον πλούτο των παραβολών ή αλληγοριών (λογοτεχνικό είδος στο οποίο ανήκουν οι μύθοι) στον Ελλαδικό χώρο, φθάνοντας στο σημείο να του στήσουν αργότερα οι Αθηναίοι ανδριάντα.²

Βεβαίως, στην αρχαία Ελλάδα υπήρχαν και παραμυθάδες, των οποίων απόγονοι θεωρούνται οι αοιδοί, αφού οι τελευταίοι στις έμμετρες αφηγήσεις τους περιελάμβαναν και μοτίβα παραμυθιών. Ο Ηρόδοτος και ο Αριστοφάνης αναφέρονται σε παραμύθια και παραμυθάδες, ενώ ο Αριστοτέλης μιλά για «τροφούς τε καί μητέρας», οι οποίες πρέπει να λένε παραμύθια στα παιδιά και μάλιστα στα «δυσυπνοῦντα παιδάρια» (= αυτά που κοιμούνται με δυσκολία). Η ίδια η λέξη παραμύθιον απαντάται από τον 5ον αιώνα π. Χ. στους Νόμους του Πλάτωνος και σημαίνει συμβουλή, παραίνεση, προτροπή,

² Το 560 π. Χ. ζητώντας χρησμό από τους Δελφούς για λογαριασμό του βασιλιά Κροίσου, ο Αίσωπος ειρωνεύτηκε τους ιερείς των Δελφών ότι μαντεύουν για να πλουτίζουν, και τους ντόπιους ότι ζουν από τα αφιερώματα των προσκυνητών. Εκείνοι τον κατηγορήσαν πως έκλεψε ένα χρυσό κύπελλο και τον καταδίκασαν σε θάνατο γκρεμίζοντάς τον από την κορυφή του Παρνασσού Υάμπεια.

παρηγοριά. Ο Πλάτων επίσης αναφέρει πως τα μικρά παιδιά «*ἔτι ἐν γάλαξιν*» (δηλαδή από τότε που ήταν μωρά και τρέφονταν κυρίως με γάλα) μεγάλωναν με παραμύθια.

Στους Ελληνιστικούς χρόνους υπήρχαν επαγγελματίες αφηγητές, οι λεγόμενοι «*αρετολόγοι*», ενώ ο Στράβων (1ος αι. π.Χ.- 1ος αι. μ.Χ.) και ο Πλούταρχος (45-120 μ.Χ.) είχαν παρατηρήσει και αναφέρουν στο έργο τους πως οι μύθοι είναι τα πιο ευχάριστα ακούσματα των παιδιών.

Τα παραμύθια πριν από τον 10ο αιώνα μ. Χ. διαδίδονται – έχοντας υποστεί ισλαμική επίδραση - μέσω Βυζαντίου, Ιταλίας, Ισπανίας ή από Κίνα, Θιβέτ και μέσω των Μογγόλων στην Ευρώπη. Για το παραμύθι στο Βυζάντιο υπάρχουν ελάχιστες πληροφορίες, όμως επί Τουρκοκρατίας πια ο ρόλος των παραμυθιάδων και των αφηγήσεών τους για τον ελληνικό κόσμο γίνεται σημαντικός, αφού διατηρούνται με την προφορική παράδοση το φρόνημα, οι νοοτροπίες, η γλώσσα και γενικά τα εθνικά στοιχεία για τους υπόδουλους Έλληνες.

Η αναγνώριση της αξίας της μελέτης του παραμυθιού αρχίζει στα μέσα του 19ου αιώνα, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του κινήματος του ρομαντισμού, οπότε επίσης αναπτύσσεται και η επιστήμη της Λαογραφίας και ενώ τους δύο προηγούμενους αιώνες έχει ανακινηθεί το ενδιαφέρον για τα παραμύθια με αφορμή τα ταξίδια των Ευρωπαίων.

Την 1η Απριλίου 1805 γεννιέται ο «*πατέρας του παραμυθιού*» Χανς Κρίστιαν Άντερσεν³ στο νησί Φιονία της Δανίας. Μέσα από δεκάδες παραμύθια του, που μεταφράστηκαν σε όλες τις γλώσσες του κόσμου κάνοντάς τον διάσημο, παρουσίασε την μικροαστική τάξη της χώρας του και τη ζωή της με τρόπο ρεαλιστικό. *Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα, το ασημόπαπο, η βασίλισσα του Χιονιού, ο γιος του μπαλωματή, η πριγκίπισσα και το μπιζέλι, η ιστορία μιας δραχμής, το μολυβένιο στρατιωτάκι, η ιστορία της μητέρας, ο μικρός Κλάους και ο μεγάλος Κλάους, το κοριτσάκι με τα σπέρτα, τα κόκκινα παπούτσια, η μικρή γοργόνα, η τσοσδούλα* είναι ελάχιστα από τα 168 πασίγνωστα παραμύθια του, που έγραψε σε 42 χρόνια και που νανούρισαν, συμβούλεψαν και γαλούχησαν πολλές γενιές παιδιών σ' όλον τον κόσμο. Όλα είναι γεμάτα δράση, χιούμορ, λεπτή σάτιρα και με ήρωες ευγενικούς, ταλαντούχους και μεγαλόψυχους. Σήμερα έχει θεσπισθεί από τους Δανούς διεθνές «*Βραβείο Άντερσεν*» για όσους διακριθούν σ' αυτόν τον τομέα συγγραφής αλλά και η Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου γιορτάζεται την 1η Απριλίου προς τιμήν του μεγάλου αυτού συγγραφέα των Παραμυθιών.

Το 1822 οι αδελφοί Γκριμ, γερμανοί φιλόλογοι, γλωσσολόγοι και λεξικογράφοι συγκεντρώνουν και εκδίδουν σε 2 τόμους γερμανικούς θρύλους, ενώ κάνουν και συλλογή λαϊκών παραμυθιών σε 7 εκδόσεις. *Η Κοκκινσκομφίτσα, η Χιονάτη και οι 7 νάνοι, η Ωραία Κοιμωμένη, η Ραπουνζέλ, Χάνσεν και Γκραϊτελ, ο λύκος και τα 7 κατσικάκια* είναι κάποια από τα παραμύθια, που έμαθαν και χρωστούν όλα τα παιδιά του κόσμου σ' αυτούς.

³ Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (1805-1875).

Ο Βλαντιμίρ Προπ (1895-1970), επιφανέστατος Ρώσος εθνολόγος, λαογράφος και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Αγίας Πετρούπολης, ασχολείται ιδιαίτερα με το παραμύθι και η εργασία του το 1928 για τη μορφολογία των παραμυθιών και ιδιαίτερα των ρωσικών μαγικών παραμυθιών αποτελεί σταθμό στην παγκόσμια Παραμυθολογία.

Στην Ελλάδα έχουμε φωτεινά ονόματα, όπως ο Νικόλαος Πολίτης, ο οποίος παρώτρυνε τους μαθητές του να καταγράψουν και να συγκεντρώσουν τα περισσότερα λαϊκά παραμύθια εκτιμώντας την αξία τους και το 1880 μίλησε για τα διαδοχικά επεισόδια του παραμυθιού, τα λεγόμενα *μοτίβα*. Οι μαθητές του, Γεώργιος Μέγας και Στίλπων Κυριακίδης, οι επιστήμονες – λαογράφοι Δημήτριος Λουκάτος και Μιχάλης Μερακλής και οι μαθητές τού δεύτερου Μηνάς Αλεξιάδης και Ευάγγελος Αυδίκος ασχολούνται τον περασμένον αιώνα με τις μελέτες για το παραμύθι.

Μέχρι να εναποτεθεί - κατά κάποιον τρόπο - στην τηλεόραση και στα άλλα μέσα η «ανατροφή και το μεγάλωμα» των παιδιών μας, υπήρχαν αφηγητές παραμυθιών στα νησιά του Αιγαίου, στις προσφυγικές κοινότητες των Ελλήνων Μικρασιατών, στην Πελοπόννησο, στη Θεσσαλία και σε κάθε γωνιά του Ελλαδικού και Κυπριακού χώρου.

Σήμερα εξακολουθούν να εκδίδονται τα γνωστά και να γράφονται νέα παραμύθια κι ακόμα ξαναπαρουσιάζονται όχι οι απλοί λαϊκοί παραμυθάδες αλλά σύγχρονοι αφηγητές παραμυθιών, οι οποίοι μέσα από ειδικές μελέτες και προσπάθεια μαθαίνουν απ' την αρχή τον τρόπο να προσεγγίζουν την παιδική ψυχή, για να καταφέρουν να της δώσουν την συμβουλή, την προτροπή, την παρηγοριά και τη χαρά, που πρόσφεραν οι παλιοί αυτοσχέδιοι παραμυθάδες με τις διηγήσεις τους.

Το παραμύθι στις μέρες μας προσφέρεται στο παιδί από καθέναν που νοιάζεται και αγρυπνά για το καλό του και για τη σωστή πνευματική του ανάπτυξη. Γονείς και εκπαιδευτικοί φροντίζουν όχι μόνο για *τὸ ζῆν* αλλά και για *τὸ εὖ ζῆν* των νέων ανθρώπων.

Τα παραμύθια ιστορώ

Τους μύθους ξεδιαλέγω.

Στολνῶ το ψέμα ὅσο μπορῶ

και την αλήθεια λέγω,

έγραψε σε ἔμμετρο λόγο ο λογοτέχνης μας Ι. Βηλαράς και ο διάσημος Ιταλός σκηνοθέτης Bernardo Bertolucci παρατηρεί: «*Προτιμῶ τη μυθολογία ἀπὸ την ιστορία, επειδὴ ἡ ιστορία ξεκινᾷ ἀπὸ την πραγματικότητα και καταλήγει στο ψέμα, ενώ ἡ μυθολογία ξεκινᾷ ἀπὸ το ψέμα και καταλήγει στην αλήθεια*».

Πράγματι, ὅποια κι αν εἶναι ἡ υπόθεση των παραμυθιών, εἴτε αναφέρονται σε καθημερινὰ ζητήματα θλιβερά ἢ αστεία εἴτε σε φανταστικά, εξωπραγματικά ἢ μαγικά, μέσα ἀπὸ αντιθέσεις, επαναλήψεις, κορυφώσεις και σε απροσδιόριστο τόπο και χρόνο, πάντοτε καταλήγουν να λένε αλήθειες -ἔστω και συγκαλυμμένες-, να συμβουλεύουν, να μορφώνουν, να εκπολιτίζουν τους ακροατές και αναγνώστες τους.

Οι συμβουλές μέσα από τα παραμύθια δίνονται μ' έναν ελκυστικό τρόπο, ώστε να μην απωθούν το παιδί (και ίσως και τους μεγάλους) αλλά να γίνονται αποδεκτές και όλοι να τις θυμούνται παίρνοντας απ' αυτές παραδείγματα. Ο τρόπος που δομείται ο μεγαλύτερος αριθμός παραμυθιών βοηθά ακριβώς σ' αυτό.

Στα περισσότερα παραμύθια, αφού περιγράφεται μια αρχική κατάσταση, έπειτα ακολουθεί κάποια απαγόρευση ή εντολή. Η εντολή κατά την απουσία των μεγάλων παραβιάζεται και πάνω σ' αυτό το ζήτημα ξετυλίγεται όλη η υπόθεση, την οποία παρακολουθούν με ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα της οι μικροί ακροατές ή αναγνώστες. Η παραβίαση της εντολής επιφέρει όμως κάποιες άσχημες επιπτώσεις, κάποια βλάβη ή συμφορά στον ήρωα του παραμυθιού, η οποία περιγράφεται συνολικά και στις λεπτομέρειές της, κάνοντας το παιδί να βγάζει μόνο του τα συμπεράσματά του για τον τρόπο με τον οποίο και το ίδιο πρέπει να συμπεριφέρεται και να ενεργεί στη ζωή. Παρεμβάλλονται στη συνέχεια κάποιοι διάλογοι και αναζήτηση λύσης του προβλήματος, κάποιος εμφανίζεται και δίνει βοήθεια, δείχνει τον δρόμο αυτής της επίλυσης (παραβάλετέ τον με τον *‘από μηχανής θεό’* του αρχαίου δράματος). Ο ήρωας που ταλαιπωρήθηκε δέχεται και χρησιμοποιεί τη βοήθεια που του προσφέρεται αναπάντεχα, σαν από μηχανής θεό, κι έτσι επιστρέφει στην παλαιότερη καλή κατάσταση ή και σε μια ακόμα καλύτερη. Τέλος απαριθμούνται τα αποτελέσματα μετά την πραγματοποίηση της αποκατάστασης και της ισορροπίας των πραγμάτων. Μέσα από όλη αυτή την πορεία, την οποία το παιδί παρακολουθεί γοητευμένο, πραγματοποιείται η σημαντικότερη ίσως παιδαγωγική πράξη για τον κάθε μικρό ακροατή. Το εξαιρετικό επίσης με το παραμύθι και την επίδρασή του είναι πως -παρ' όλο το υπερρεαλιστικό (εξωπραγματικό) περιεχόμενό του- δεν δημιουργεί στο παιδί έναν κόσμο φανταστικό που να το βλάπτει ή να το σπρώχνει στη βία, πράγμα για το οποίο ελέγχονται και κατακρίνονται σήμερα τα μέσα ενημέρωσης και ιδιαίτερα η τηλεόραση (παραβάλετέ το με το αρχαίο δράμα, όπου ποτέ δεν εκτυλίσσονταν επί σκηνής οι σκηνές βίας και φρίκης).

Ο ρόλος του παραμυθιού -όποιος κι αν είναι ο φορέας του- εξακολουθεί να παραμένει συμβουλευτικός, προτρεπτικός και παραινετικός, χωρίς όμως να κάνει «κήρυγμα» και να απωθεί, ενώ είναι και διασκεδαστικός ταυτόχρονα. Παράλληλα μεταδίδει τον Πολιτισμό και την Παράδοση από τη μια γενιά στην άλλη.

Το παραμύθι διαθέτει απλότητα και αμεσότητα και το χαρακτηρίζει η απαραίτητη οικειότητα, ώστε να γίνει το εργαλείο που με τη βοήθειά του θα προσεγγίσει κανείς το παιδί αλλά και κάθε ευαίσθητη και μη αλλοτριωμένη ανθρώπινη ψυχή.

Έτσι, η επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία και ειδικότερα με το παραμύθι -για τις μικρότερες ηλικίες- συμβάλλει στην ανάπτυξή του με ποικίλους τρόπους. Το βοηθά να γνωρίσει και να κάνει κτήμα του ένα μεγάλο ποσοστό λεξιλογίου και του δίνει την ικανότητα επιτυχέστερου χειρισμού της γλώσσας. Αποκτά έτσι την ικανότητα να εκφράζει με σωστότερο τρόπο τις σκέψεις και τα

συναισθήματά του σε προφορικό και γραπτό λόγο. Δεδομένου ότι η κατάκτηση της γλώσσας είναι μια μακρόχρονη κι επίπονη διαδικασία, η οποία δεν επιτυγχάνεται απότομα και ξαφνικά με τη διδασκαλία λίγων ωρών στους μαθητές, γίνεται κατανοητό πόσο θετικά μπορεί να συμβάλει σ' αυτήν η συστηματική ενασχόληση του παιδιού με το παραμύθι και το παιδικό βιβλίο γενικότερα.

Το παραμύθι διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες και τις γνώσεις του μικρού αναγνώστη ή ακροατή του.

Μπορεί να παραδειγματίσει το παιδί και να του διαμορφώσει έναν καλό χαρακτήρα, την εποχή ακριβώς που είναι εύπλαστο, πραγματοποιώντας ομαλότερα κι ευκολότερα την κοινωνικοποίησή του και την ένταξή του στην ομάδα.

Βελτιώνει το αισθητικό του κριτήριο και τη στάση του απέναντι στη Λογοτεχνία και στις Καλές Τέχνες.

Καλλιεργεί και αναπτύσσει τη βούληση και το κριτικό πνεύμα του παιδιού, ώστε να καταστεί ικανό να διαμορφώσει γνώμη και την προσωπικότητά του και να εκφέρει ελεύθερα τις απόψεις του.

Καθοδηγεί συστηματικά και εξελίσσει την παιδική σκέψη με ομαλό τρόπο χωρίς να την υποδουλώνει αλλά την οδηγεί εκεί που μπορεί το παιδί να ονειρεύεται. Διαμορφώνει επίσης τη σκέψη ελευθερώνοντας τη φαντασία χωρίς να δεσμεύεται από χρόνο, τόπο, κοινωνικές συμβάσεις και χρησιμοποιώντας για ήρωες φανταστικά πρόσωπα.

Επαινεί και επιβραβεύει αρετές, χαρίσματα και σωστές ενέργειες κι αποφάσεις, ενώ ειρωνεύεται, αποδοκιμάζει και καυτηριάζει κακίες, ελαττώματα και λαθεμένα πρότυπα και στάσεις ζωής χωρίς να αποχαυνώνει με το εξωπραγματικό του περιεχόμενο. Αντίθετα, καθιστά το παιδί ικανό να προσγειώνεται κάθε στιγμή και στην πεζή πραγματικότητα του αληθινού κόσμου.

Ικανοποιεί την ανάγκη του καθενός να εκφραστεί και δίνει διέξοδο σε επιθυμίες και σκέψεις του παιδιού, ενώ αυτό εξακολουθεί να βρίσκεται προστατευμένο στην οικογενειακή εστία.

Το παραμύθι επίσης ψυχαγωγεί και ταυτόχρονα διδάσκει, διαπαιδαγωγεί και μορφώνει. Μεταφέρει και μεταδίδει αξίες απαραίτητες για τον αναπτυσσόμενον άνθρωπο κάνοντάς τον να ελπίζει και να αναζητά ομορφότερους κόσμους, στους οποίους να επιβάλλεται η κυριαρχία του καλού και του δικαίου. Παρουσιάζει το κακό να ηττάται στην αιώνια πάλη του με το καλό. Γίνεται για τον κάθε άνθρωπο *«η καθαρότερη ποίηση των πόθων μας, όπου καταφεύγει η βασανισμένη ψυχή, για να ανακουφιστεί από τη στενότητα και τη χυδαιότητα της βαρειάς καθημερινότητας»*, όπως έχει γραφτεί.

Επιπλέον, προβληματίζει τον ακροατή ή αναγνώστη και τον καθιστά ικανό να συλλαμβάνει αργότερα τα μηνύματα των καιρών και να συνειδητοποιεί τα κάθε είδους σημαντικά προβλήματα, που απασχολούν την κοινωνία και τον κόσμο, ώστε να μπορεί να τοποθετείται απέναντι σ' αυτά ως μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ως συνειδητός και υπεύθυνος πολίτης και άνθρωπος.

Είναι καλό να αναφερθεί η αξία που ο ίδιος ο Αϊνστάιν έδωσε στο παραμύθι. Όταν κάποια μητέρα τον είχε ρωτήσει με αγωνία τι θα πρέπει να διαβάζει το παιδί της, για να γίνει μεγάλος επιστήμονας, της απάντησε: «Παραμύθια». Κι όταν η μητέρα ρώτησε και μετά τι άλλο να κάνει, ο σοφός επιστήμονας απάντησε: «Κι άλλα παραμύθια». Κι όταν η μητέρα ξαναρώτησε τι να κάνει και μετά από αυτά, ο Αϊνστάιν απάντησε: «Ακόμα περισσότερα παραμύθια».

Τελειώνοντας σημειώνουμε κάτι που επίσης έχει αναφερθεί κατά καιρούς για τη σημασία του παραμυθιού και την επίδρασή του στα άτομα, ότι δηλαδή θα υφίστατο στασιμότητα σε όλες τις επιστήμες και τις τέχνες, αν δεν υπήρχαν άνθρωποι με αχαλίνωτη φαντασία που επηρεάστηκαν ακούγοντας ή διαβάζοντας στην παιδική τους ηλικία παραμύθια.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστόπουλος Β. Δ., *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1977

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*,
φιλολογική επιμέλεια κειμένων Γ. Μ. Παράσογλου, Θεσσαλονίκη 2002

Λιάπης Κώστας, «Παραμύθι: το αγαπημένο παιδί της παράδοσης και του λαϊκού προφορικού λόγου», στο: Β.

Δ. Αναγνωστόπουλος, *Λαϊκή παράδοση και παιδί*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999

Μερακλής Μ. Γ., *Έντεχνος λαϊκός λόγος*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993

Προπ Βλαντιμίρ Γ., *Μορφολογία του παραμυθιού*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1991

Οι Απαραχές του Εξεταστικού Ζητήματος στην Εκπαίδευση: Δυσλειτουργίες και Αναθεωρήσεις

Σοφία Κανταράκη

Δρ Ιστορίας, ΠΤΔΕ Θεσσαλίας
skantaraki@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εξεταστικό ζήτημα και η σύστοιχη ιδεολογία που συμπυκνώνει, ως σημαίνουσα πτυχή της εκπαίδευσης, θα απασχολήσει πολυεπίπεδα τους κατά περιόδους ιθύνοντες υπουργούς Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και θα διέλθει από αρκετές διακυμάνσεις, οι οποίες χρωματίζονται κοινωνικά και ιδεολογικά. Είναι σημαντικό ότι ο δημόσιος χαρακτήρας των εξετάσεων πιστοποιούσε τον βαθμό ικανότητας του προσωπικού και της συνολικής λειτουργίας του σχολείου. Παρόλα αυτά η ίδια η σχολική πραγματικότητα θα αναδείξει κατά καιρούς δυσλειτουργίες της εξεταστικής διαδικασίας που καταστρατηγούσαν και υπονόμευαν τον παιδαγωγικό της ρόλο. Στη σύντομη αυτή αναδρομή διαφαίνεται ο εύθραυστος χαρακτήρας των εξετάσεων και η αποτύπωση αυτού στα εκπαιδευτικά πράγματα.

ΟΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ

Οι εξετάσεις των δημοτικών σχολείων συνδέονται με τον νόμο «περί δημοτικών σχολείων» του 1834 και εν συνεχεία με τις αλλαγές που ακολούθησαν για την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας με την εφαρμογή της συνδιδασκτικής το 1881. Αρκετά στοιχεία ανασύρουμε από τις «Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις» του Γενικού Επιθεωρητή Δ.Γ. Πετρίδη και τη «Διδασκαλική» του Σπ. Μωραίτη (Κανάκης, 1995).

Οι λεπτομέρειες διεξαγωγής των εξετάσεων ακόμη και τα σχετικά για τα διδακτήρια, τις αίθουσες, τα θέματα κ.ά., είχαν ρυθμιστεί με την 7538/28.1.1835 εγκύκλιο της Γραμματείας επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως (Κανάκης, 1995). Σύμφωνα με αυτήν η προετοιμασία των διδασκηρίων αποτελούσε υποχρέωση της κοινότητας ή του δήμου, καθώς έπρεπε να φροντίσει «...πρεπόντως τα διδακτήρια δια την εξέτασιν..., ώστε αυτή η ημέρα να γίνη χαρμόσυνος δια τον διδάσκαλον και τον μαθητήν» (Βενθύλος, 1884). Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου υποβάλλονταν κάθε εξάμηνο σε δημόσιες προφορικές εξετάσεις, χειμερινές και θερινές, για την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη, παρουσία της διορισμένης από τα προβλεπόμενα από τον νόμο του 1834 (κεφ. Ε', άρθρο 56) ειδικής εξεταστικής επιτροπής. Χρέος του διδασκάλου ήταν από τη μια

να δώσει λόγο στον δήμο για τη γενική κατάσταση του σχολείου, τον τρόπο διδασκαλίας του και την πρόοδο των μαθητών και από την άλλη να εξετάσει τους μαθητές, δείχνοντας παράλληλα στους παρόντες τα τετράδιά τους από διάφορα μαθήματα. Στην εξέταση του μαθητή μπορούσε να παρέμβει και μέλος της επιτροπής (Βενθύλος, 1884). Στη διαδικασία αυτή, υπό τη μορφή «θεάματος», προσκαλούνται μέλη πολιτικών και εκκλησιαστικών αρχών, καθηγητές και διδάσκαλοι ανώτερων σχολείων και φυσικά οι γονείς. Ήταν σύνηθες από τη μια οι διδάσκαλοι να εκθειάζουν πανηγυρικά το έργο τους και να αυτοπροβάλλονται, ενώ από την άλλη οι μαθητές να υφίστανται το μαρτύριο της εξέτασης αλλά και των αιφνιδιαστικών ερωτήσεων από μέλη της παρισταμένης εξεταστικής επιτροπής. Για την αποφυγή αυτών των παρεκτροπών, όμως, το Υπουργείο θα ορίσει νέα εγκύκλιο (Βενθύλος, 1884).

Μετά την απομάκρυνση του Ι. Κοκκώνη, ο διευθυντής των Δημοτικών σχολείων Γ. Παπαδόπουλος κυκλοφορεί έναν σύντομο αλλά δομημένο Οδηγό για τους διδασκάλους με τίτλο «Δοκίμιον πρακτικών οδηγιών προς τους διδασκάλους των εν Ελλάδι δημοσίων και ιδιωτικών στοιχειωδών σχολείων των αρρένων και κορασίων». Αναφερόμενος στο θέμα των ενιαυσίων εξετάσεων των μαθητών αλλά κυρίως και στη διαρροή των θεμάτων από τους διδασκάλους, υποστηρίζει τα εξής: «οι ενιαύσιαι εξετάσεις δεν δύνανται να έχωσιν άλλον σκοπόν, παρά να φωτίσωσι την κοινωνίαν και την κυβέρνησιν περί της καταστάσεως του σχολείου. Πόσον λοιπόν εξευτελίζονται οι διδάσκαλοι; Όσοι εκ των προτέρων προσδιορίζουσι και κρυφίως τα εξεταστέα εις τους μαθητάς, απατώντες μεν την πατρίδαν, συνομοτούντες δε επί τούτω μετά των παιδών, επί ολέθρω της συνειδήσεως αυτών;» (Παπαδόπουλος, 1866). Δεν διστάζει να χαρακτηρίσει ως εξευτελισμό και συνωμοσία τις διαρροές των θεμάτων εκ μέρους των διδασκάλων, καθώς το φαινόμενο είχε πάρει μεγάλες διαστάσεις, γεγονός που δεν αφήνει ασχολίαστο ο Τύπος. Κατά τα άλλα ο ίδιος παραμένει υπέρμαχος των δημοσίων εξετάσεων και της απονομής βραβείων, παρουσία των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, οι οποίοι κατά τη γνώμη του ευαρεστούνται με το θέαμα και τις αποδόσεις των παιδιών τους.

Από τον Ιούλιο του 1874 οι εξετάσεις γίνονται πιο πανηγυρικές και πομπώδεις. Σε αυτό συνέβαλε η νέα εγκύκλιος του Υπουργείου (4907/2-Ιούλιος 1874) προς τους Νομάρχες και τους Επάρχους του κράτους, η οποία ανάμεσα στα άλλα εντέλλεται η ανακήρυξη του ονόματος του βραβευομένου μαθητή να γίνεται με τον επισημότερο τρόπο και «όσον οίον τε πανηγυρικότερον και δημοτελέστερον». Μάλιστα προτρέπει αυτή η βράβευση να δημοσιευτεί «δια των επιτοπίων εφημερίδων» (Βενθύλος, 1884).

Τροποποίηση της διαδικασίας των εξετάσεων θα γίνει από το 1880 και μετά. Χειμερινές και θερινές εξετάσεις θα διεξάγονται δυο φορές τον χρόνο, ενώ θα διατηρηθεί ο πανηγυρικός και επιδεικτικός χαρακτήρας. Η πενταμελής εξεταστική επιτροπή θα διευθετούσε μαζί με τον διευθυντή και τους διδασκάλους ζητήματα, όπως εξέταση μαθητών, βαθμολογία, συνυπογραφή απολυτηρίων

κ.ά. Με το απολυτήριό τους αυτό εγγράφονταν αργότερα στην πρώτη τάξη του Ελληνικού σχολείου. «Όσοι δε εξ αυτών αποπερατώσωσι τα μαθήματά των, λαμβάνουσι απολυτήριον δι' ου δύνανται οι βουλόμενοι να καταταχθώσι εις τα ελληνικά σχολεία» (Σκορδέλης, 1890). Ωστόσο, αναφορές επιθεωρητών κάνουν λόγο για παρέμβαση των παρευρισκομένων στις ερωτήσεις προς τους μαθητές. Για τους γονείς οι τελικές εξετάσεις αποτελούσαν δείγμα της προόδου των παιδιών τους και συνδυάζονταν με θεαματικές επιδείξεις. Την ικανοποίηση των γονέων κατά τη διάρκεια των εξετάσεων αναφέρει ο Σκορδέλης στο «Ημερολόγιο δημοδιδασκάλου», γράφοντας ότι «απλοϊκοί πολίται και μη έχοντες τα φώτα της εξεταστικής επιτροπείας προφανώς ευχαριστούντο εκ των καταληπτών τούτων απαντήσεων των παιδων» (Σκορδέλης, 1885). Ωστόσο λίγα χρόνια αργότερα στον διδασκαλικό του Οδηγό θα επισημάνει ότι «τας δημοσία γινομένας εξετάσεις του δημοτικού σχολείου αποδεχόμεθα, όχι όμως ως δοκιμασία τινά της προόδου των μαθητών. Διότι ως τοιαύται είναι απατηλαί, αλλά μάλλον ως λαϊκή εορτή των γραμμάτων ή των μουσών» (Σκορδέλης, 1890).

Το 1896 ο τρόπος εξέτασης των μαθητών επανακαθορίζεται με το διάταγμα «Περί εγγραφής και εξέτασεως των μαθητών της στοιχειώδους εκπαίδευσεως» (Βενθύλος, 1884). Η αύξηση των μαθητών στα δημοτικά σχολεία αλλά και η εφαρμογή των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων (ερβαρτιανή) θα συμβάλουν ώστε και ο καθημερινός έλεγχος επίδοσης αλλά και η διεξαγωγή των δημοσίων προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων να γίνει αυστηρότερη και πιο επιλεκτική. Αυτό σημαίνει ότι καθιερώνονται πλέον οι γραπτές εξετάσεις, η αριθμητική βαθμολογία και η ετήσια προαγωγή και στασιμότητα των μαθητών. Οι χειμερινές εξετάσεις καταργούνται, ενώ οι προαγωγικές και απολυτήριες θα γίνονται δημόσια το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιουλίου (Κανάκης, 1995).

ΟΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

Στη Μέση Εκπαίδευση η διεξαγωγή των εξετάσεων διαφοροποιείται. Κοινό επιζητούμενο ως προς τη διεξαγωγή τους αποτελούσε η ορθή εξεταστική και βαθμονομική πρακτική, η αμεροληψία των δασκάλων (υπερβολική αυστηρότητα ή επιείκεια στις γραπτές και προφορικές «επί προβιβασμώ» εξετάσεις), το αδιάβλητο επιλογής των θεμάτων και γενικότερα ο καθορισμός αυστηρού αλλά κι ορθού ελέγχου εισαγωγής και απόλυσης των μαθητών της Μέσης Εκπαίδευσης. Όσον αφορά στα «λυτέα» θέματα, τη δεκαετία του 1870 αναγνωρίζεται και επικυρώνεται η παρέμβαση του καθηγητικού συλλόγου των γυμνασίων στην επιλογή των «εξεταστέων τεμαχίων» για κάθε εξεταζόμενο μαθητή, ο οποίος δεν κληρώνεται αλλά διαλέγει πια χωρίς να βλέπει, μέσα από την κληρωτίδα των θεμάτων, το θέμα στο οποίο θα εξεταστεί (Παρίσης, 1886). Η διαδικασία της κληρωτίδας για τις απολυτήριες εξετάσεις λίγο αργότερα θα καταργηθεί με νέο διάταγμα του 1877, το οποίο ορίζει τρία μόνο εξεταστέα ζητήματα για κάθε μάθημα, κοινά για όλους τους τελειόφοιτους του γυμνασίου (Νούτσος, 2004).

Στο Ελληνικό σχολείο και για το διάστημα 1834-1867 δεν προβλέπονταν εισιτήριες εξετάσεις, παρά μόνο κατατακτήριες, ενώ στο Γυμνάσιο απαιτούνταν αυστηρές προφορικές και γραπτές

εισιτήριες εξετάσεις. Οι εισιτήριες εξετάσεις στο Ελληνικό σχολείο, ως επακόλουθο μεταβολής των κοινωνικών όρων-συνθηκών αλλά και μιας περιόδου προβληματισμού, θα θεσμοθετηθούν τελικά επί θητείας του υπουργού Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως Χ. Χριστόπουλου το 1867, σε μια προσπάθεια «να μην πληρούνται πια τα σχολεία με αδυνάτους και να αναγκάζονται να δαπανώνται εις διδασκαλίαν πολύ κατωτέραν της προγεγραμμένης» (Μυλωνάς, 1995).

Αργότερα, με το κεφαλαϊώδους ρύθμισης διάταγμα της 11ης Μαΐου 1884, (Β. Δ 11/5/1884 «Περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών εν τοις εκπαιδευτηρίοις της μέσης εκπαιδύσεως», Εφημ. Της Κυβερνήσεως, 199/17-5-1884, τ. Α΄.) ως εισηγητική πρόταση του τρικουπικού υπουργού Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως Δ. Βουλπιώτη, έκτασης είκοσι μιας σελίδων και αποτελούμενο από 79 άρθρα, διαφαίνεται μια σοβαρή προσπάθεια επανακαθορισμού του πλαισίου της διεξαγωγής τους αλλά και πάταξης αυθαίρετων φαινομένων που απορρύνιζαν το σύστημα. Άλλωστε, και ο ίδιος ο υπουργός δεν διστάζει να παραδεχτεί πως «εν τοις πλείστοις γυμνασίοις, ως εκ των γραπτών ζητημάτων εμφανίζεται», η διδασκαλία ήταν «πλημμελής και άγονος, ήκιστα δε ζηλωτοί ελέγχονται οι καρποί αυτής» (Νούτσος, 2004). Το νέο διάταγμα καθόριζε ότι τα θέματα των απολυτήριων εξετάσεων θα ορίζονται από επιτροπή του υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως και όχι πλέον από τη γυμνασιακή εφορεία, παρέχοντας έτσι εγγυήσεις για την «αντικειμενικότητα» των εξεταστικών-βαθμονομικών πρακτικών, αφού έτσι περιόριζε την εξεταστική αυτονομία των καθηγητών, αποδυναμώνοντας τις έξωθεν συναφείς πιέσεις (Νούτσος, 2004). Παράλληλα ρύθμιζε θέματα απουσιών, εγγραφών, με ιδιαίτερη μνεία στους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων αλλά και στους κατ' οίκον διδασθέντες (άρθρο 15), οι οποίοι δεν θα μπορούσαν πλέον να εξετάζονται σε δημόσιο σχολείο που διδάσκει ο «κατ' ιδίαν διδάξας αυτούς καθηγητής» (Σκούρα, 2014). Στις διαρθρωτικές αλλαγές εντάχθηκε και η εξάβαθμη λεκτική βαθμολογική κλίμακα του 1836, η οποία σύμφωνα με τις νέες ρυθμίσεις μετατράπηκε σε δεκάβαθμη μεικτή.

Ωστόσο, το συγκεκριμένο διάταγμα, επιβεβαιώνοντας την κυρίαρχη και παγιωμένη πια τάση της εποχής για υπέρμετρη κοινωνική ζήτηση γυμνασιακών και πανεπιστημιακών σπουδών, καλείται να εξισορροπήσει την κατάσταση, εξυπηρετώντας μια σφικτή δημοσιονομική πολιτική, ανακόπτοντας την ανεξέλεγκτη γυμνασιακή «εισοδή», σε αναντιστοιχία με την επαγγελματική-τεχνική. Αναμφισβήτητα αυτές οι αλλαγές, ειδικά στη βαθμολογική βαθμίδα, η οποία λειτουργεί με τη μορφή δείκτη, σχετίζονται με την ανάγκη κοινωνικού ελέγχου της «ροής» του μαθητικού πληθυσμού, αποσκοπώντας στο να αποθαρρύνουν το μαζικό «πέρασμα» στην Μέση εκπαίδευση (Μυλωνάς, 1998). Παρόλα αυτά το διάταγμα θα ισχύσει μόνο για έναν χρόνο, αφού οι εκλογές ανέδειξαν δηλιγιαννική κυβέρνηση, της οποίας ο νέος υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως Α. Ζυγομαλάς δεν θα ευθυγραμμιστεί με τη φιλοσοφία του προκατόχου του, απορρίπτοντάς το.

Το φαινόμενο αυτής της εκπαιδευτικής «αύξησης», ειδικά στην Μέση εκπαίδευση, εντοπίζεται πιο έντονα στην τρικουπική περίοδο (1875-1894). Κατά τον Τσουκαλά (1998), η δευτεροβάθμια

εκπαίδευση λειτούργησε, γενικά, σαν εφελτήριο κοινωνικής κινητικότητας αποτελώντας προϋπόθεση μετάπλασης γόνων αγροτικών οικογενειών σε δυνάμει και ενεργεία μικροαστούς. Την περίοδο αυτή παρατηρείται άνοδος των μαθητικών ροών σε όλες τις βαθμίδες, με διπλασιασμό του σώματος των μαθητών, γεγονός που ενδεχομένως σχετίζεται με τους κοινωνικούς-οικονομικούς μετασχηματισμούς της εποχής, οι οποίοι *σχετίζονται, αντανακλώνται και επιδρούν στη συμβατότητα της εκπαίδευσης και του χώρου εργασίας (Μυλωνάς, 1998).*

Το εξεταστικό ζήτημα για το επιτελείο της τρικουπικής κυβέρνησης φαίνεται ότι λαμβάνει τη μορφή ασφαλιστικής δικλείδας ελέγχου για όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός της συρροής πολλών κατοίκων της επαρχίας στην πρωτεύουσα, οι οποίοι απογοητευμένοι από τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης αναζητούσαν ευκαιρίες για εργασία, μόρφωση και κοινωνική άνοδο. Η πρωτεύουσα αρχίζει να αποκτά τη μορφή μιας προσοδοφόρας βάσης με κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η διαδικασία υιοθέτησης ενός αστικού τρόπου ζωής ήταν αυτόματη και πλήρης (Γκότση, 2004).

Νομοθετήματα (όπως του 1884) που αφορούν στις εξετάσεις σε συνδυασμό με τη γενικότερη δυστοκία που ξεδιπλώνεται γύρω από τη διεξαγωγή τους, αποτυπώνουν μια υπόρρητη προσπάθεια αλλαγής φιλοσοφίας του εξεταστικού ζητήματος στη βάση της κοινωνικής αναπροσαρμογής και των νέων εργασιακών δεδομένων. Υποστηριζόταν ότι ο αριθμός των εκπαιδευόμενων θα έπρεπε να είναι ανάλογος με την αγορά εργασίας και την κοινωνική κατανομή της.

Κοντολογίς, η θέση αυτή ενισχύει την άποψη ότι το διάταγμα του 1884, εξυψώνοντας τον κυρίαρχο ρόλο των εξετάσεων στη Μέση εκπαίδευση, δεν υπαγορεύτηκε από την «αλλαγή παιδαγωγικών αντιλήψεων (βελτίωση ή ενίσχυση, λόγου χάριν, του μηχανισμού μάθησης) αλλά από την αλλαγή του συσχετισμού των κοινωνικών δυνάμεων, δηλαδή δομικού τύπου ανακατατάξεις» (Σκούρα, 2014). Ακολουθώντας σταθερά την τρικουπική γραμμή σε συνάρτηση με την ιδεολογία του διατάγματός του, ο υπουργός Δ. Βουλπιώτης στις 25 Αυγούστου 1884, για το «συμφέρον» της υπηρεσίας, ως είθισται, και σύμφωνα με την τακτική των εκπαιδευτικών μεταβολών, θα προτείνει στον Βασιλιά την απόλυση του γυμνασιάρχη και των καθηγητών του Γυμνασίου στην Κόρινθο, διότι «πάντες οι καθηγηταί του εν Κορίνθω γυμνασίου, ου μόνον αντί δι' υγιούς διδασκαλίας να μορφώσωσι τους μαθητάς διέστρεψαν τον νουν αυτών, αλλά και ασύγγνωστον έδειξαν ολιγωρίαν προς εκπλήρωσιν του εαυτών καθήκοντος εν ταις άρτι γενομέναις απολυτηρίοις εξετάσειν» (Νούτσος, 2004).

ΕΝ ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΙ

Οι διατάξεις του 1884 αποσκοπούσαν εμφανώς στον περιορισμό των αυθαιρεσιών και στην ανάγκη διασφάλισης της εξεταστικής δοκιμασίας της προόδου των μαθητών. Οι προδιαγραφές της αμεροληψίας αλλά και ο δημόσιος χαρακτήρας των εξετάσεων πιστοποιούσαν τον βαθμό ικανότητας του προσωπικού και της συνολικής λειτουργίας του σχολείου. Ως προς αυτό επέδειξε σύμπνοια

πνεύματος αργότερα και ο υπουργός Αθ. Ευταξίας, εξάιροντας τις καταλυτικές βελτιώσεις ως προς την ορθή διεξαγωγή που επέφερε το εν λόγω διάταγμα στο εξεταστικό. Άλλωστε, ο ίδιος ως υπέρμαχος της αναγκαιότητας και της παιδαγωγικής συμβολής των εξετάσεων θα αναφέρει ότι «πανταχού οι θέλοντες εις τα σχολεία της Μ. Εκπαιδεύσεως υποβάλλονται εις εισιτηρίου και κατατακτηρίου εξετάσεις...οι εξετάσεις αύται έχουσι συν άλλοις και τον δε σκοπόν να γίνωνται δεκτοί εις την κατωτάτην βαθμίδα της Μ. Εκπαιδεύσεως μαθηταί, κεκτημένοι κατά προσέγγισιν και κατά το δυνατόν το αυτό ποσόν γνώσεων και δεξιοτήτων, όπερ είνε απολύτως αναγκαίον δι' αυτήν» (Ευταξίας, 1900).

Αν και ο Ευταξίας επιχείρησε να επιδιορθώσει τον εύθραυστο χαρακτήρα των εξεταστικών αναχωμάτων με εφαρμογή νέων διατάξεων στο εξεταστικό, χωρίς εν τέλει να το επιτύχει, ο διάδοχός του υπουργός Σ. Στάης είναι αυτός που θα επαναφέρει την παλιά τάξη πραγμάτων με την αποκατάσταση των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας των καθηγητικών συλλόγων και των απολυτηρίων εξετάσεων, με το να ξεκαθαρίσουν τα γυμνάσια από τους «ανίκανους» και «επιβλαβείς» μαθητές (Νούτσος, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βενθύλος, Γεώργιος (1884), *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαιδεύσεως*, τόμ. Α'. 1833-1883, Εν Αθήναις, παρά τω εκδότη Σ. Κ. Βλαστού, σ. 309

Γκότση, Ζωή (2004), *Η ζωή εν τη πρωτεύουση: Θέματα αστικής πεζογραφίας από το τέλος του 19^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Νεφέλη, σ. 213.

Ευταξίας, Αθανάσιος (1894), «*Το έργον μου και το έργον του Χ. Τρικούπη εν τη παιδεία και τη εκκλησία*», Αγόρευσις εν τη Βουλή κατά την συνεδρίαν της 20 Δεκεμβρίου 1893, Εν Αθήναις. Τύποις «Εφημερίδος».

Ευταξίας, Αθανάσιος (1900), *Τα νομοσχέδια του Υπουργείου της Παιδείας*, Εν Αθήναις. Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1998), *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα, Gutenberg, σ. 233.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2004), *Προτείνω την απόλυσιν. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, σ. 79.

Παπαδόπουλος, Γ. Γ. (1866), *Δοκίμιον πρακτικών οδηγιών προς τους διδασκάλους των εν Ελλάδι δημοσίων και ιδιωτικών στοιχειωδών σχολείων των αρρένων και κορασίων*, Αθήνησι, εκ του τυπογραφείου Π. Α. Σακελλαρίου, σ. 52.

Παρίσης, Στέφανος (1886), *Ανωτέρα και Μέση Εκπαίδευσις: Ήτοι συλλογή των διεπόντων την Ανωτέραν και Μέσην Εκπαίδευσιν νόμων, Β. Διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1884-1886*, Εν Αθήναις, Εκ του τυπογραφείου "Ο Παλαμίδης", τόμ. Α', σσ 225-250.

Σκορδέλης, Βλάσιος Γ. (1885), *Ημερολόγιον Δημοδιδασκάλου, ήτοι η παιδαγωγία εν τη πράξει*, Εν Αθήναις, παρά τω Εκδότη Ανέστη Κωνσταντινίδη, 117.

Σκορδέλης, Βλάσιος Γ. (1890), *Διδασκαλικός οδηγός: ήτοι θεωρητικός και πρακτικός οδηγός των Δημοτικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων*, Εν Αθήναις, εκδότης Ανέστης Κωνσταντινίδης, σ. 103.

Σκούρα, Λ. (2014), Σκούρα Λ. (2014), *Η γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1862-1910*, *Θεσμοί, Αντιλήψεις, Ανισότητες, Μια ιστορική κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 188-190.

Εφαρμογή των Δυο Πρώτων Σταδίων (Ανάλυση και Επιλογή) της Στρατηγικής Διοίκησης στο Επίπεδο της Σχολικής Μονάδας

Αντώνιος Ρούσσοσ

Εκπαιδευτικός, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Λαϊκών

anroussos@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή εξετάζει το ρόλο της στρατηγικής διαχείρισης στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδίου σε βάθος τριετίας, για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο δημοτικό σχολείο, με έμφαση στη μείωση των εγγραφών μαθητών. Η μελέτη επικεντρώνεται στα δύο πρώτα στάδια της στρατηγικής διοίκησης, δηλαδή την ανάλυση και την επιλογή, που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδιασμού. Μέσω θεωρητικών πλαισίων και πρακτικών αναλύσεων, όπως η ανάλυση PESTE και η ανάλυση SWOT, αναλύονται τα εσωτερικά και εξωτερικά περιβάλλοντα του σχολείου. Επίσης, εξετάζονται τα πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά, τεχνολογικά και περιβαλλοντικά στοιχεία που επηρεάζουν το σχολείο. Η στρατηγική επιλογή γίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, και η εργασία καταλήγει ότι η συνεχής βελτίωση και η εμπλοκή των ενδιαφερομένων μερών είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή των στρατηγικών σχεδίων, παρά τους περιορισμούς των διαθέσιμων πόρων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία θα συζητηθεί ο ρόλος της στρατηγικής διαχείρισης, η οποία είναι η διαδικασία ανάλυσης και επιλογής που θεωρείται σημαντική για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδίου (Bryson, 2011).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι: «η εφαρμογή των δυο πρώτων σταδίων της στρατηγικής διοίκησης (ανάλυση και επιλογή) που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδιασμού», σε βάθος τριετίας.

Το επίκεντρο αυτής της συζήτησης είναι ένα πιεστικό ζήτημα που αντιμετωπίζει ένα υποτιθέμενο δημοτικό σχολείο: η μείωση των εγγραφών μαθητών, η οποία απειλεί τη λειτουργική βιωσιμότητα και την εκπαιδευτική ποιότητα. Η αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος καθιστά ιδιαίτερα αναγκαία τη διαδικασία

στρατηγικής ανάλυσης και επιλογής από τη διοίκηση, ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις και να αναπτύσσει στρατηγικά σχέδια (Τσιάκκιρος, 2015α).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΤΥΧΕΣ

Ο προσαρμοστικός και ευέλικτος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο λόγος για τον οποίο οι σχολικές μονάδες γενικά αναγκάζονται να υιοθετήσουν τεχνικές και πολιτικές στρατηγικής διαχείρισης, για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές και αποδοτικές στρατηγικές εκπαιδευτικής ανάπτυξης.

Η στρατηγική διαχείριση και ο σχεδιασμός αποτελούν τους δύο κεντρικούς τομείς για τον εκπαιδευτικό τομέα, γεγονός που καθιστά δυνατό τον εντοπισμό των προβλημάτων και την αξιοποίηση των νέων ευκαιριών (Mintzberg, 1994). Ο πυρήνας των διαδικασιών λήψης αποφάσεων που βασίζονται στη στρατηγική διαχείριση βασίζεται στην έννοια της δυνατότητας να ανταποκριθεί κάποιος στις εκπαιδευτικές εντολές του, ενώ παράλληλα διαχειρίζεται τις εξωτερικές και εσωτερικές αλλαγές (Stonehouse & Snowdon, 2007).

Το μοντέλο των Johnson και Scholes περιγράφει αυτή τη διαδικασία σε δύο θεμελιώδη στάδια: τη στρατηγική ανάλυση και τη στρατηγική επιλογή. Η στρατηγική ανάλυση, περιλαμβάνει τη διεξοδική εξέταση των εσωτερικών δυνατοτήτων του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενώ η επιλογή απαιτεί από το σχολείο να σταθμίσει προσεκτικά τις διαθέσιμες επιλογές πριν λάβει μια απόφαση (Τσιάκκιρος, 2015α).

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Εφαρμογή Στρατηγικής Ανάλυσης

Ανάλυση PESTE

- **Πολιτική:** Το σχολείο λειτουργεί σε ένα περίπλοκο περιβάλλον που καθορίζεται από τις κυβερνητικές πολιτικές και τους εκπαιδευτικούς κανονισμούς, οι οποίοι διαμορφώνουν τα λειτουργικά όρια και τα πλαίσια χρηματοδότησης. Για παράδειγμα, οι γραφειοκρατικές αλλαγές στην εκπαίδευση και οι πολιτικές απαιτούν από εμάς να επανεξετάσουμε το πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές μας προσεγγίσεις, ώστε να συνάδουν με τα εθνικά πρότυπα (Serpa, Sá, & Ferreira, 2020).
- **Οικονομικά:** Η κατάσταση της οικονομίας δεν επηρεάζει μόνο το σχολείο, αλλά και το επίπεδο της οικονομικής υποστήριξης και της κατανομής του προϋπολογισμού. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της γύρω κοινότητάς έχει μετατοπιστεί, οδηγώντας σε αλλαγές στη χρηματοδότηση των σχολείων και καθιστώντας αναγκαία μια επαναξιολόγηση των στρατηγικών κατανομής πόρων για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών μας προσφορών (Coman et al., 2023).

- **Κοινωνικά:** Οι δημογραφικές διαφοροποιήσεις και οι προσδοκίες της κοινότητας αποτελούν τους βασικούς μοχλούς στη διαδικασία των αλλαγών και της ανάπτυξης. Η αύξηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της σχολικής μας κοινότητας καθιστά αναγκαία τη δημιουργία πιο ενταξιακών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών και στις εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών.
- **Τεχνολογική:** Η εμφάνιση ψηφιακών εργαλείων μάθησης και οι τεχνολογικές εξελίξεις παρέχουν ένα μονοπάτι για την εξέλιξη της εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά, αποτελεί πηγή ευκαιριών για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών στις διδακτικές πρακτικές, αλλά από την άλλη, δημιουργεί πρόβλημα ισότιμης πρόσβασης και σωστής ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Alam & Mohanty, 2023).
- **Περιβάλλον:** Η περιβαλλοντική αειφορία έχει γίνει μια αυξανόμενη ανησυχία, ωθώντας το σχολείο να αξιολογήσει και να βελτιώσει τις περιβαλλοντικές πρακτικές και να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας σχετικά με αυτό το θέμα (Τσιάκκιρος, 2015α; Δάβουλου, 2019).

Ανάλυση SWOT

- **Δυνατά σημεία:** Το σχολείο διαθέτει αφοσιωμένο προσωπικό και ισχυρή αίσθηση κοινότητας. Οι τρέχουσες σχέσεις με τις τοπικές επιχειρήσεις και τις κοινωνικές ομάδες λειτουργούν ως μια ισχυρή βάση πάνω στην οποία μπορούμε να οικοδομήσουμε τα εκπαιδευτικά προγράμματα και να παρέχουμε περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες. Σύγχρονες κτιριακές εγκαταστάσεις, αίθουσα πληροφορικής, εκδηλώσεων.
- **Αδυναμίες:** Ο περιορισμένος προϋπολογισμός και ορισμένα προβλήματα με τον εξοπλισμό του σχολείου δυσκολεύουν την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και την εξασφάλιση συνθηκών μάθησης υψηλής ποιότητας.
- **Ευκαιρίες:** α) Θετική οικονομική ανάπτυξη της περιοχής. β) Τα κοινοτικά προγράμματα και οι τεχνολογικές εξελίξεις προσφέρουν δρόμους για συνεργατικά έργα και βελτιωμένες μαθησιακές εμπειρίες
- **Απειλές:** α) Το μεγάλο πρόβλημα του δημογραφικού και η συνεχής μείωση των παιδιών.
β) Ο αυξανόμενος ανταγωνισμός των γειτονικών σχολείων και ο γρήγορος ρυθμός των τεχνολογικών αλλαγών απαιτούν από τους διευθυντές να προσαρμόζουν συνεχώς τα στρατηγικά τους σχέδια και να καταθέτουν τους πόρους με τέτοιο τρόπο, ώστε να παραμένουν ανταγωνιστικοί και σχετικοί (Τσιάκκιρος, 2015α; Kotter, 2007).

Ανάλυση ιστού κουλτούρας

- **Σύμβολα:** Η ταυτότητα του σχολείου αντιπροσωπεύεται με τη μορφή του λογότυπου, το οποίο δίνει την αίσθηση του ανήκειν και την υπερηφάνεια της ιδιοκτησίας μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού.
- **Δομές εξουσίας:** Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων συγκεντρώνονται επί του παρόντος μεταξύ του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, υποδηλώνοντας την ανάγκη για την ενσωμάτωση ευρύτερων κοινοτικών προοπτικών.
- **Οργανωτικές δομές:** Οι επίσημες και ανεπίσημες δομές εκθέτουν την ανάγκη σχεδιασμού ευέλικτων και προσαρμοστικών συστημάτων που είναι αρκετά αποτελεσματικά, ώστε να ανταποκρίνονται στις συνεχείς εκπαιδευτικές απαιτήσεις και στις προσδοκίες των ενδιαφερομένων (Serpa, Sá, & Ferreira, 2020).
- **Συστήματα ελέγχου:** Τα τρέχοντα συστήματα αξιολόγησης της απόδοσης χρειάζονται επανασχεδιασμό και εναρμόνιση με τους στρατηγικούς στόχους του σχολείου και να επιτρέψουν μια κουλτούρα όπου όλοι θα βελτιώνονται συνεχώς.
- **Τελετουργίες και ρουτίνες:** Οι σχολικές περιστάσεις και οι παραδόσεις αποτελούν μια κρίσιμη πτυχή της διαμόρφωσης της κουλτούρας, αλλά η κουλτούρα αυτή μπορεί να χρειάζεται επαναξιολόγηση, για να διασφαλιστεί ότι παραμένει σχετική και χωρίς αποκλεισμούς για όλα τα μέλη της κοινότητας.
- **Ιστορίες:** Οι ιστορίες που δημιουργούνται μέσα στη σχολική κοινότητα μπορούν να θεωρηθούν ως στρατηγικός στόχος και όχι μόνο ως στόχος για την προβολή των επιτευγμάτων και των αξιών, αλλά και για να βοηθήσουν να οικοδομηθεί η συλλογική ταυτότητα (Schein, 2010).

Εφαρμογή Στρατηγικής Επιλογής

- **Κριτήρια για τη στρατηγική επιλογή:** Όταν εξετάζουμε τη στρατηγική κατεύθυνση του σχολείου, πρέπει να αξιολογήσουμε τη σκοπιμότητα και την αποδοχή καθώς και την καταλληλότητα των προτεινόμενων στρατηγικών. Αυτό περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της διαθεσιμότητας των πόρων που έχουμε στη διάθεσή μας, τον εντοπισμό των πιθανών επιπτώσεων στους ενδιαφερόμενους και την αξιολόγηση της προσαρμογής τους στους μακροπρόθεσμους στόχους μας (Τσιάκκιρος, 2015α).
- **Επιλογή της καταλληλότερης στρατηγικής:** Η χρήση του μοντέλου Johnson και Scholes ως οδηγού για τη καλύτερη στρατηγική για το σχολείο, γίνεται με τη βελτίωση της τεχνολογικής ενσωμάτωσης, την προώθηση της εμπλοκής της κοινότητας και τη διάθεση περισσότερων πόρων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη επισημαίνει το γεγονός ότι οι σημαντικές στρατηγικές και οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν είναι αναπόσπαστο μέρος των προσπαθειών για την επίλυση των σχολικών προκλήσεων. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί που έρχονται στο προσκήνιο λόγω των περιορισμών των πόρων και αντιμετωπίζουν εξωτερικούς παράγοντες και αυτό αποτελεί πρόκληση για τη σωστή εφαρμογή και το κλειδί για να ξεκλειδωθεί αυτό είναι η εμπλοκή των ενδιαφερόμενων μερών και η συνεχής βελτίωση (Kotter, 2007).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alam, A., & Mohanty, A. (2023). *Educational technology: Exploring the convergence of technology and pedagogy through mobility, interactivity, AI, and learning tools*. Cogent Engineering, 10(2). <https://doi.org/10.1080/23311916.2023.2283282>

Coman, A. C., Lupu, D., & Nuță, F. M. (2023). The impact of public education spending on economic growth in Central and Eastern Europe. An ARDL approach with structural break. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 36(1), 1261-1278. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2086147>

Kotter, J. P. (2007). *Leading change*. Harvard Business Review Press. <https://irp.cdn.multiscreensite.com/6e5efd05/files/uploaded/Leading%20Change.pdf>

Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Harvard Business Review. [https://www.theism.org/public-library/Mintzberg%20\(1994\)%20Fall%20and%20Rise%20of%20Strategic%20Planning.pdf](https://www.theism.org/public-library/Mintzberg%20(1994)%20Fall%20and%20Rise%20of%20Strategic%20Planning.pdf)

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass. https://ia800809.us.archive.org/14/items/EdgarHScheinOrganizationalCultureAndLeadership/Edgar_H_Schein_Organizational_culture_and_leadership.pdf

Serpa, S., Sá, M., & Ferreira, C. M. (2020). Organizational Learning Culture in Effective Improvement of Educational Organizations. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 27(1), 47-68. <http://dx.doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v27i01/47-68>

Stonehouse, G., & Snowdon, B. (2007). Competitive Advantage Revisited: Michael Porter on Strategy and Competitiveness. *Journal of Management Inquiry*, 16(3), 256-273. <https://doi.org/10.1177/1056492607306333>

Δάβουλου, Μ. (2019). *Ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Θεωρητικές πτυχές και πρακτικές εφαρμογές στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος», 7 (2), 157-169.

Οι Πολιτικές Ανταμοιβής των Δασκάλων με Βάση την Απόδοση (Performance-Based Pay)

Φίλιππος Καρατζάς

Καθηγητής Φ.Α Διευθυντής 3ου Γυμνασίου Τρίπολης, Med ΟΔΔΥΔΟΕ

f2karatzas@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, κάθε κράτος επιδιώκει τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών με απώτερο σκοπό να αξιοποιηθούν στο έπακρο τα ταλέντα και οι ικανότητές τους ώστε να βοηθήσουν στην ανάπτυξη και την ευημερία της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την καρδιά των σχολείων και επομένως βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε προγράμματος σχολικής βελτίωσης. Για τον λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικές πολιτικές δίνουν μεγάλη σημασία στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, κάτι που επιτυγχάνεται με τη χορήγηση κινήτρων, τα οποία εκτός από εσωτερικά είναι και εξωτερικά. Η ανταμοιβή είναι βασισμένη στην απόδοση των μαθητών σε τυποποιημένες δοκιμασίες και αποτελεί κυρίαρχο θέμα για την αξιολόγηση και την επιβράβευση των καλύτερων (εκπαιδευτικών), δημιουργώντας και εγείροντας αντιρρήσεις για την ορθότητά της. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η επιστημονική κοινότητα είναι διχασμένη από τη χρήση των μαθητικών επιδόσεων για την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν την ποιότητα των εκπαιδευτικών και, παρόλο που η πρακτική αυτή θα παραμείνει, δεν μπορεί να δώσει έγκυρα αποτελέσματα για την σχέση ποιότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενικά αποδεκτό ότι όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες πρέπει να αξιολογούνται. Η αξιολόγηση ως θεσμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους. Η αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς αξιολογητές υπάρχει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στον επιχειρηματικό κόσμο πολλές επιχειρήσεις χρησιμοποιούν ως εξωτερικό κίνητρο για την επίτευξη των στόχων τους την βελτίωση των αμοιβών στους εργαζομένους τους όταν αυτοί επιτύχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Κάτι ανάλογο άρχισε να εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα μετά το 1970. Επηρεασμένοι από τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η οποία πρεσβεύει ότι η

εκπαίδευση αποτελεί επένδυση που παράγει πρόσθετο κεφάλαιο, η εκπαιδευτική πολιτική ιδιαίτερα στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο έδωσε έμφαση στο να προωθηθούν λύσεις που θα επιφέρουν καλύτερη εκπαίδευση με σταθερή ή χαμηλότερη χρηματοδότηση βασιζόμενη στη λογική του περιορισμού των μισθολογικών δαπανών.

ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ

Η εφαρμογή των πολιτικών ανταμοιβής των Εκπαιδευτικών με βάση την απόδοση (performance-based pay), όπου έχει εφαρμοστεί ή προταθεί ως τρόπος βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων, έχει διχάσει τους ερευνητές. Τα **πλεονεκτήματα** των πολιτικών αυτών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι ότι:

- Παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν.

Οι εκπαιδευτικοί, για να επιτύχουν οι μαθητές τους καλύτερες επιδόσεις, προσπαθούν - αναζητούν βέλτιστες πρακτικές και εμπλουτίζουν συνεχώς τις γνώσεις τους ώστε να τους παρακινήσουν. Όλοι κερδίζουν όταν οι καλύτεροι δάσκαλοι εργάζονται σκληρά για να παραμείνουν στην κορυφή και οι μέτριοι δάσκαλοι προσπαθούν αρκετά ώστε να γίνουν καλύτεροι.

- Απομακρύνουν τους αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.

Η αντικειμενικότητα των μετρήσεων που επικαλούνται με βάση τα τεστ θα εξαναγκάσει όσους δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν σε παραίτηση και θα προσελκύσει νέους εκπαιδευτικούς με θέληση για να εργαστούν.

- Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κερδίσουν περισσότερα χρήματα.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δεν αμείβονται με υψηλούς μισθούς με αποτέλεσμα πάρα πολλοί καλοί εκπαιδευτικοί να μην επιδιώκουν διορισμό ή να αποχωρούν από την εκπαίδευση απογοητευμένοι. Θεωρητικά είναι δίκαιο να πληρώνονται καλύτερα οι εκπαιδευτικοί που οι μαθητές τους έχουν καλές επιδόσεις από το να πληρώνονται όλοι το ίδιο. Η καλύτερη αμοιβή θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν σκληρότερα ώστε να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους, στοχεύοντας στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Η αύξηση του μισθού ενός εκπαιδευτικού αυξάνει το κύρος του και κάνει το επάγγελμα ελκυστικότερο. Επιπλέον, η εφαρμογή των πολιτικών αυτών βοηθά στην καλύτερη διαχείριση της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της τυποποιημένης αξιολόγησης επιτρέπουν στο διοικητικό προσωπικό να βελτιώσει το έργο διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Τα σχολεία λογοδοτούν απευθείας για τις επιδόσεις των μαθητών ενώ οι γονείς ενημερώνονται για τα αποτελέσματα και μπορούν να επιλέξουν το σχολείο που έχει καλύτερες επιδόσεις. Αυτό αυξάνει τον υγιή ανταγωνισμό και βελτιώνει γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στον αντίποδα οι πολιτικές αυτές έχουν και **μειονεκτήματα**, όπως ότι:

- Η πρόοδος των μαθητών επηρεάζεται από καταστάσεις που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς και άρα δεν αντανακλούν τις ικανότητές τους.

Συνθήκες όπως η υλικοτεχνική κατάσταση του σχολείου, οι πόροι που διατίθενται σε περιφερειακό επίπεδο ή το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους στα tests. Η έλλειψη γονικής συμμετοχής, η φτώχεια και οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πραγματικά εμπόδια στη μάθηση.

- Η μέτρηση των επιδόσεων δεν είναι αξιόπιστη.

Ιδιαίτερα κατά την εφαρμογή των συστημάτων αυτών αξιολογείται η επίδοση των μαθητών σε 2-3 μαθήματα, κυρίως στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές επιστήμες. Τα tests δεν μπορούν να μετρήσουν τη βελτίωση της κριτικής ή δημιουργικής ικανότητας. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί σταματούν τη διδασκαλία της ύλης και επικεντρώνονται στην προετοιμασία των μαθητών τους για τα τεστ ώστε να έχουν καλές επιδόσεις.

- Δε λαμβάνεται υπόψη στην έκδοση των αποτελεσμάτων η προηγούμενη διδακτική διαδικασία.

Η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται μόνο από τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού αλλά και από τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν.

- Το πρόγραμμα αμοιβών πολλές φορές χρηματοδοτείται με την αύξηση της φορολογίας των πολιτών και όχι με κονδύλια από τον κρατικό προϋπολογισμό.
- Αναπτύσσεται έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας που πρέπει να υπάρχει στα σχολεία. Ο ανταγωνισμός αυτός μεταφέρεται και μεταξύ των σχολείων, ιδίως όταν υπάρχει η δυνατότητα επιλογής σχολείου από τον γονιό. Αυτό έχει οδηγήσει πολλούς διευθυντές σχολείων σε αναζήτηση εφαρμογής μεθόδων ενίσχυσης των αποτελεσμάτων του σχολείου τους, π.χ. με τον αποκλεισμό μαθητών από τις εξετάσεις και συμμετοχή μόνο αυτών που μπορούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΝΤΑΜΟΙΒΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η αμοιβή των εκπαιδευτικών βασισμένη στην απόδοση αποτελεί μια πρακτική που κερδίζει έδαφος ως τρόπος βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Βασιζόμενοι σε παραδείγματα χωρών που εφάρμοσαν το σύστημα και είχαν αποτελέσματα (όπως η Χιλή), θα μπορούσαμε να αντλήσουμε χρήσιμες πρακτικές ώστε να προσπαθήσουμε να το εφαρμόσουμε και στην Ελλάδα. Διαβάζοντας τις έρευνες για την επιτυχία ή όχι των προγραμμάτων, καταλήγουμε πως η εφαρμογή προϋποθέτει δυο βασικές παραδοχές: 1) την αποδοχή και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στον τρόπο αυτό αξιολόγησης και 2) στη βούληση της κυβέρνησης να εφαρμόσει την αξιολόγηση αυτή.

Οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής προϋποθέτει διάλογο μεταξύ κυβέρνησης και εκπαιδευτικών για να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιολογηθούν. Είναι σημαντική η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης του προγράμματος των κινήτρων και της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, για να καμφθούν οι αντιρρήσεις, προτείνεται η κυβέρνηση να διασφαλίσει ότι τα σχολεία θα χωριστούν σε ομοιογενείς ομάδες, ώστε περιοχές με δύσκολες γεωγραφικές ή κοινωνικοοικονομικές συνθήκες να ανταγωνιστούν επί ίσοις όροις τα πιο ευνοημένα σχολεία. Επίσης, θα πρέπει, τουλάχιστον στην αρχή, η συμμετοχή στο πρόγραμμα να είναι εθελοντική. Έτσι, θα δοθεί χρόνος να καμφθούν οι αντιρρήσεις και επιπλέον, οι πιθανές ανταμοιβές που θα πάρουν οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή αυτών των συστημάτων θα βοηθήσουν, ώστε να εξασφαλιστεί η υποστήριξη και των εκπαιδευτικών που ήταν επιφυλακτικοί αρχικά. Σημαντικό στοιχείο το οποίο θα πρέπει να διασφαλιστεί είναι ότι τα τυποποιημένα τεστ επίδοσης των μαθητών πρέπει να έχουν πολλαπλούς ελέγχους ακρίβειας και να υπάρχουν συστήματα λογοδοσίας καθώς και τακτική παρακολούθηση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών στη τάξη. Είναι προφανές ότι για την επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων στην ελληνική πραγματικότητα χρειάζεται αλλαγή της κουλτούρας και η παγίωση του σταδίου της αξιολόγησης σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία από όλους τους εμπλεκόμενους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών με πρακτικές αξιολόγησης βασισμένες στην απόδοση των μαθητών αποτελεί μια πρακτική που θα επεκταθεί. Συμπερασματικά, από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει τέλειος τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η πρακτική η οποία συνδέει την ικανότητα των εκπαιδευτικών με την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών θα πρέπει να γίνει από ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που θα τους παρέχει την καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση, την υποστήριξη και τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας για να βελτιώσουν την απόδοσή τους και κατ' επέκταση τις επιδόσεις των μαθητών και όχι από ένα συγκεντρωτικό σύστημα κανόνων με σκοπό τον προσδιορισμό των καλύτερων και των χειρότερων εκπαιδευτικών, οδηγώντας αναμφίβολα σε περιπτώσεις εσφαλμένης κρίσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing, Paris.

Lavy Victor (2007) *Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers*

<https://www.suttontrust.com/wpcontent/uploads/2020/01/MURPHYTEACHER EVALUATION-FINAL.pdf>

Murphy Richard (2013) *What works best for teacher evaluation and appraisal*

<https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/01/MURPHYTEACHER EVALUATION-FINAL.pdf>

Worldbank org -Breeding Mary, Béteille Tara and Evans David-(2021) Teacher Pay-for-Performance: What Works? Where? And How?

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/183331619587678000/pdf/Teacher-Pay-for-Performance-What-Works-Where-and-How.pdf>

Economic Policy Institute (2010) Problems with the use of student test scores to evaluate teachers

<https://www.epi.org/publication/bp278/>

Τα ψάρια φωνάζουν: «Επιτέλους ΣΤΟΠ! Τα σκουπίδια σας και μπρος!»

Γεωργάκη Γεωργία

Νηπιαγωγός, M.ed, 1ο Νηπιαγωγείο Αγίου Δημητρίου, Αττικής

georgakig@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί διδακτική πρόταση με τη μορφή Ατομικού Διδακτικού Σεναρίου σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2021. Στηρίζεται στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» με έμφαση στη θεματική ενότητα «Τέχνες». Η μεθοδολογική προσέγγιση, οι στρατηγικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται βασίζονται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διαμορφώνουν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα τους και ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχή προσαρμογή σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, να ενισχύσουν τη φαντασία και την αναλυτική τους σκέψη, να μετουσιώσουν το προσωπικό τους βίωμα σε καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία. Στόχος του σεναρίου είναι να τα ευαισθητοποιήσει ως προς τις επιπτώσεις της θαλάσσιας πλαστικής ρύπανσης και να τα ενθαρρύνει να προτείνουν υπεύθυνες δράσεις δομώντας την ταυτότητά τους ως παγκόσμιοι ενεργοί πολίτες.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Βαθμίδα: Απευθύνεται στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο. Μπορεί να υλοποιηθεί και στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Πλαίσιο – ομάδα παιδιών: Η ετερόκλητη οικολογία της τάξης προϋποθέτει η/ο νηπιαγωγός να συνεργάζεται με τις/τους νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής (Τ.Ε. ή/και παράλληλης στήριξης), εφόσον υπάρχουν, ώστε να ακούγονται οι φωνές όλων των παιδιών αποφεύγοντας την περιθωριοποίηση και τις διακρίσεις λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Μιχαηλίδου Α. και Αγγελίδης Π. (2012)).

Τάξη – διαμόρφωση περιβάλλοντος: Η τάξη οργανώνεται σε κέντρα μάθησης που εμπλουτίζονται με κατάλληλο υλικό όπως: φωτογραφίες, βιβλία, αφίσες, παζλ, λεκάνες με νερό, πλαστικά ψάρια, πλαστικά μιας χρήσης, απόχες κ.λ.π. Αξιοποιείται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής της τάξης. Η αυλή του σχολείου αντιμετωπίζεται ως άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον προστιθέμενης αξίας.

Προσχολική Εκπαίδευση	
Βασικές Ικανότητες που αναμένεται να αναπτυχθούν	Βασικό Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα: <i>Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση: Τέχνες</i>
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Τεχνικές έκφρασης και δημιουργικής αναπαράστασης • Υλικά και μέσα κίνησης και καλλιτεχνικής δημιουργίας
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> • Πειραματισμός με πρωτότυπα υλικά και φόρμες • Καλλιτεχνική δημιουργία , σωματική ενέργεια και δράση για την επίτευξη κοινωνικών αλλαγών • Επεξεργασία και κατανόηση τοπικών και οικουμενικών ζητημάτων
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική και αισθητική εμπειρία ως μαθησιακή ευκαιρία προς ένα ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και στάση ζωής
Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία - Θεματικές Ενότητες	
Α΄ Θεματικό πεδίο: Παιδί και επικοινωνία: Γλώσσα – ΤΠΕ	
Β΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, εαυτός και κοινωνία: Προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη	
Γ΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και θετικές επιστήμες : Φυσικές Επιστήμες	

Πίνακας 1: Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ)

-*Ημερολογιακή τοποθέτηση στο σχολικό έτος:* Το σενάριο αφορά το τρίτο τρίμηνο. Τα παιδιά γνωρίζουν το σχολικό τους περιβάλλον, τα κέντρα μάθησης και τα υλικά της τάξης. Έχουν συνηθίσει να αλληλεπιδρούν σε ομάδες και να επιλύουν αποτελεσματικά ενδεχόμενες συγκρούσεις.

- *Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης:* Περίπου δύο εβδομάδες ανάλογα με το ενδιαφέρον τους.

ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Όταν τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο, έχουν αλληλεπιδράσει με ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια κι έχουν διαμορφώσει πρώιμες, ελλιπείς γνώσεις κι αντιλήψεις (Πεντέρη κ.α., 2022). Εμπειρικά φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ενδιαφέρονται για τον συγκεκριμένο εννοιολογικό τομέα και η πλειονότητά τους έχει βιώματα και γνώσεις, ωστόσο, συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον τρόπο που οι θαλάσσιοι οργανισμοί επηρεάζονται από τα πλαστικά απορρίμματα π.χ. μέσω της τροφικής αλυσίδας. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον ρόλο τους στη δημιουργία θαλάσσιων ρύπων καθώς και την παγκόσμια διάσταση του προβλήματος (Ηλιοπούλου, 2011). Η/Ο νηπιαγωγός οργανώνει αναπτυξιακά κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, ώστε τα παιδιά να μετασχηματίσουν τις πρότερες ελλιπείς γνώσεις, να κατανοήσουν το πρόβλημα της θαλάσσιας πλαστικής ρύπανσης, να προτείνουν ευφάνταστες και πρωτοποριακές λύσεις για την αντιμετώπιση της με απώτερο στόχο τη δημιουργία

πολιτών που ενδιαφέρονται και ενεργούν για τα κοινά κι οι οποίοι επιλύουν τα ζητήματα της καθημερινής τους ζωής με πρωτοτυπία και ευρηματικότητα (Πεντέρη κ.α., 2022).

Πιθανές δυσκολίες της σκέψης τους σχετικά με τις έννοιες αυτές: Η ανθεκτικότητα των αρχικών, ατελών γνώσεων και αντιλήψεων, όπως και τα πιθανά ελλείμματα στη διάθεση τους, αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως φορείς αλλαγών, μπορεί να επηρεάσει την ένταση και τη φύση των μαθησιακών συγκρούσεων που θα προκύψουν από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Πεντέρη κ.α., 2022). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αλλόγλωσσα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να δυσκολεύονται στη γλωσσική κατανόηση και έκφραση. Επίσης, η φυσική συστολή ορισμένων ενδεχομένως να επηρεάσει την ενεργό συμμετοχή τους σε δραστηριότητες όπως η θεατρική τέχνη. Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθησιακές εμπειρίες που προτείνονται προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε παιδιού ανάλογα με το μαθησιακό του προφίλ.

Ζητήματα στην κοινωνική δομή της τάξης: Κατά το τρίτο τρίμηνο αναμένεται να έχουν αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης. Έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα να σχηματίζουν και να εργάζονται σε σταθερές ομάδες.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Γνώσεις:

- να γνωρίζουν τα υλικά και τα μέσα (μη ψηφιακά και ψηφιακά) που είναι απαραίτητα για τη γραφή στην καθημερινότητα (Α.1.2.ii)
- να γνωρίζουν τα ψηφιακά εργαλεία που είναι απαραίτητα για να διαχειριστούν και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες (Α.2.3.i)
- να αναγνωρίζουν βασικά μορφολογικά και άλλα χαρακτηριστικά των θαλάσσιων ζωντανών και μη ζωντανών οργανισμών (Γ.2.1 i).
- να διακρίνουν τα μέσα που τους είναι χρήσιμα για τη σύνθεση μίας εικαστικής δημιουργίας (Δ.2.1.i)

Δεξιότητες

- να κάνουν περιγραφές με λογική σειρά και συνέπεια (Α.1.1.i)
- να συνδυάζουν τις γνώσεις τους για τις έννοιες και συμβάσεις των γραπτών κειμένων για να δημιουργούν τα δικά τους κείμενα και βιβλία (Α.1.2. iii)
- να μοιράζονται υλικά και αντικείμενα στο παιχνίδι και σε άλλες περιστάσεις (Β.1.1.ii)
- να ζητούν και να παρέχουν βοήθεια όταν χρειάζεται (Β.1.1.ii)
- να ακούν με ενδιαφέρον και κατανόηση τα λεγόμενα των άλλων (Β.1.3 i)

ΣΚΟΠΟΣ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός: Να κατανοήσουν πως η προστασία της θάλασσας επηρεάζει και αφορά όλους μας και να αντιληφθούν ότι είμαστε όλοι συνυπεύθυνοι τόσο σε ό,τι αφορά τη ρύπανση της όσο και σε ό,τι αφορά την προστασία της από τα πλαστικά απορρίμματα.

Γνωστικό Αντικείμενο: Προσχολική	
Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Βασικό Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα: Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Να διακρίνουν τα μέσα που τους είναι χρήσιμα για τη σύνθεση μίας εικαστικής δημιουργίας (Δ.2.1.i) • Να προσδιορίζουν τον ρόλο ως ένα μέσο για να υποδυθούν έναν «άλλον» χαρακτήρα και να αλληλεπιδράσουν σε έναν «άλλο» χρόνο και χώρο (Δ.2.2. i) • Να αναγνωρίζουν το σώμα και το πρόσωπο ως μέσα θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας (Δ.2.2.i)
Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> • Να μετασχηματίζουν καθημερινά αντικείμενα σε εικαστικά μέσα (Δ.2.1.i) • Να ανακαλύπτουν και να επεξεργάζονται τις δυνατότητες έκφρασης που τους δίνει το σώμα τους (Δ.2.2.i) • Να διατυπώνουν προτάσεις επίλυσης ενός ζητήματος υπό το πρίσμα του ρόλου που ενσαρκώνουν (Δ.2.2.i).
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Να συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός καλλιτεχνήματος (Δ.2.1.i) • Να βιώνουν πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις και να προσεγγίζουν την οπτική του «άλλου», μέσα από τους ρόλους που υποδύονται (Δ.2.2.i) • Να αντιμετωπίζουν με φαντασία και δημιουργικότητα τη διαδικασία σύνθεσης ενός έργου τέχνης (Δ.2.1.i).
Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία - Θεματικές Ενότητες
Γνώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Να αναγνωρίζουν λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου σε σχέση με τις λειτουργίες και τον τρόπο χρήσης τους (Α.2.2.i) (Α.2.2.ii) • Να αναγνωρίζουν τι ξέρουν και τι θέλουν να μάθουν (Β.1.1.iii) • Να διακρίνουν τους κινδύνους και τους παράγοντες επιβίωσης των ζωντανών οργανισμών (Γ.2.1.iii)

Δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> • Να παράγουν γραπτά κείμενα (ψηφιακά και μη ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα) αξιοποιώντας είδη γραφής (π.χ. σκαριφήματα, ψευδογράμματα, επινοημένη γραφή) και διάφορους σημειωτικούς τρόπους (Α.1.2.ii) • Να σέβονται την προσπάθεια εμπλοκής σε πράξεις γραφής με όποιον τρόπο γίνεται (Α.1.2.ii) • Να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με εναλλακτικούς τρόπους στις ΤΠΕ (Α.2.3.i). • Να διατυπώνουν ερωτήματα για πράγματα που δε γνωρίζουν (Β.1.1.iii) • Να ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες/τα έργα τους και να εκτιμούν το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους θέτοντας νέους στόχους (Β.1.1.iii) • Να εντοπίζουν παράγοντες που επιδρούν στη φυσική και μη φθορά των οργανισμών και να προτείνουν λύσεις (Γ.2.1.i)
Στάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (Α.1.1.i) • Να δείχνουν σεβασμό και ενδιαφέρον σε σχέση με τους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρίες (Α.1.1.ii) • Να επιδιώκουν τη βελτίωση λαμβάνοντας υπόψη με κριτικό τρόπο τις απόψεις των άλλων (Β.1.1.iii) • Να σέβονται τα έμβια όντα και να οργανώνουν δράσεις ευαισθητοποίησης για την προστασία της ζωής και της φύσης (Γ.2.1.i)

Πίνακας2: Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Φυσικό Περιβάλλον: Μέρος της παρέμβαση υλοποιείται στην αυλή αλλά κυρίως στην τάξη. Η τοποθέτηση και διάταξη των επίπλων επιτρέπει τη συνεργασία των παιδιών σε ομάδες αλλά και την ελεύθερη κινητική και θεατρική δράση. Τα κέντρα μάθησης βρίσκονται εντός της τάξης, διαμορφώνονται από κοινού με τα παιδιά κι εμπλουτίζονται για όσο διαρκεί το ενδιαφέρον τους.

Ψηφιακό Περιβάλλον: Χρησιμοποιείται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Η χρήση βιντεοπροβολέα και εκτυπωτή προσφέρει προστιθέμενη αξία, εφόσον ο πρώτος εξασφαλίζει την οπτική επαφή της ολομέλειας με την οθόνη προβολής κι ο δεύτερος χρησιμοποιείται για την παραγωγή υλικού όπως εικόνες ή φύλλα εργασίας. Αξιοποιείται η ιστοσελίδα του σχολείου και η σύνδεση με το διαδίκτυο.

Εκπαιδευτικό Υλικό: Πανιά σε διαφορετικές αποχρώσεις του μπλε, πλαστικά θαλάσσια ζωάκια, βότσαλα, κοχύλια, πλαστικά μιας χρήσης στα οποία έχουμε κολλήσει μαγνητάκια, μπαστούνια με πετονιά και μαγνητάκια, χαρτί μέτρου, βίντεο, ψηφιακά διαδραστικά παιχνίδια, χάρτινα στεφάνια με εικόνες θαλάσσιων ζώων, κούκλα - χελωνάκι, μάσκες χελώνας, καλάθι, σχετικές εικόνες και βιβλία, μαρκαδόροι, πινέλα, κόλλες, χαρτιά Α4, οπτικοποιημένες καρτέλες θεατρικού παιχνιδιού, θεατρικά αξεσουάρ, υπολογιστής, βιντεοπροβολέας και σύνδεση στο διαδίκτυο.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Διδακτική μεθοδολογία: Το σενάριο συνδυάζει αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης δημιουργώντας μια πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία βασισμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης. Στα διάφορα στάδια χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές και εργαλεία με στόχο την προσαρμογή και διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Είδος διερεύνησης: θεματική προσέγγιση.

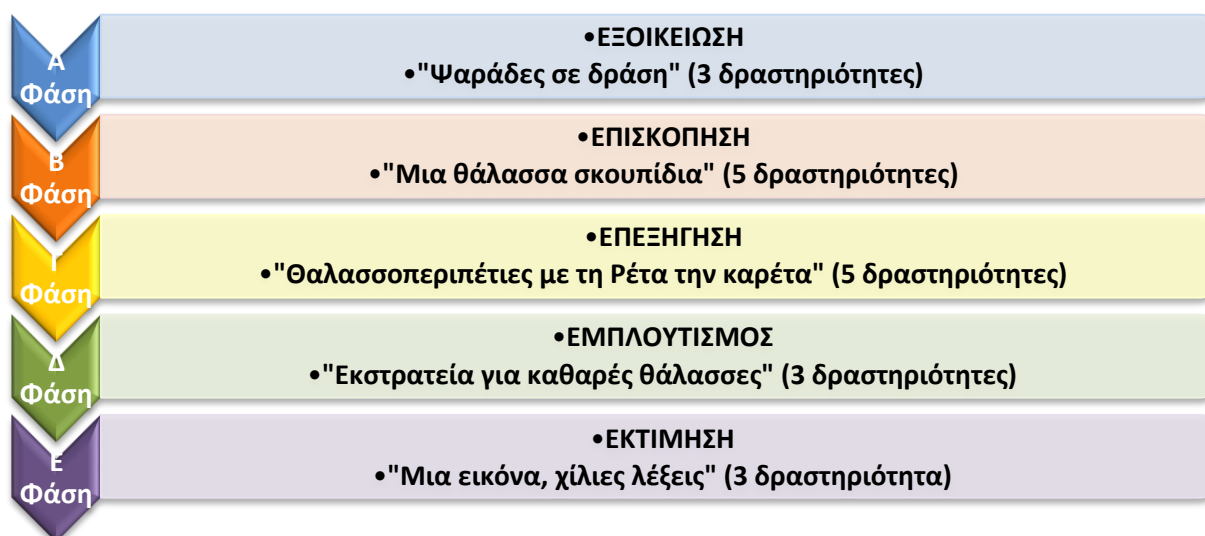
Άλλα μαθησιακά πλαίσια που αξιοποιούνται: το ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα, σχετικές πρότερες μαθησιακές εμπειρίες τους, το οργανωμένο παιχνίδι και το θεατρικό παιχνίδι, η συνεργασία σε ομάδες (μικρές ή μεγάλες), η συνεργασία με τους γονείς.

Πίνακας 3: Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές

ΦΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
Α΄ ΦΑΣΗ-ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ	Παιχνίδι, βίντεο, συζήτηση, ερωτήσεις, πίνακας KWHL
Β΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	Διαδραστικό ψηφιακό παραμύθι edruzzle, αναζήτηση πληροφοριών, παρουσίαση, γνωστική σύγκρουση, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, βίντεο, συζήτηση, πίνακας KWHL
Γ΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ	Θεατρική τεχνική «παγωμένη εικόνα», ρουτίνες σκέψης, κούκλα, θεατρικό παιχνίδι, οπτικοποιημένες κάρτες, ερωτήσεις, συζήτηση, συνεργασία με γονείς
Δ΄ ΦΑΣΗ-ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ	Παντομίμα, διαλογική συζήτηση, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, κατασκευές, πρόσκληση διπλανού τμήματος, παρουσίαση δράσης
Ε΄ ΦΑΣΗ-ΕΚΤΙΜΗΣΗ	Σύγκριση αρχικών ιδεών και τελικών παραγόμενων, ψηφιακή δημιουργία, θεατρική τεχνική «παγωμένη εικόνα», πίνακας KWLH

Τεχνικές Αξιολόγησης: Η αξιολόγηση γίνεται μέσω παρατήρησης κι έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα με τη βοήθεια του Πίνακα K-W-L-H. Οι μαθητές/τριες ενεργοποιούν πρότερες γνώσεις, εντοπίζουν τομείς έρευνας, προβληματίζονται για τη μαθησιακή τους πορεία. Στο σενάριο μας πραγματοποιείται ως μια αυτοτελής ομαδική δραστηριότητα για την καταγραφή των ιδεών της ολομέλειας (Πεντέρη, κ.ά., 2021).

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ



Α΄ ΦΑΣΗ-ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

Δραστηριότητα 1: Για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος η/ο νηπιαγωγός απλώνει στην αυλή πανιά σε αποχρώσεις του μπλε. Πάνω τους σκορπίζει πλαστικά ψαράκια κι άλλα ζωάκια της θάλασσας, βότσαλα και κοχύλια. Επίσης, σκορπίζει πλαστικά απορρίμματα μιας χρήσης στα οποία έχει κολλήσει μαγνήτες. Γύρω από κάθε πανί υπάρχουν μαστούνια με πετονιά που το καθένα τους επίσης καταλήγει σε μαγνήτη (1 για κάθε παιδί). Κάθε παιδί διαλέγει ένα πανί και όλα γίνονται «ψαράδες». Κι ενώ προσπαθούν να ψαρέψουν τα ψαράκια, συνειδητοποιούν ότι πιάνουν τα... σκουπίδια!

Δραστηριότητα 2: Στην ολομέλεια παρακολουθούμε το σύντομο βίντεο [SEA POLLUTION](#) χωρίς λόγια, ώστε να γίνει αντιληπτό από όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του ανταλλάσσουν απόψεις και προβληματισμούς, μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα.

Δραστηριότητα 3: Αναπτύσσεται διάλογος. Τα παιδιά αναφέρουν προσωπικά βιώματα από επισκέψεις τους στη θάλασσα όπου βρήκαν σκουπίδια και συμπληρώνουν την 1^η και 2^η στήλη διαγράμματος K-W-L-H. Η/ο νηπιαγωγός χρησιμοποιεί κατάλληλη ορολογία: απορρίμματα, ρύπανση, ρυπαίνω, βλάπτω, πλαστικά μιας χρήσης. Τα παιδιά σύμφωνα με το διάγραμμα αποφασίζουν ότι θέλουν να μάθουν κι άλλα για το θέμα της θαλάσσιας ρύπανσης

Β΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Δραστηριότητα 1: Παίζουμε ψηφιακό παιχνίδι με τίτλο [«Του βυθού τα παραμύθια»](#) με το web 2.0 εργαλείο eduzzle μέσω του διαδραστικού παραμυθιού [«Μια φορά κι ένα...μπουκάλι»](#) και μαθαίνουμε πληροφορίες για την απειλή των πλαστικών μιας χρήσης. Στη συζήτηση που ανοίγεται η/ο νηπιαγωγός χρησιμοποιεί κατάλληλη ορολογία: διάσπαση, πλαστικό αποτύπωμα, οικολογική καταστροφή.

Δραστηριότητα 2: Τα παιδιά ανασυγκροτούν τις ομάδες της προηγούμενης φάσης. Αναζητούν περαιτέρω πληροφορίες είτε στη βιβλιοθήκη, η οποία έχει εμπλουτιστεί με έντυπο υλικό είτε στο διαδίκτυο (ενδεικτικά: [medasset](#), [nationalgeographic](#)) είτε σε κάποιο άλλο κέντρο μάθησης. Κάθε ομάδα καταγράφει όπως μπορεί (π.χ. αυθόρμητη γραφή, αντιγραφή, ζωγραφική, ηχογραφήσεις). Οι ομάδες παρουσιάζουν τις καταγραφές τους με την υποστήριξη και τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών γενικής ή/και ειδικής αγωγής.

Δραστηριότητα 3: Παρακολουθούμε το χωρίς λόγια σύντομο βίντεο [Το μέλλον με πλαστικά](#) της greenpeace, που θέτει στο επίκεντρο του προβληματισμού το θέμα των επιπτώσεων της πλαστικής ρύπανσης των θαλασσών μέσω της διατροφικής αλυσίδας. Αναπτύσσεται διάλογος και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Δραστηριότητα 4: Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η νηπιαγωγός εφοδιάζει κάθε ομάδα με χαρτί μέτρου στο οποίο υπάρχει το περίγραμμα ενός π.χ. δελφινιού. Στην πρώτη ομάδα γύρω από το δελφίνι είναι ζωγραφισμένες/κολλημένες εικόνες σκουπιδιών, ενώ στη δεύτερη ψάρια και φύκια. Κάθε ομάδα καλείται να καταγράψει όπως μπορεί εντός του περιγράμματος του δελφινιού τι νομίζει ότι θα μας έλεγε σε κάθε περίπτωση.

Δραστηριότητα 5: Στην ολομέλεια οι ομάδες παρουσιάζουν τη δουλειά τους, συγκρίνουν τις απόψεις τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Συμπληρώνουν τις στήλες 3 και 4 του διαγράμματος Κ – W – L – H

Γ΄ ΦΑΣΗ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Δραστηριότητα 1: (Θεατρική τεχνική «παγωμένη εικόνα») Η/ο νηπιαγωγός οριοθετεί τον σκηνικό χώρο. Κάθε παιδί επιλέγει την εικόνα ενός θαλάσσιου ζώου και με χάρτινο στεφάνι τη φοράει στο κεφάλι. Στον βιντεοπροβολέα φαίνεται μια φωτογραφία θαλάσσιου βυθού γεμάτου πλαστικά σκουπίδια. Ακούγεται ατμοσφαιρική μουσική. Αξιοποιούμε τη θεατρική τεχνική της «παγωμένης εικόνας». Η/ο εκπαιδευτικός δίνει τις εξής οδηγίες: «Φορέστε στο κεφάλι το στεφάνι σας και μεταμορφωθείτε στο θαλάσσιο ζώο που διαλέξατε. Δείτε και ακούστε τη θάλασσα. Η θάλασσα είναι το σπίτι σας. Κινηθείτε ελεύθερα σαν να είστε σε αυτή τη θάλασσα. Όταν σταματήσει η μουσική μείνετε ακίνητοι στη θέση σας. Στο άγγιγμα που θα νιώσετε, πείτε μια λέξη που σας έρχεται στο μυαλό». Ξεκινά η δράση κι η νηπιαγωγός καταγράφει τις απαντήσεις τους.

Δραστηριότητα 2: (βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι) (Ρουτίνα σκέψης: Βλέπω) Η/Ο νηπιαγωγός παρουσιάζει στην παρεούλα ένα μπουλού που μέσα έχει μια κούκλα – χελώνα με μια σακούλα στο στόμα, μάσκες χελώνας (1 για κάθε παιδί), ένα μεγάλο γαλάζιο πανί και πλαστικά μιας χρήσης. Τους αποκαλύπτει ότι πρόκειται για τη θαλάσσια χελώνα Ρέτα-Καρέτα και αξιοποιώντας το σκέλος της ρουτίνας σκέψης «βλέπω» καλεί τα παιδιά να περιγράψουν τι βλέπουν και τι μπορούν να κάνουν με

όλα αυτά τα αντικείμενα. Τα παιδιά προτείνουν να μεταμορφωθούν τα ίδια σε θαλάσσιες χελώνες και να παίξουν.

Δραστηριότητα 3: (Ρουτίνα σκέψης: σκέφτομαι) Απλώνουμε το πανί στο πάτωμα και διασπείρουμε τα πλαστικά μιας χρήσης. Τα παιδιά φορούν τις μάσκες και μεταμορφώνονται σε θαλάσσιες χελώνες που κολυμπούν ανάμεσα σε πλαστικά απορρίμματα. Η/ο νηπιαγωγός περιφέρεται ανάμεσα τους, τα αγγίζει απαλά κάνοντας τους ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις, ενώ εκείνα απαντούν στο ρόλο τους. Πιθανές ερωτήσεις:

- **Ερωτ. Νηπ.** Πως σε λένε;
- **Απάντ.** «Ρέτα-Καρέτα»

- **Ερωτ. Νηπ.** Που είσαι; - Τι σου συμβαίνει; - Που βρήκες τη σακούλα; - Τι σκέφτεσαι;

Για τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί γενικής ή/και ειδικής αγωγής εξατομικεύουν τη δράση χρησιμοποιώντας οπτικοποιημένες καρτέλες (θάλασσα, βουνό, σακούλα, μέδουσα κ.λ.π.). Τα παιδιά αναμένεται να επιλέξουν την εικόνα που ταιριάζει στην ερώτηση της/του εκπαιδευτικού. π.χ.

- **Ερωτ. Νηπ.** Που βρίσκεσαι; Το παιδί αναμένεται να δείξει τη θάλασσα

- **Ερωτ. Νηπ.** Τι έχεις στο στόμα σου; Σακούλα ή μέδουσα; Αναμένεται να δείξει τη σακούλα κ.λ.π.

Δραστηριότητα 4: (ρουτίνα σκέψης: αναρωτιέμαι) Στην ολομέλεια η/ο νηπιαγωγός ρωτάει: «Τι αναρωτιέστε, παιδιά, όταν βλέπετε τη θάλασσα γεμάτη σκουπίδια; Τι μπορούμε να κάνουμε, για να βοηθήσουμε τα ψάρια και όσα ζώα ζουν εκεί;». Τα παιδιά αναμένεται να προτείνουν να καθαρίσουμε τη θάλασσα. Χρησιμοποιούν απλά θεατρικά αξεσουάρ και μεταμφιέζονται σε «θαλασσοκαθαριστές» που καθαρίζουν μαζεύοντας μόνο τα πλαστικά αντικείμενα από το πανί σε ένα καλάθι.

Δραστηριότητα 5: Αναπτύσσεται συζήτηση στην οποία συμμετέχει και η κούκλα χελώνα μέσω της/του νηπιαγωγού και θέτει το ερώτημα τι μπορούμε να κάνουμε, ώστε τα πλαστικά μιας χρήσης που τυχόν έχουμε σπίτι να μην καταλήξουν στη θάλασσα. Ακούει τις προτάσεις των παιδιών. Η/ο νηπιαγωγός χρησιμοποιεί κατάλληλη ορολογία όπως επαναχρησιμοποίηση, επαναχρησιμοπιώ κ.λ.π. Στο σχόλασμα η/ο νηπιαγωγός ενημερώνει κι εμπλέκει τους γονείς στη διαδικασία καλώντας τους είτε να μαζέψουν με το παιδί κάποιο σκουπίδι από μια κοντινή τους παραλία, ώστε να υπάρχει αυθεντική μαθησιακή εμπειρία, ή να διαλέξουν από το σπίτι με το παιδί τους ένα πλαστικό σκουπίδι και να το φέρουν στο σχολείο.

Δ΄ ΦΑΣΗ-ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα 1: Η/Ο νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα πλαστικά απορρίμματα μιας χρήσης που έφεραν τα παιδιά στο κέντρο της παρεούλας. Για την ενεργοποίηση της φαντασίας καθένα παρουσιάζει το

δικό του με έναν ιδιαίτερο τρόπο π.χ. περιγράφοντας το ή περιγράφοντας κάποια ιδιότητα του χωρίς, ωστόσο, να κατονομάζει το ίδιο το αντικείμενο χρησιμοποιώντας παντομίμα ή/και ήχο. Τα υπόλοιπα παιδιά μαντεύουν.

Δραστηριότητα 2: Η χελώνα Ρέτα -Καρέτα θέτει το ερώτημα πώς μπορούμε να εξηγήσουμε σε κάποιον άλλον γιατί είναι σημαντικό να μην πετάμε σκουπίδια στη θάλασσα. Τα παιδιά αναλαμβάνουν δράση και οργανώνουν εκστρατεία ενημέρωσης για καθαρές θάλασσες. Ανασυγκροτούν τις ομάδες της Α΄ φάσης και χρησιμοποιώντας τα σκουπίδια τους όπως και όποιο άλλο υλικό της τάξης χρειαστούν κατασκευάζει η κάθε μια την/τις κατασκευή/ές της.

Δραστηριότητα 3: Προσκαλούν τα παιδιά του άλλου τμήματος και πραγματοποιούν την εκστρατεία ενημέρωσης με τα εκθέματα και τα συμπεράσματά τους για το πώς μπορούν να προστατεύσουν κι εκείνα τον θαλάσσιο κόσμο από τα πλαστικά.

Ε΄ ΦΑΣΗ-ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Δραστηριότητα 1: Η Ρέτα-Καρέτα προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν [συννεφόλεξο](#) με λέξεις για τη θαλάσσια πλαστική ρύπανση. Το συννεφόλεξο διαμοιράζεται στους γονείς μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου, αποθηκεύεται κι εκτυπώνεται.

Δραστηριότητα 2: (Θεατρική τεχνική «παγωμένη εικόνα») Στον βιντεοπροβολέα προβάλλεται η εικόνα του βυθού από τη φάση της *Επισκόπησης* χωρίς τα σκουπίδια αυτή τη φορά. Ακούγεται η ίδια ατμοσφαιρική μουσική. Τα παιδιά ξαναφορούν τις εικόνες με τα θαλάσσια ζώα στο κεφάλι τους. Επαναλαμβάνονται οι ίδιες οδηγίες και δημιουργούν μια νέα «παγωμένη εικόνα». Στο άγγιγμα της/του εκπαιδευτικού το παιδί λέει μια λέξη που του έρχεται στο μυαλό σχετική με την κατάσταση που βιώνει. Η/ο εκπαιδευτικός καταγράφει. Στο τέλος συγκρίνονται οι καταγραφές των δυο φάσεων και τα παιδιά καταλήγουν σε συμπεράσματα.

Δραστηριότητα 3: Ανταλλάσσουν απόψεις για τη συνολική πορεία του σεναρίου αξιολογώντας αυτά που έμαθαν και συνοψίζοντας πώς απέκτησαν αυτές τις γνώσεις (μεταγνώση). Σε αυτό τα βοηθά η εκ νέου συμπλήρωση και ο εμπλουτισμός της στήλης 3 και 4 του διαγράμματος Κ – W – L – Η.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ηλιοπούλου, Ιφ. (2011). Αντιλήψεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Γ΄ Τάξης Δημοτικού για διάφορες διαστάσεις περιβαλλοντικών θεμάτων όπως: Το Δάσος, Τα Απορρίμματα, Η Ρύπανση Αέρα και Θάλασσας Και η Κατανάλωση Νερού και Ηλεκτρικής Ενέργειας. Ανάκληση από <https://core.ac.uk/download/pdf/132820802.pdf>

Μιχαηλίδου Α. και Αγγελίδης Π. (2012). Η σιωπή που ξεκουφάνει: Η συνομιλία γύρω από το σχέδιο ως μια αποτελεσματική τεχνική για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών. Στο Συλλογικό & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη, Ζεφύρι: Διάδραση

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοση (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Μια φορά κι ένα...μπουκάλι//Τα παραμύθια της κυρά-Ρήνης, 2020: Ανακτήθηκε στις 18/6/2024 από τη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=TgSrwKoCxKE>

Georgia Georgaki, Του βυθού τα παραμύθια, 2024, (web 2.0 edpuzzle). Ανακτήθηκε στις 18/6/2024 από τη διεύθυνση <https://edpuzzle.com/media/666abacce3e803fcb4557a4>

Το μέλλον με πλαστικά/Greenpeace, 2021: Ανακτήθηκε στις 18/6/2024 από τη διεύθυνση https://youtu.be/xy7eZNao_eA

SEA POLLUTION - 2D animation Video, 2018: Ανακτήθηκε στις 18/6/2024 από τη διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=uF4x-5kti-Q>

Διδακτικό Σενάριο στη Στ΄ τάξη στα Φυσικά: «Οικοσυστήματα»

Γεωργία Κούρου

Δασκάλα, Med, ΔΠΕ Αρκαδίας
gwgwkourou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σενάριο αυτό δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της διδασκαλίας της ενότητας «Οικοσυστήματα» στο μάθημα της Φυσικής στην Στ΄ τάξη. Περιγράφει με λεπτομέρειες τους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρουσιάζεται η πορεία της σύνταξης του από τη στιγμή της σύλληψης της ιδέας δημιουργίας του μέχρι την τελική του ολοκλήρωση και τεκμηριώνονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και οι επιλογές αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ. Το σενάριο αυτό σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί μέσα σε μία διδακτική ώρα. Τέλος, προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν διάφορες εφαρμογές των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς και η άνεσή τους στη χρήση web2.0 εργαλείων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο με ΤΠΕ περιγράφεται το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων και των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί προτεραιότητα, όχι μόνο της ΕΕ αλλά και των άλλων χωρών εκτός αυτής (Scheuermann & Pedro, 2009) και ως σημαντικός παράγοντας θεωρείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων. Η διαδικασία της αναπλαισίωσης των γνώσεων κρίνεται αναγκαία αφού περιλαμβάνει την εμπάθυνση της γνώσης για τις ανάγκες της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Η αναπλαισίωση εξαρτάται από τους κανόνες και τη μορφή της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στη γνώση και τους μαθητές – εκπαιδευτικούς, τον χώρο, τον χρόνο και το πλαίσιο που επιτελείται (Bernstein, 2000). Ο εκπαιδευτικός σταδιακά λαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή με απώτερο στόχο να παρέχει στους μαθητές κατευθύνσεις, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από τις πράξεις και τα βιώματά τους (Μυσερλή, 2015).

Ταυτότητα σεναρίου

Σύντομη περιγραφή σεναρίου: Ο εκπαιδευτικός του σήμερα καλείται να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους και μέσα διδασκαλίας, που να προσελκύουν τους μαθητές και να προσφέρουν πολλά ερεθίσματα και γνώση, μέσα από τη διαδικασία της ευχαρίστησης και της εμπειρίας. Στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών θα πρέπει να συνδυάζονται πειράματα, χρήση Η/Υ και κατάλληλου λογισμικού, έτσι ώστε η παρουσίαση των εννοιών της Φυσικής να γίνεται πιο παραστατικά και πιο εύκολα κατανοητά.

Τάξη: Στ'

Μάθημα/Γνωστικό αντικείμενο: Οικοσυστήματα

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές

- να διακρίνουν τους παράγοντες που αποτελούν ένα οικοσύστημα.
- να συσχετίζουν τις επιδράσεις του ανθρώπου στις τροφικές αλυσίδες με τις διαταραχές στα οικοσυστήματα.
- να αναφέρουν ορισμένα αποτελέσματα της επίδρασης του ανθρώπου στο οικοσύστημα.
- να αξιοποιούν λογισμικά περιβάλλοντα προκειμένου να αντλούν στοιχεία και αποτελέσματα, ώστε να επιτύχουν τους προτεινόμενους μαθησιακούς στόχους.
- να εντοπίζουν πληροφορίες για έναν συγκεκριμένο σκοπό χρησιμοποιώντας ποικιλία πηγών: Διαδικτυακών (π.χ. εγκυκλοπαίδειες), Ψηφιακών Λεξικών, Βάσεων δεδομένων κ.ά.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

- Οι μαθητές έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα και είναι σε θέση να διακρίνουν τους ζωντανούς οργανισμούς σε αυτότροφους και ετερότροφους.
- Να περιγράψουν απλές τροφικές αλυσίδες και τροφικά πλέγματα.
- Να εξηγούν τη σημασία της τροφικής πυραμίδας.
- Να μπορούν να δημιουργήσουν ένα δικό τους έγγραφο στο Word, να μπορούν να εισάγουν εικόνες από το διαδίκτυο ή από δικά τους αρχεία.

Χρόνος υλοποίησης: 1 Διδακτική ώρα

Βασική ροή σεναρίου

Σύνδεση με τα προηγούμενα: Με σκοπό την υπενθύμιση και επαναφορά των γνώσεων που έχουν διδαχθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο της ενότητας γίνονται ερωτήσεις και συζήτηση με τους μαθητές.

Παρουσίαση του προβλήματος: Παρουσιάζεται ο προοργανωτής του κεφαλαίου και ζητείται από τους μαθητές να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις στο συγκεκριμένο προβληματισμό. Οι απαντήσεις αυτές, οι οποίες αποτελούν τις αρχικές ιδέες των μαθητών για το πρόβλημα, καταγράφονται σε έναν εννοιολογικό χάρτη.

Επικοινωνία και συνεργασία: Παρουσίαση της δραστηριότητας του τετραδίου εργασιών και διαμοιρασμός των μαθητών σε ομάδες . Κάθε ομάδα θα χρησιμοποιήσει το αντίστοιχο λογισμικό και μέσω των εργαλείων επικοινωνίας και συνεργασίας ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Υποστηρίζονται οι μαθητές κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος έτσι ώστε να ξεπεράσουν πιθανές δυσκολίες για να οδηγηθούν στη διατύπωση συμπεράσματος.

Συζήτηση: Δημιουργώ το κατάλληλο κλίμα μεταξύ των μελών όλων των ομάδων σχετικά με το πρόβλημα και τους τρόπους επίλυσής του. Γενικεύω τα επιμέρους συμπεράσματα και επεκτείνω τη γνώση αυτή και σε άλλες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. *Αξιολόγηση:* Η αξιολόγηση της εμπέδωσης της νέας γνώσης πραγματοποιείται μέσω της ομαδικής συμπλήρωσης των εργασιών του τετραδίου εργασιών.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

- Χρησιμοποιείται η πλατφόρμα σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Cisco webex meetings και το εργαλείο breakout sessions για τη δημιουργία ομάδων.
- Για την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση αξιοποιείται η πλατφόρμα e-me.
- Το φύλλο εργασίας 2 από το Τετράδιο Εργασιών των Φυσικών της Στ΄ τάξης (σελ. 102-104).
- Λογισμικό σχετικό με τις τροφικές αλυσίδες.

<https://www.sheppardsoftware.com/content/animals/kidscorner/games/foodchaingame.htm>



- Παρακολούθηση video των επιδράσεων του ανθρώπου στα οικοσυστήματα.

<https://vimeo.com/56093731>

- Διαδικτυακό λογισμικό επεξεργαστή εγγράφων Google docs.

[https://docs.google.com/document/d/16XxLYgppp41EtTdUtBrK_V77Bpfo7B4FEOVOO0uqkz8/ed](https://docs.google.com/document/d/16XxLYgppp41EtTdUtBrK_V77Bpfo7B4FEOVOO0uqkz8/edit)
[it](#)

Οδηγίες για την υλοποίηση του σεναρίου

1^η φάση σύγχρονης τηλεκαίδευσης (διάρκεια 5 λεπτά): Με σκοπό τη σύνδεση των νέων γνώσεων με τα προηγούμενα δημιουργείται συζήτηση και απευθύνονται ερωτήσεις στους μαθητές σχετικές με τις προηγούμενες εικόνες. Τι ονομάζουμε οικοσύστημα, τι τροφική αλυσίδα και τροφικά πλέγματα;

2^η Φάση σύγχρονης τηλεκαίδευσης (διάρκεια 5 λεπτά): Στη συνέχεια της σύγχρονης συνεδρίας παρουσιάζεται στους μαθητές το πλαίσιο του προβλήματος με την επίδειξη του προοργανωτή από το Τετράδιο Εργασιών.

ΦΕ2: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΣΤΑ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

1 ώρα



Η θερμοκρασία, η συχνότητα των βροχών, η ηλιοφάνεια και η μορφολογία του εδάφους διαφέρουν από τόπο σε τόπο. Οι ζωντανοί οργανισμοί επηρεάζονται από τις συνθήκες αυτές, γι' αυτό και οι οργανισμοί που ζουν σε κάθε τόπο δεν είναι ίδιοι. Το σύνολο των οργανισμών που ζουν σε έναν τόπο καθώς και τα χαρακτηριστικά του τόπου αυτού αποτελούν ένα **οικοσύστημα**. Ο άνθρωπος με τις δραστηριότητές του επηρεάζει το οικοσύστημα. Ποια παραδείγματα παρεμβάσεων σε οικοσυστήματα γνωρίζεις;

...και διατυπώνεται το ερώτημα που υπάρχει εκεί.

Προκαλούμε τη διατύπωση απόψεων που αφορούν το παραπάνω ερώτημα οι οποίες καταγράφονται σ' έναν εννοιολογικό χάρτη. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να ανιχνευτούν οι αρχικές ιδέες των μαθητών.

3^η Φάση σύγχρονης τηλεκαίδευσης (διάρκεια 15 λεπτά): Συνεχίζοντας τη σύγχρονη συνεδρίαση παρουσιάζεται η υπόθεση-ερώτημα του Τετραδίου Εργασιών και δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις.

Οι οργανισμοί ενός οικοσυστήματος επηρεάζουν ο ένας τον άλλον. Όταν το πλήθος κάποιου από αυτούς αυξάνεται ή μειώνεται, τότε επηρεάζονται και οι υπόλοιποι οργανισμοί. Παρατήρησε την παρακάτω τροφική αλυσίδα. Μπορείς να σκεφτείς τι θα συνέβαινε αν οι άνθρωποι εξόντωναν όλα τα φίδια;



Αφού γίνει μία σύντομη παρουσίαση – επίδειξη από την εφαρμογή «the food chain game», δίνεται στους μαθητές μέσω του chat η ηλεκτρονική διεύθυνση (<https://www.sheppardsoftware.com/science/animals/games/food-chain/>) στην οποία μπορούν να τρέξουν το συγκεκριμένο λογισμικό. Στη συνέχεια μέσω webex γίνεται διαμοιρασμός της οθόνης μου το ακόλουθο βίντεο (<https://vimeo.com/56093731>) όπου παρακολουθεί ένα μικρό video σχετικά με τις επιδράσεις του ανθρώπου στο οικοσύστημα. Αφού χωριστούν σε ομάδες από τον εκπαιδευτικό καλούνται συνεργατικά να συμπληρώσουν τα κενά που υπάρχουν στο βιβλίο.



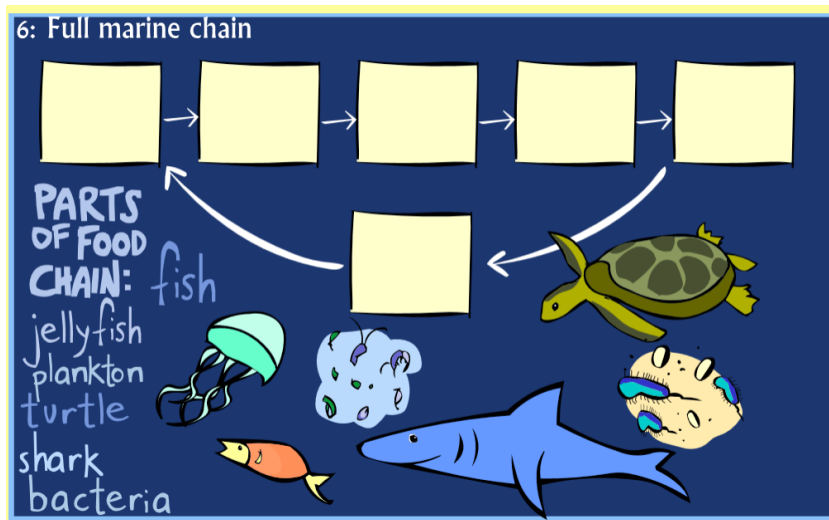
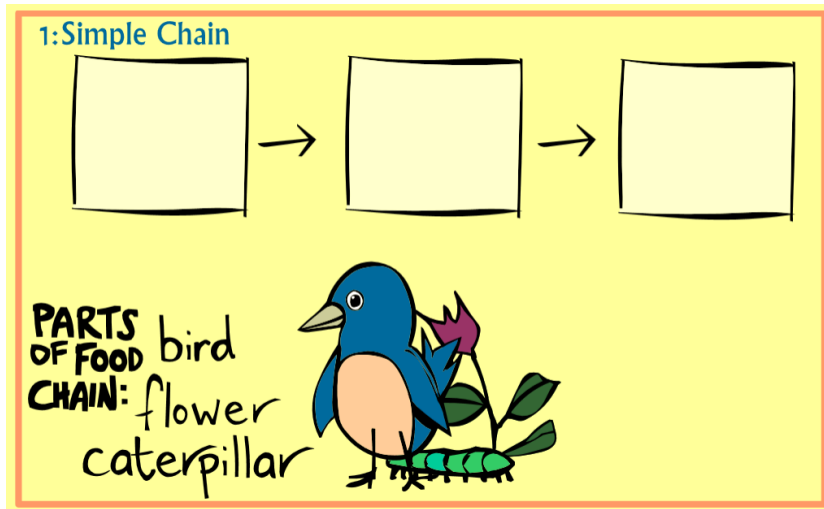
the food chain game

Instructions: Drag the parts of the food chain to their correct place.
(If you drag something incorrectly, it won't stay there).

Visit the food chain pages to get ready or if you need help!

When the chain is complete, it will come to life and you can watch the food chain in action!

Play the game!



Παρατήρησε προσεκτικά τις παρακάτω εικόνες και συζήτησε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου για την επίδραση της ανθρώπινης δραστηριότητας στα οικοσυστήματα.







4^η Φάση σύγχρονης τηλεκπαίδευσης (διάρκεια 5 λεπτά): Μετά το τέλος 3ης φάσης και αφού οι μαθητές επιστρέψουν στην ολομέλεια της σύγχρονης συνεδρίας, προκαλείται συζήτηση όπου αναμένεται να ορίσουν οι ίδιοι τις έννοιες οικοσύστημα, τροφική αλυσίδα καθώς και τα αποτελέσματα της επίδρασης του ανθρώπου στο οικοσύστημα και να συμπληρώσουν το συμπέρασμα στο αντίστοιχο πεδίο του βιβλίου τους.

Συμπέρασμα



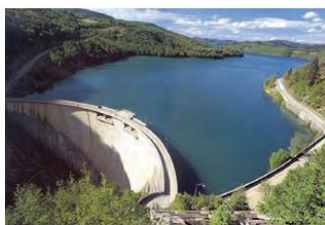
Συμπλήρωσε το συμπέρασμα αναφέροντας τα αποτελέσματα της επίδρασης του ανθρώπου στα οικοσυστήματα.

Φάση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (περίπου 15 λεπτά): Αποστέλλεται σε κάθε ομάδα ξεχωριστά διαφορετικός σύνδεσμος

(https://docs.google.com/document/d/16XxLYgppp41EtTdUtBrK_V77Bpfo7B4FEOVOO0uqkz8/edit?pli=1) ενός συνεργατικού εγγράφου (google doc) που καλούνται οι μαθητές να εργαστούν ομαδικά και να το συμπληρώσουν ως εργασία εμπέδωσης και αξιολόγησης. Το έγγραφο αυτό παρατίθεται παρακάτω.

1. Μπορείς να περιγράψεις ένα οικοσύστημα της περιοχής σου και να αναφέρεις τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος το επηρεάζει;

2. Η φωτογραφία δείχνει το φράγμα και την τεχνητή λίμνη Πλαστήρα στην Καρδίτσα. Μπορείς να αναφέρεις μερικές θετικές και αρνητικές επιπτώσεις από αυτή την παρέμβαση του ανθρώπου στη φύση;



3. Η αύξηση της θερμοκρασίας του πλανήτη θα οδηγήσει σταδιακά σε λιώσιμο των πάγων στους πόλους. Μπορείς να περιγράψεις ποιες συνέπειες θα έχει αυτό για διάφορα οικοσυστήματα του πλανήτη;



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το σενάριο στόχευε να είναι κατανοητό, εφαρμόσιμο και ρεαλιστικό από τους μαθητές ηλικίας 11 ετών όπου και απευθυνόταν. Προσδοκούσε να τους εμπλέξει δημιουργικά και να τους εμπνεύσει, πράγμα που επετεύχθη. Τα λογισμικά και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν προσιτά και ενίσχυσαν τον ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών. Η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση και ενισχύει τη μάθηση (Gillies & Ashman, 2000) και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 1986). Οι ΤΠΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, ενώ προάγουν την κριτική σκέψη και ενισχύουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων (Kerski, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Scheuermann, F. & Pedro, F. (2009). Assessing the effects of ICT in Education: Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons. JRC/European Commission and OECD.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*(Revised Edition). New York and Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Gillies, R.M., & Ashman, A. F. (2000).The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in theLower Elementary School.The Journal of Special Education, 34, (1), 19-27.

Johnson D.W., & Johnson R.T. (1986).Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies, *Exceptional Children*, 52, (6),553-661.

Kerski J. 2009.The Implementation and Effectiveness of GIS in Secondary Education: Geographic Information Systems in Education. Germany: VDM Verlag.

Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στο Α. Λιονταράκης, Ιωανκεινμίδου, Σ., Μανούσου, Γ., Νιάρη, Μ., Χαρτοφύλακα, Τ., Παπαδημητρίου, Σ. (Επιμ.) Πρακτικά 8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 8, Αρ. 2 Α (2015), 7-8 Νοεμβρίου 2015 (207-215). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μαθαίνω για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από βιωματικές δράσεις

Αικατερίνη Μαρκοπούλου

Τοπογράφος Μηχανικός, Master of Science

katesagimark@gmail.com

Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να γνωρίζει, να αναζητά και να λαμβάνει πληροφορίες για όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και θα πρέπει να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στα ανθρώπινα δικαιώματα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ανθρώπινα δικαιώματα και πιο συγκεκριμένα τα δικαιώματα του παιδιού αποτελούν αξίες για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως εθνικότητας, θρησκείας και καταγωγής. Αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας είναι η εισαγωγή της έννοιας των δικαιωμάτων και η ενασχόληση του παιδιού με αυτά, στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση, με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την ευρύτερη έννοια της διαπολιτισμικότητας, της ενσυναίσθησης, της ισότητας και την προώθηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αναπτύσσουν την πολυπολιτισμική επίγνωση των παιδιών και καλλιεργούν όλους τους γνωστικούς τομείς ανάπτυξης. Μέσα από την υλοποίηση ατομικών αλλά κυρίως, ομαδικών δραστηριοτήτων, οι οποίες επιδιώκουν να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον, οι μικροί μαθητές/τριες θα έρθουν σε επαφή με έννοιες που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, θα μάθουν να αποδέχονται το διαφορετικό και να κρατούν ασφαλείς αποστάσεις από ρατσιστικές πρακτικές και στερεότυπα.

Λέξεις – κλειδιά: ανθρώπινα δικαιώματα, διαθεματικότητα, πολυπολιτισμική συνείδηση, γνωστικοί τομείς

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αθρόα εισροή οικονομικών μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας έχει προκαλέσει αλλαγές στον τρόπο ζωής των Ελλήνων στον οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα. Όροι όπως, ρατσισμός, ξενοφοβία και αποκλεισμός έχουν κάνει την εμφάνισή τους και στον χώρο της εκπαίδευσης. Το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει παγιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επαρκώς, τις ανάγκες των γηγενών αλλά και αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Η εκπαίδευση πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα δίνει τη δυνατότητα στο άτομο και στην κοινωνία μετέπειτα, να αναπτυχθούν και να αποκτήσουν γνώση για το σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή και αξιοπρέπεια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι καθολικά και αδιαίρετα για όλους τους ανθρώπους και για τον λόγο αυτό κανείς δεν μπορεί να τα στερήσει από κάποιον συνάνθρωπό του.

Άμεσα συνδεδεμένη με τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση της οποίας ο σκοπός είναι η ισοτιμία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η διασφάλιση του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στην εργασία και στη ζωή γενικότερα (Κεσίδου, 2004).

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως κύριο στόχο της την εκ βάθος μελέτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από δραστηριότητες με βιωματικό χαρακτήρα που εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν νόημα για τα παιδιά. Απευθύνονται σε μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και τους/τις βοηθάει να τα γνωρίσουν και να τα κατανοήσουν παρέχοντας ταυτόχρονα και στους/στις εκπαιδευτικούς τη γνώση αλλά και το έναυσμα για την οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία δομείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο γίνεται αποσαφήνιση των όρων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στο δεύτερο γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί αν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη διαπολιτισμική πρακτική και στη συνεργατική μάθηση που επιλέχθηκε ως μέθοδος διδασκαλίας για τις συγκεκριμένες βιωματικές δραστηριότητες και να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Α.Π.Σ. και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια αναλυτική διδακτική πορεία με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα με ενδεικτικές δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα.

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Ανθρώπινα δικαιώματα είναι αυτά που απολαμβάνει το κάθε άτομο λόγω της ανθρώπινης ιδιότητάς του ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία και τον τόπο διαμονής του. Με τον συγκεκριμένο όρο, εννοούμε τη δυνατότητα του ανθρώπου να ζει και να δραστηριοποιείται σύμφωνα με τους νόμους με σκοπό να ολοκληρώνεται και να πετυχαίνει τη βέλτιστη ποιότητα σε όλους τους τομείς της ζωής του (Παππάς, 1998).

Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού που υπογράφηκε το 1989 από όλα τα κράτη μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και έγινε νόμος στην Ελλάδα το 1992, περιέχει 54 άρθρα που διαχωρίζονται σε τρεις κύριες, κατηγορίες: α) σε αυτά που αναφέρονται στην προστασία, που εγγυάται την ασφάλεια του παιδιού και καλύπτει συγκεκριμένα θέματα, όπως αυτά της κακομεταχείρισης, της αμέλειας και της εκμετάλλευσης, β) της πρόνοιας, που καλύπτει τις ειδικές

ανάγκες του παιδιού, όπως είναι η εκπαίδευση και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, και γ) της συμμετοχής, που αναγνωρίζει την εξελισσόμενη ικανότητα του παιδιού να λαμβάνει αποφάσεις και να συμμετέχει στην κοινωνία ως ισότιμο άτομο.

Αναλυτικότερα, στη Σύμβαση για τα δικαιώματα περιέχονται τα εξής:

- όλα τα παιδιά είναι ίσα και πρέπει να προστατεύονται από διακρίσεις λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, καταγωγής, πεποιθήσεων, νομικής κατάστασης των ίδιων ή μελών της οικογένειάς τους
- το συμφέρον του παιδιού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε όλες τις αποφάσεις που το αφορούν
- τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ταυτότητα, δηλαδή σε ένα όνομα, επώνυμο και ιθαγένεια
- τα παιδιά πρέπει να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που τους παρέχει τα αναγκαία υλικά αγαθά (στέγη, ρούχα, τροφή) και διασφαλίζει τη σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη
- τα παιδιά έχουν δικαίωμα να μην αποχωρίζονται από τους γονείς τους, εκτός αν αυτό γίνεται με κοινή απόφαση των γονέων ή ύστερα από απόφαση της Πολιτείας, επειδή οι γονείς τα παραμελούν ή τα κακομεταχειρίζονται
- τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους, έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη και τις απόψεις τους σε θέματα που τα αφορούν
- τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τις θρησκευτικές ή άλλες πεποιθήσεις τους
- κανείς δεν μπορεί να επεμβαίνει αυθαίρετα στην ιδιωτική ζωή των παιδιών, στην οικογένεια, την κατοικία ή την αλληλογραφία τους, ούτε να προσβάλλει την τιμή και την υπόληψή τους
- τα παιδιά έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα μέσα ενημέρωσης (εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση, ηλεκτρονικά μέσα) αλλά πρέπει και να προστατεύονται από τις αρνητικές επιδράσεις τους
- τα παιδιά έχουν δικαίωμα προστασίας από κάθε μορφής κακομεταχείριση: βία, παραμέληση, κακοποίηση (σωματική, λεκτική, ψυχολογική, σεξουαλική) και εκμετάλλευση
- τα παιδιά που προέρχονται από ξένη χώρα έχουν δικαίωμα φροντίδας και προστασίας
- τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη δωρεάν ειδική φροντίδα, εκπαίδευση και επιμόρφωση, ώστε να απολαμβάνουν ισότιμη και αξιοπρεπή ζωή
- όταν η οικογένεια δεν μπορεί να φροντίσει ένα παιδί, τότε η Πολιτεία αναλαμβάνει τη φροντίδα του
- τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους
- τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ανάπαυση, στο παιχνίδι και στην ψυχαγωγία

- ο τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από κάθε μορφής οικονομική εκμετάλλευση (επαιτεία, εκπόρνευση, πορνογραφία, δουλεμπόριο, κ.λ.π.)
- ο τα παιδιά που είτε τα ίδια είτε μέλη της οικογένειάς τους κάνουν χρήση ναρκωτικών ή άλλων ουσιών που προκαλούν εξάρτηση έχουν δικαίωμα κατάλληλης υποστήριξης
- ο τα παιδιά που συλλαμβάνονται και δικάζονται έχουν δικαίωμα να αντιμετωπίζονται με αξιοπρέπεια και σεβασμό στην ιδιωτική τους ζωή, να ενημερώνονται αναλυτικά από τις Αρχές σε κατανοητή γλώσσα και να έχουν νομική βοήθεια (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης & Ύπατη Αρμοστεία, 2009).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Η εκπαίδευση πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα καλό είναι να αρχίσει από την παιδική ηλικία διότι στοχεύει στο να καλλιεργήσει αισθήματα αυτοπεποίθησης και κοινωνικής ανοχής, θέτοντας τις βάσεις για τη δημιουργία κουλτούρας πάνω σε αυτά. Η βασική αρχή είναι η εκτίμηση που οφείλει να έχει ένα παιδί προς τον εαυτό του αλλά και προς τους άλλους και η εκπαίδευση σε αυτά ενθαρρύνει την κριτική ανάλυση των καταστάσεων της πραγματικής ζωής και μπορεί να οδηγήσει σε μια συλλογική ενέργεια προώθησης και προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνει:

- ο τον σεβασμό για την εμπειρία των παιδιών και την αναγνώριση της ποικιλίας διαφορετικών απόψεων
- ο την προώθηση του προσωπικού εμπλουτισμού, της αυτοεκτίμησης και του σεβασμού για το κάθε παιδί
- ο την ενδυνάμωση των παιδιών στο να καθορίζουν τι θέλουν και να μαθαίνουν να ζητούν πληροφορίες για τους εαυτούς τους
- ο την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευσή τους με την ελάχιστη παθητική ακρόαση
- ο την ενθάρρυνση του συλλογισμού, της ανάλυσης και της κριτικής σκέψης
- ο την εμπλοκή υποκειμενικών και συναισθηματικών αντιδράσεων, καθώς και της νοητικής μάθησης
- ο την ενθάρρυνση της αλλαγής στη συμπεριφορά και το χαρακτήρα
- ο την έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης
- ο την αναγνώριση της σημαντικότητας του χιούμορ, της διασκέδασης και του δημιουργικού παιχνιδιού στη μάθηση (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης & Ύπατη Αρμοστεία, 2009).

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να αποδομήσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που τυχόν φέρουν οι μαθητές/τριες και να λάβει τα απαραίτητα μέτρα, που σύμφωνα με τον Γκότοβο, (1996) είναι:

- ο η αλληλεπίδραση σε περιστάσεις αντιστροφής του status, όπου επιχειρείται η έμπρακτη διάψευση των στερεοτύπων, μέσω της αλληλεπίδρασης και της θετικής διαφοροποίησης των μειονεκτούντων μαθητών· αυτό μπορεί να επιτευχθεί, για παράδειγμα, με την ανάθεση επίσημων ρόλων σε μαθητές/τριες που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο
- ο η συνεργασία σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, όπου δύο ή περισσότεροι μαθητές/τριες με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό ή εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν την επίλυση συγκεκριμένου προβλήματος, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία τους για την εξεύρεση λύσεων που ικανοποιούν τις ανάγκες και των δύο

Μέσα σε αυτό το κλίμα η εκπαίδευση καλείται να απαντήσει σε θέματα, όπως: α) με ποιον τρόπο η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, και β) αν η συνεργατική μάθηση είναι αυτή που εφαρμοζόμενη σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να δώσει ικανές απαντήσεις.

Στη συνεργατική μάθηση σημειώνονται σημαντικές μαθησιακές αλλαγές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και η γνώση προκύπτει από τον διάλογο των εμπλεκόμενων με τέτοιο τρόπο που να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω συνεργατικών διεργασιών (Slavin, 1995). Ακόμα, η συνεργατική μάθηση βοηθάει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και προωθεί τις διαπολιτισμικές σχέσεις και την επαφή με άλλους πολιτισμούς (Slavin, 1995).

Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση στηρίζεται στην ομαδική δουλειά χωρίς την οποία δεν μπορούν να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Οι κοινά σχεδιασμένοι στόχοι μετά από διάλογο, η παροχή πηγών και υλικών διαμοιρασμένοι σε όλα τα μέλη της ομάδας και η ανάληψη ρόλων μέσα από συζήτηση μπορούν να επιφέρουν την επιτυχή διεκπεραίωση των σχολικών υποχρεώσεων. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1989) οι αποτελεσματικές συνεργατικές προσπάθειες χαρακτηρίζονται από πέντε βασικά στοιχεία: τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική υπευθυνότητα, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ομαδικές διεργασίες, οι οποίες και σχηματίζουν το βασικό πυρήνα της συνεργατικής εκπαιδευτικής προσπάθειας. Βασική προϋπόθεση είναι να εφαρμοστεί το κάθε ένα από τα προαναφερόμενα στοιχεία αρχίζοντας από το πιο απλό και προχωρώντας στο πιο σύνθετο.

Ο Stevahn (2008) διατείνεται ότι οι συνεργατικές πρακτικές είναι οι πιο αποτελεσματικές για: α) την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, β) την ενίσχυση του σεβασμού των

ανθρώπινων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, και γ) την προώθηση της κατανόησης, της αντοχής και της φιλίας μεταξύ των εθνών.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) - ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα προγράμματα σπουδών καθώς και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν εισαγάγει τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας παρέχοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Η δυνατότητα αυτή όμως, παρέχεται κυρίως, σε θεωρητικό επίπεδο και αυτό διότι:

- ο παραγκωνίζεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών/τριών, γεγονός που αποδεικνύει την ισχύ του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης
- το Α.Π.Σ. δεν περιέχει στους γενικούς στόχους του τη διδασκαλία άλλων γλωσσών, πέραν της ελληνικής, ούτε καν αυτά τα προγράμματα που χαρακτηρίζονται διαπολιτισμικά
- οι μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών/τριών δεν διδάσκονται ούτε στα σχολεία που διαθέτουν φροντιστηριακά τμήματα και τμήματα ειδικά για την εκπαίδευση των προσφύγων, παρόλο που ο νόμος 2413, τους παρέχει αυτή τη δυνατότητα
- στο πλαίσιο της τυπικής τάξης προωθείται η διδασκαλία της ελληνικής στους αλλόφωνους/ες μαθητές/τριες με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που διδάσκεται στους έλληνες μαθητές/τριες, δηλ. ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα, και
- δεν προβλέπονται διαφοροποιημένοι τρόποι αξιολόγησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών (Ευαγγέλου, 2005).

Ακόμα, πάλι σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2005) στο Α.Π.Σ. δεν συμπεριλαμβάνονται: α) οι απόψεις των διαφόρων μεταναστευτικών κοινοτήτων που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας, και β) δεν υλοποιείται επί του πρακτέου διαπολιτισμική πολιτική αφού δεν προβλέπεται:

- ο η πρόσληψη εκπαιδευτικών από τις αντίστοιχες πολιτισμικές ομάδες, και
- ο η σύνταξη μιας ξεκάθαρης αντιρατσιστικής πολιτικής με συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης και διαδικασίες επιβολής κυρώσεων σε περιπτώσεις ξενοφοβικών ή ρατσιστικών συμπεριφορών

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ παραγκωνίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες αφού δεν τους δίνουν το δικαίωμα: α) να γνωρίσουν σε βάθος τον γηγενή πολιτισμό τους και β) να αντιπροσωπεύεται ο πολιτισμός τους με επίσημο τρόπο από την πολιτεία.

Τίτλος εκπαιδευτικού προγράμματος: Ανθρώπινα δικαιώματα

Περιγραφή διαθεματικών δραστηριοτήτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα

Τάξη: Νηπιαγωγείο & Πρώτες Τάξεις Δημοτικού Σχολείου

Ενδεικτικός χρόνος: 3 διδακτικές ώρες

Διαθεματική διασύνδεση δραστηριοτήτων: γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος, εικαστικά, πληροφορική

Σκοπός: να γνωρίσουν τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού

Στόχοι: τα παιδιά ενθαρρύνονται

- ο να κατανοήσουν τα δικαιώματα των παιδιών
- ο να συνδέσουν τις ανθρώπινες ανάγκες με τα ανθρώπινα δικαιώματα
- ο να αναπτύξουν δυνατότητες επικοινωνίας
- ο να εκφράσουν τα συναισθήματα που νιώθουν παρατηρώντας εικονιστικό υλικό
- ο να περιγράψουν και να αφηγηθούν ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος

Μέθοδος διδασκαλίας: βιωματική με ανάδυση των προσωπικών εμπειριών των παιδιών μέσα από:

α) τη συγκεκριμένη εμπειρία, β) τη στοχαστική παρατήρηση, γ) το σχηματισμό αφηρημένων εννοιών, και γ) τον ενεργό πειραματισμό (Kolb, 2001).

1^η δραστηριότητα

1^η διδακτική ώρα: «Αφόρμηση – εξιστορώ την ιστορία μου»

Παρουσιάζουμε στην ολομέλεια της τάξης μια κούκλα – σκύλο, η οποία ζητάει να γνωριστεί με τα παιδιά και να τους εκθέσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Τους διηγείται την προσωπική ιστορία του, η οποία ξεκινάει με όμορφες αναμνήσεις από ένα στοργικό σπίτι, με καλούς ιδιοκτήτες και ήρεμη ζωή και καταλήγει, μετά από μια άσχημη περιπέτεια κατά την οποία έχασε τους ιδιοκτήτες του, σε μια άσκοπη περιπλάνηση μέσα στους δρόμους της αφιλόξενης πόλης, χωρίς νερό και φαγητό, ώσπου ακολουθώντας τις όμορφες παιδικές φωνές, βρίσκει το σχολείο και ζητάει από τα παιδιά να τον βοηθήσουν.

Με αφορμή την ιστορία προτρέπουμε τα παιδιά να σκεφτούν τι πρέπει να κάνουν για να βοηθήσουν τον σκύλο να βρει τους ιδιοκτήτες του και επεκτείνοντας το θέμα να σκεφτούν όλα τα πράγματα που χρειάζεται ένα κατοικίδιο για να είναι ασφαλές και ευτυχισμένο.

Κάνοντας χρήση της ψηφιακής εφαρμογής Bubble us, δημιουργούμε έναν εννοιολογικό πίνακα όπου γράφοντας τη λέξη «κατοικίδιο», ως κεντρική έννοια και με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών, ζητάμε από τα παιδιά να δηλώσουν όλα όσα χρειάζεται ένα κατοικίδιο για να είναι ασφαλές και ευτυχισμένο. Καταλήγουμε ότι όλα τα κατοικίδια έχουν δικαιώματα, όπως δικαιώματα έχουν και τα παιδιά. Με την ίδια διδακτική τεχνική δημιουργούμε άλλον έναν εννοιολογικό χάρτη με όσα τα παιδιά θεωρούν ότι είναι δικαιώματά τους.

Ακολούθως, εμφανίζουμε αφίσα από τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού. Διαβάζουμε τη Σύμβαση και καλούμε τα παιδιά να συγκρίνουν τον χάρτη που τα ίδια δημιούργησαν με τη Σύμβαση και σημειώνουμε τα κοινά σημεία βάζοντας δίπλα μια «χαμογελαστή φατσούλα». Δημιουργούμε τη δική μας Σύμβαση για τα παιδιά με τη μορφή εικονόλεξου. Κάνουμε διαφάνειες με τα δικαιώματα

του παιδιού και τα τελευταία τα παρουσιάζουν, ανά ζευγάρια, στην ολομέλεια μέσω του προτζέκτορα της τάξης.

2^η διδακτική ώρα:

1^η δραστηριότητα: «Ο τροχός των δικαιωμάτων»

Στην παρευούλα τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και παίζουν «Τον τροχό των δικαιωμάτων». Παρουσιάζεται από την εκπαιδευτικό ένας τροχός με εικόνες σχετικές με τα δικαιώματα των παιδιών. Τα παιδιά με τη σειρά του το καθένα, γυρίζει τον τροχό και σε όποια εικόνα αυτός σταματήσει το παιδί περιγράφει το εικονιζόμενο δικαίωμα προσέχοντας η αφήγησή του να έχει αρχή, μέση και τέλος. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλα τα παιδιά περιγράψουν με τον δικό τους τρόπο από μια εικόνα – δικαίωμα.

2^η δραστηριότητα: «Ταιριάζω εικόνες με λέξεις»

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες (κόκκινη και μπλε) και παίρνουν δύο αντίστοιχα κουτιά (κόκκινο και μπλε) που περιέχουν εικόνες το ένα και λέξεις το άλλο. Καλούνται να τραβήξουν το καθένα από ένα χαρτί που περιέχει λέξη και εικόνα αντίστοιχα. Στη συνέχεια, να βρουν και να αντιστοιχίσουν τη λέξη με τη σωστή εικόνα. Για περαιτέρω βοήθεια, υπάρχει πίνακας αναφοράς με αντίστοιχες λέξεις και εικόνες αναρτημένος σε εμφανές σημείο στην τάξη. Οι λέξεις που έχουν δοθεί είναι παρμένες από τη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και ως εκ τούτου, είναι γνωστές στα παιδιά. Στη συνέχεια, παροτρύνονται να σχηματίσουν ζευγάρια ανάλογα με την εικόνα και τη λέξη, να συζητήσουν μεταξύ τους το περιεχόμενο της λέξης – εικόνας, να φτιάξουν μια από κοινού ζωγραφιά, να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια και να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους γεννά.

3^η διδακτική ώρα

1^η δραστηριότητα: «Κάνε τη δική σου παντομίμα»

Κάνοντας χρήση και πάλι του κόκκινου κουτιού με τις εικόνες από τα δικαιώματα του παιδιού, οι μαθητές/τριες σε ζευγάρια επιλέγουν μια εικόνα και την αναπαριστούν με παντομίμα. Στη συνέχεια, συζητούν και φτιάχνουν τη δική τους χορογραφία επενδυμένη με την κατάλληλη μουσική υπόκρουση μετά από έρευνα στο youtube με τη χρήση λέξεων κλειδιών και τη βοήθεια της εκπαιδευτικού.

2^η δραστηριότητα: «Επιλέγω το σωστό γράμμα»

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες χωρισμένους σε ομάδες, με βάση την εικόνα από το δικαίωμα του παιδιού που επέλεξε στην προηγούμενη δραστηριότητα, να εκφράσει και το συναίσθημα που αυτή του/της προκαλεί. Η εκπαιδευτικός αναγράφει σε καρτέλες το συναίσθημα που κάθε ομάδα αναφέρει (θυμός, λύπη, χαρά κ. ά). Αναρτά την καρτέλα σε περίοπτη θέση και παροτρύνει τα ζευγάρια να παρατηρήσουν το αρχικό γράμμα και να βρουν όμοιά του μέσα στην τάξη (πίνακες αναφοράς, συρτάρια με ονόματα, ημέρες, μήνες, βιβλία βιβλιοθήκης κ. ά). Στη συνέχεια, τα παιδιά ζωγραφίζουν το γράμμα και γράφουν με τον δικό τους τρόπο λέξεις που αρχίζουν από αυτό.

4^η διδακτική ώρα

1^η δραστηριότητα: «Απάντα σωστά»

Οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι/ες σε δύο ομάδες και λαμβάνουν μέρος στο παιχνίδι: «*Βρίσκω τη σωστή απάντηση*». Η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα των δικαιωμάτων των παιδιών και στις δύο ομάδες. Η ομάδα που γνωρίζει την απάντηση πρέπει να χτυπήσει πρώτη ένα κουδουνάκι και να απαντήσει σωστά στην ερώτηση. Νικήτρια είναι η ομάδα που έχει τις περισσότερες σωστές απαντήσεις.

2^η δραστηριότητα: «Αξιολόγηση»

Στο τέλος των δραστηριοτήτων κάνουμε χρήση ανοιχτών ερωτήσεων για να οδηγήσουμε σε αυτοαξιολογική προσπάθεια τους/τις μαθητές/τριες με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, τις οποίες και θέτουμε σε κάθε ένα/μία από αυτούς/ες, όπως:

- Σου άρεσαν οι δραστηριότητες που κάναμε;
- Ήταν κάποιες δραστηριότητες πιο εύκολες από κάποιες άλλες;
- Ήταν δύσκολο να δουλεύεις με την ομάδα σου; Γιατί;
- Μπορείς να ζωγραφίσεις ένα δικαίωμα που αφορά σε παιδιά;
- Έχεις να προτείνεις κάποιο άλλο παιχνίδι σχετικό με το θέμα;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι πλέον, αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών μονάδων καλείται να προσδώσει ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση που προσφέρει σε γηγενείς αλλά και αλλόγλωσσους μαθητές/τριες, τόσο για την ευημερία αυτών των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες όσο όμως, και για τη διασφάλιση της ευημερίας της ελληνικής κοινωνίας, η οποία έχει πλέον στους κόλπους της έναν όχι και τόσο ευκαταφρόνητο αριθμό προσφύγων μαθητών/τρών που χρειάζεται να εκπαιδευτεί και να διαχειριστεί σωστά.

Στην πρόκληση αυτή η ανάπτυξη συνεργατικών διαθεματικών δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις φαίνεται ότι:

- βοηθά στην αύξηση της ατομικής υπευθυνότητας και αυτοεκτίμησης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο
- προωθεί την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαπολιτισμική ώσμωση και επικοινωνία
- ενισχύει τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες
- δημιουργεί θετικές αλληλεξαρτήσεις στα μέλη της ομάδας κάνοντας κατανοητό πως η επίτευξη του τελικού στόχου εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων

- προωθεί την πληρέστερη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας
- ενισχύει εποικοδομητικά τις κοινωνικές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση
- δρα κατασταλτικά στην ανάπτυξη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών
- μπορεί να αποτελέσει βασικό πυλώνα προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Ευαγγέλου, 2014).

Κάτω από αυτήν την προοπτική σχεδιάστηκαν οι παραπάνω δραστηριότητες με κύριο σκοπό να δώσουν την ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να γνωριστούν καλύτερα, να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες, να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις και ταυτόχρονα, να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Επιπροσθέτως, το υλικό αποβλέπει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής καλλιέργειας των μαθητών/τριών, στην εξοικείωσή τους με το διαφορετικό καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και αλληλοσεβασμού. Είναι εύκολα εφαρμόσιμο, μπορεί να αξιοποιηθεί διαθεματικά και να εξισορροπήσει τις όποιες διαφορές και ανισότητες προκύπτουν μέσα στην τάξη. Βέβαια, ο/η εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει διαπολιτισμικές πρακτικές οφείλει να επιμορφώνεται συνεχώς έτσι ώστε, να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που θα τον/την καταστήσουν ικανό να παρεμβαίνει και να αντιμετωπίζει τυχόν, δυσχέρειες και αρνητικές συμπεριφορές γιατί αυτός/αυτή αποτελεί τον καταλύτη για την πραγμάτωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Και αυτό γιατί η διδασκαλία σε μια πλέον, πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί ένα εγχείρημα βαρύνουσας σημασίας αλλά ταυτόχρονα και μία μεγάλη πρόκληση για όλους/ες όσους/ες συμμετέχουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, (2009). *Δεν είναι μόνο αριθμοί. Εκπαιδευτικό υλικό για τη μετανάστευση και το άσυλο στην Ευρώπη*. Αθήνα.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.): Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευαγγέλου, Ο. (2014). Ανάπτυξη συνεργατικών διαθεματικών δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις. *Στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 1^ο, σσ. 124 – 140.

Κεσίδου, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές». Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.

Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2010). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο [http://repository.edulll.gr/edulll.gr/sdulll/retrieve/783/139.pdf](http://repository.edull.gr/edulll.gr/sdulll/retrieve/783/139.pdf)

Παππάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kolb, A, & Kolb, D. A. (2001). *Experiential learning theory bibliography 1971 – 2001*. Boston: McBer and Co.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Stevahn, L. (2008). Empowering leaders for a just and humane world: The role of cooperative learning in teaching for social justice. International Conference on Cooperative Learning in Multicultural Societies: *Critical Reflections*. 19-22 January. Turin. Italy. (Proceedings of congress under publication).

**Τίτλος: Περιβαλλοντικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για την προσχολική
και πρωτοσχολική ηλικία**

Μερόπη Μαρκοπούλου

Γεωπόνος, MSc in food innovation, Quality and Safety

melita.marko@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με σκοπό την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης σε θέματα διαχείρισης του πολύτιμου αγαθού του νερού δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για μαθητές/τριες Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας. Το εκπαιδευτικό υλικό χωρίζεται σε επτά ενότητες/εργαστήρια με δραστηριότητες, που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επικοινωνία και συνεργασία. Οι δράσεις είναι βιωματικές με στόχο να εκμεταλλευτούν τη φυσική περιέργεια των παιδιών (πειράματα), να καλλιεργήσουν την έμφυτη τάση τους για δημιουργία (υλοποίηση μικρών έντυπων βιβλίων με τη μέθοδο Frene και ψηφιακών) και τη συνεργασία σε ψηφιακά και μη περιβάλλοντα (εκπαιδευτική ρομποτική). Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες που διεγείρουν γνωστικά τους/τις μαθητές/τριες, είναι ευχάριστες και εκμεταλλεύονται τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η απόκτηση γνώσεων σχετικά με το πολύτιμο αγαθό του νερού και η διαμόρφωση από τους/τις μαθητές/τριες περιβαλλοντικής συνείδησης και αειφορικής στάσης απέναντι σε όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής. Οι επιμέρους στόχοι αναφέρονται: α) στον προβληματισμό για τη σωστή διαχείριση του νερού, β) στην εξοικείωση με νέες έννοιες όπως λειψυδρία, υπόγεια ύδατα κ.ά., γ) στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης και δ) στην εκμάθηση της λήψης πρωτοβουλιών αναπτύσσοντας το αίσθημα της υπευθυνότητας.

Λέξεις – κλειδιά: νερό, εργαστήρια δεξιοτήτων, εκπαιδευτική ρομποτική, εργαστήρια δεξιοτήτων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) ακολούθησε την εξελικτική πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Π.Ε.) έχοντας σκοπό της την υλοποίηση μιας αειφορικής κοινωνίας, η οποία αρχίζει από το σχολείο και εξελίσσεται στον κοινωνικό τομέα. Σύμφωνα με την UNESCO (2012), η αειφόρος εκπαίδευση είναι πολλά περισσότερα από τη διδασκαλία της γνώσης και των αρχών που σχετίζονται άμεσα με το περιβάλλον και την αειφορία. Είναι μια μορφή εκπαίδευσης που συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό μετασχηματισμό με απώτερο στόχο τη δημιουργία βιώσιμων κοινωνιών.

Μάλιστα, η δεκαετία 2005 - 2014 αφιερώνεται στην αειφόρο ανάπτυξη με εκπαιδευτικές δράσεις που προωθούν την ενεργητική προσέγγιση στη διδακτική πρακτική, την εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων που όμως εστιάζουν στην έρευνα, στη δράση και στην ολιστική ανάπτυξη του σχολείου και των μετόχων του (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Με άλλα λόγια, το προφίλ της αειφορικής εκπαίδευσης συνίσταται στο να σχεδιάζεις από κοινού, να υλοποιείς πειραματιζόμενος, να αξιολογείς διαμορφωτικά και να εμπλέκεσαι σε κοινές δράσεις συνεργαζόμενος με τους εταίρους σου. Όλα αυτά κάτω από το πρίσμα της ηθικής που επηρεάζει το σήμερα και το αύριο των μαθητών/τριών και όλων των πολιτών. Η Ε.Α.Α. ακολουθεί την νέα οπτική για την εκπαίδευση, η οποία αρχίζει με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών/τριών, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απλά διευκολυντικός με ρυθμιστική προσέγγιση (Λιαράκου, 2011). Παράλληλα, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, διεγείρουν το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, προκαλούν το ενδιαφέρον και την ενεργή εμπλοκή τους σε καταστάσεις που παρουσιάζουν νόημα για αυτά, είναι ευχάριστες και προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (American Psychological Association, 2019).

Το παρόν σχεδιαζόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντάσσεται στη θεματική ενότητα «*Παιδί και Θετικές Επιστήμες*» και επιδιώκει να εμπλουτίσει τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, στοχεύει σε επίπεδο γνώσεων στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την έννοια του νερού και των συνακόλουθων του, με τις ιδιότητές του και με τεχνολογικά επιτεύγματα για την προστασία του. Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώκεται η γνωριμία με εξειδικευμένο λεξιλόγιο, η εκμάθηση της συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης πειραματικών δεδομένων, η διατύπωση και ο έλεγχος υποθέσεων, η επίλυση προβλημάτων και η διατύπωση συμπερασμάτων. Σε επίπεδο στάσεων αναμένεται η παροχή βοήθειας στη συνειδητοποίηση της θετικής συμβολής της επιστήμης στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και η υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης και δράσεων απέναντι στο περιβάλλον (Οδηγός Νηπιαγωγού - Πρόγραμμα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση, 2021).

ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

1ο Εργαστήριο: Τι είναι το νερό για εμένα

Ο/η εκπαιδευτικός απαγγέλει στους/στις μαθητές/τριες το ποίημα του Ζαχαρία Παπαντωνίου «*Από πού είσαι ποταμάκι*». Ακολουθεί ημι-δομημένος διάλογος με εστίαση στο νερό και με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών καταγράφονται σε χαρτί του μέτρου οι πρότερες γνώσεις των παιδιών. Με την ψηφιακή εφαρμογή Bubble us δημιουργείται εννοιολογικός, ψηφιακός χάρτης, που χρησιμεύει και ως το πρώτο αξιολογικό εργαλείο.

Ακολουθεί το παιχνίδι των «νερολέξεων», καθώς οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν λέξεις που περιέχουν τη λέξη νερό και έπεται η δημιουργία σύνθετων λέξεων με πρώτο συνθετικό τη λέξη «νερό». Οι παραγόμενες λέξεις αναγράφονται και αναρτώνται σε εμφανές σημείο της τάξης.

Στους/στις μαθητές/τριες δίνονται εικόνες που περιέχουν το στοιχείο του νερού και χωρισμένοι/ες σε ομάδες τις παρατηρούν, συζητούν και φτιάχνουν τη δική τους «νεροϊστορία». Τη διηγούνται στην ολομέλεια και η μια ομάδα ετεροαξιολογεί την άλλη. Ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί με την ψηφιακή εφαρμογή Story-jumper ψηφιακά βιβλία με τις ιστορίες των παιδιών, τις οποίες και ανεβάζει στην ιστοσελίδα του σχολείου.

2ο Εργαστήριο: Ο κύκλος του νερού

Στους/στις μαθητές/τριες δίνονται διαδραστικές εικόνες και ο ήρωας τους ο «Σταγονούλης», η κούκλα που χρίζεται βοηθός υλοποίησης του προγράμματος, τους/τις βοηθάει να συλλέξουν πληροφορίες σχετικές με τη χρήση του νερού. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τα αρχικά της Εταιρείας Ύδρευσης και Αποχέτευσης (ΕΥΔΑΠ), το έργο της και παρακολουθούν πολυμεσική παρουσίαση για τον κύκλο του νερού: <https://youtu.be/0F5ZQgIK8OU>.

Έρχονται σε επαφή με καινούργιο λεξιλόγιο (υγραποίηση, συμπύκνωση, εξάτμιση). Η νέα ορολογία καταγράφεται στο λεξικό της τάξης. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ψάξει πληροφορίες για μια καινούργια λέξη και να τις ανακοινώσει στην ολομέλεια.

Σε επόμενη φάση, οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν τον κύκλο του νερού χρησιμοποιώντας τα υλικά που θεωρούν κατάλληλα και τους τα παρέχει ο/η εκπαιδευτικός. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα των εργασιών της στην ολομέλεια της τάξης δίνοντας πληροφορίες για τον τρόπο που εργάστηκε. Αξιολογούνται από τις υπόλοιπες ομάδες προβαίνοντας ταυτόχρονα και στις εκτιμήσεις των μελών της.

Ακολουθεί η χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής με το ρομποτάκι της Beebot να μεταμφιέζεται σε σταγονίτσα που προσπαθεί να φτάσει το σύννεφο/σπίτι της, πάνω σε επιδαπέδια μακέτα. Τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους, γράφουν σε χαρτί τις διαδρομές που πρέπει να εκτελέσει το ρομπότ και το προγραμματίζουν ανάλογα, βοηθώντας το να φτάσει στον τελικό προορισμό του. Η ακολουθία των εντολών και οι χαρτογραφημένες διαδρομές αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τους σωστούς πειραματισμούς των παιδιών.

3ο Εργαστήριο: Οι τρεις καταστάσεις του νερού

Ο «Σταγονούλης» φέρνει στην τάξη δυο διάφανα μπουκάλια, το ένα περιέχει νερό και το άλλο πάγο, με σκοπό την άμεση επαφή των μαθητών/τριών με τις δυο καταστάσεις του νερού, την υγρή και τη στερεή. Με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπως: 1) πού συναντάμε το νερό στην υγρή του μορφή; 2) μπορείτε να το πιάσετε; 3) μπορείτε να το μεταφέρετε στα χεριά σας; 4) πού υπάρχει πάγος; 5) αν κρατήσετε στα χέρια σας τον πάγο τι θα γίνει κ.ά. δημιουργείται διάλογος και καταγράφονται οι απαντήσεις.

Με αφορμή τις απαντήσεις των παιδιών υλοποιούνται πειράματα σχετικά με την εξάτμιση του νερού (κατσαρόλα με νερό που βράσει), την τήξη (σακουλάκια με νερό που μέσα κρύβουμε ένα πλαστικό ζωάκι και τα βάζουμε στην κατάψυξη, με σκοπό να το βρούμε σπάζοντας τον πάγο). Σε όλα τα πειράματα βοηθούμε τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, επαληθεύσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Διαβάζουμε το παραμύθι «Ο χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει» του Μάνου Κοντολέων και δραματοποιούμε την ιστορία. Ακολουθεί παιχνίδι εμπέδωσης στην ψηφιακή εφαρμογή Learning apps με σκοπό την αποτίμηση των γνώσεων σχετικά με τις τρεις καταστάσεις της νερού: <https://learningapps.org/view15880731>. Επίσης, οι μαθητές/τριες γράφουν στον Υ/Η τις καινούργιες λέξεις που έμαθαν για το νερό και τις καταστάσεις του.

4ο Εργαστήριο: Νερό αλμυρό – νερό γλυκό

Στην ολομέλεια της τάξης παρουσιάζεται η υδρόγειος σφαίρα και ακολουθεί ημι-δομημένος διάλογος με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπως: 1) πού υπάρχει νερό στη γη; 2) πόσο χώρο καταλαμβάνει; 3) μπορούμε όλο να το πιούμε; 4) τι γεύση έχει το νερό της θάλασσας; 5) τι γεύση έχει το νερό της βρύσης; Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών καταγράφονται σε χαρτί του μέτρου. Περισσότερες πληροφορίες για το θέμα τα παιδιά λαμβάνουν από το διαδίκτυο και τα βιβλία με τίτλο: «Θέλω να ξέρω γιατί» και «Η θάλασσα είναι αλμυρή» του Jack Galf. Επιπροσθέτως, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ψηφιακό παραμύθι με τίτλο: «Η θάλασσα με το αλάτι» <https://www.youtube.com/watch?v=xCxDPev0>. Στη συνέχεια, ζωγραφίζουν ότι τους έκανε εντύπωση με ποικίλα υλικά όπως τέμπρες, πλαστικό, νερομπογιές κ.ά.

5ο Εργαστήριο: Χρησιμοποιώ το νερό με μέτρο

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και αποφασίζουν να ερευνήσουν τις χρήσεις του νερού: 1) στον άνθρωπο, 2) στα φυτά, 3) στις οικίες και 4) στα επαγγέλματα. Οι ομάδες ψάχνουν στο διαδίκτυο, σε έντυπο υλικό που τους δόθηκε από τον/την εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούν όποια πληροφορία έχουν φέρει από την οικογένειά τους. Επίσης, παρακολουθούν σχετικό video με τίτλο: «Ο δρόμος του νερού» <https://www.youtube.com/watch?v=99d0fmtkl1l>. Σε επόμενο στάδιο δίνονται στα παιδιά εικόνες από τη ζούγκλα και την έρημο και προκαλείται ελεύθερος διάλογος με θέμα: γιατί σε κάποια μέρη της γης υπάρχει νερό και σε άλλα όχι; Μαθαίνουν τις λέξεις «ανομβρία» και «λειψυδρία». Η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα κοινό έγγραφο στο google docs και προτρέπει τα παιδιά να γράψουν, με όποιον τρόπο μπορούν, τη σημασία των νέων λέξεων αφού πρώτα έχουν συνεργαστεί με τους γονείς τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην ολομέλεια και δημιουργείται το λεξικό της τάξης, το οποίο περιέχει όλες τις καινούργιες λέξεις με τη σημασία τους. Το λεξικό εικονογραφείται από τους/τις μαθητές/τριες και αποτελεί τη βάση για νέες λεξικο-εξερευνησεις. Σε επόμενο στάδιο ο/η εκπαιδευτικός απαγγέλει το παραδοσιακό ποίημα με τίτλο: «Η Περπερούνα», το οποίο αναλύεται και δραματοποιείται.

6ο Εργαστήριο: Βοήθεια... το νερό μολύνθηκε

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν video με τίτλο: «Η Στιγμούλα εξηγεί» <https://youtu.be/VSeEwnZWrmg> και προβληματίζονται για τα σοβαρά θέματα που το νερό αντιμετωπίζει από την απερίσκεπτη στάση των ανθρώπων. Παρουσιάζεται οπτικό υλικό με μολυσμένα νερά (ποτάμια και θάλασσες γεμάτες σκουπίδια, πετρελαιοκηλίδες, ψόφια ψάρια κ.ά.). Μετά από συζήτηση υλοποιείται το βιβλίο της προστασίας του νερού με τη μέθοδο Frene. Κάθε ομάδα δηλαδή, χωρίζει χαρτί A4 σε τέσσερα μέρη γράφοντας και εικονογραφώντας ένα μήνυμα σε κάθε μεριά του. Το αποτέλεσμα της δουλειάς τους παρουσιάζεται από κάθε ομάδα στην ολομέλεια και ετερο-αξιολογείται. Ακολουθεί πείραμα με τη ρίψη λαδιού σε ποτήρι με νερό (δεύτερο συνθετικό της λέξης πετρελαιοκηλίδα), γίνονται υποθέσεις και συνάγονται συμπεράσματα σχετικά με τη διαλυτότητά του.

7ο Εργαστήριο: Ένα μήνυμά μας προς τα έξω

Στους/στις μαθητές/τριες παρουσιάζεται βιβλίο της UNICEF με τίτλο: «Δίκαιη μοιρασιά» και γίνεται εστίαση στο σημείο για το δικαίωμα που έχουν όλοι οι άνθρωποι στο πολύτιμο αγαθό του νερού. Αποφασίζεται από την ολομέλεια η δημιουργία ψηφιακού βιβλίου μέσω της ψηφιακής εφαρμογής Book Creator με περιβαλλοντικά μηνύματα εστιασμένα στο νερό και στη χρήση του. Επίσης, δίνεται στα παιδιά κουίζ εμπέδωσης https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdtmYP5vsC_XeBVSiPA-fjX1NMCX0y2Xn3lqr5tSxIVLEx4RA/viewform?usp=sf_link, για να προβούν σε αυτο-αξιολογικές δράσεις. Δημιουργείται εκ νέου ψηφιακός χάρτης όπου ομαδοποιούνται οι νέες γνώσεις των μαθητών/τριών και συγκρίνονται με τις καταγεγραμμένες του πρώτου εννοιολογικού χάρτη. Αυτο-αξιολογική διαδικασία για κάθε μαθητή/τρια. Στο τέλος του εκπαιδευτικού περιβαλλοντικού προγράμματος τα παιδιά ετοιμάζουν θεατρική παράσταση με ομώνυμο τίτλο.



Εικόνα 1: Σκηνικό από τη θεατρική παράσταση

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος επιλέχθηκε η διαμορφωτική αξιολογική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα, ο «Τοίχος του προγράμματος», καθώς όλη η εξελικτική πορεία του παρουσιάστηκε σε χαρτί του μέτρου ανά εργαστήριο (δραστηριότητες, εκπαιδευτικό υλικό, πειράματα, ψηφιακά και έντυπα βιβλία, φύλλα εργασίας). Οι μαθητές/τριες, με αυτόν τον τρόπο καταφέρνουν να οπτικοποιούν τις δράσεις, να τις συζητούν με τον/την εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους καταλήγοντας σε συμπεράσματα. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να

παρατηρήσει, να καταγράψει και να αξιολογήσει τη διαδικασία μάθησης, ενημερώνοντας το Ημερολόγιο Παρατήρησης του/της Εκπαιδευτικού.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της προαναφερθείσας διδακτικής πορείας (εξοικείωση με νέες έννοιες, τροποποίηση στάσης φιλικής προς το περιβάλλον, ευαισθητοποίηση προς τα σύγχρονα περιβαλλοντικά θέματα, καλλιέργεια συνεργασίας και αποδοχής του διαφορετικού) μια καινοτόμο παιδαγωγική, η οποία βασίζεται στη διερευνητική, βιωματική και παιγνιώδη μάθηση. Μέσα σε αυτήν, βρίσκονται οι βασικές έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης, που στοχεύουν στην καλλιέργεια ενός αειφορικού τρόπου ζωής, που ξεκινάει από τους εκπαιδευτικούς και συνεχίζεται στους/στις μαθητές/τριες με την προσδοκία να διαχυθεί και στο πρόγραμμα σπουδών, που θεσπίζεται από την επίσημη πολιτεία. Μόνον με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί το αειφόρο σχολείο, το οποίο μπορεί να αποτελέσει τον φάρο σημαντικών καινοτομιών στην εκπαίδευση και στη γενικότερη δημιουργία συμπεριφορών και στάσεων που θα μεταλαμπαδεύσουν μια αλλαγή κουλτούρας τόσο στις σχολικές μονάδες όσο και στην κοινωνία ολόκληρη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Ξενόγλωσση

American Psychological Association, (2019). *Top 20 principals from psychology for early childhood teaching and learning. Coalition for psychology in school and education.* Retrieved from <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/early-childhood/full-report.pdf>.

UNESCO. (2012). *Education for Sustainable Development. Sourcebook: Learning & Training Tools (Vol. 4).* Paris: UNESCO.

Ελληνόγλωσση

Λιαράκου, Γ. (2011). Η ένταξη της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (1987-2005). Στο Χ. Βλασσοπούλου, & Γ. Λιαράκου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική ιστορία. Μελέτες για την αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 239-258). Αθήνα: Πεδίο.

Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

Οδηγός Εκπαιδευτικού - Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, (2021). ΙΕΠ: Αθήνα.

Σχεδιασμός του διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος «Ελιά, ελαιόλαδο και υγεία» με τη χρήση της μεθόδου project για το Νηπιαγωγείο

Τόδας Αλέξανδρος

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc Επιστήμες της Αγωγής

Email: alextodas@hotmail.com

Κατσούρης Γεώργιος

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc Επιστήμες της Αγωγής

Email: gior.katsouris@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο άρθρο αφορά στην πρόταση ενός διαθεματικού project με θέμα: «Ελιά, ελαιόλαδο και υγεία». Το συγκεκριμένο project προτείνεται να εφαρμοστεί στα Νηπιαγωγεία και σε μικρές τάξεις Δημοτικού. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου project θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν βασικές επιστημονικές γνώσεις για το ελαιόλαδο, να αναπτύξουν δεξιότητες για την έρευνά του, αλλά και ευρύτερες δεξιότητες οικονομικού, λαογραφικού, περιβαλλοντικού και διατροφικού χαρακτήρα, μέσα από την αναζήτηση και την μελέτη της ελιάς.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως μέθοδο project εννοούμε μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος (Χρυσαφίδης, 1994 & Frey, 1998). Επ' αφορμής αυτού του ορισμού, μπορεί να αναφερθεί ότι ο προβληματισμός δύναται να τεθεί ως πρόταση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με σκοπό να δραστηριοποιήσει την ομάδα ή να αποτελέσει αυθόρμητο προβληματισμό μεμονωμένων μελών ή και του συνόλου της ομάδας.

Όσον αφορά στον όρο «project» αυτός προέρχεται από το λατινικό ρήμα *projicere*, που έχει την έννοια του «σχεδιάζω, σκέφτομαι να κάνω κάτι». Τον όρο «project» τον χρησιμοποίησε πρώτος ο Richards, για να δώσει νόημα στη χειρωνακτική εργασία. Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, ο J. Dewey (1859-1952) φιλόσοφος και παιδαγωγός, ειδικός σε θέματα εκπαίδευσης, γνωρίζοντας πολύ καλά τη θεωρία του πραγματισμού, προσπάθησε να εφαρμόσει τη φιλοσοφική του σκέψη στην εκπαιδευτική πράξη, ώστε η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές να είναι αποτέλεσμα προβληματισμού και διερεύνησης των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών τους, καθώς υποστήριζε ότι κάθε γνώσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία (Κουσκούκη, 2008). Τη σκυτάλη στην προώθηση του συνδυασμού της φιλοσοφικής σκέψης με την εκπαιδευτική πράξη παρέλαβε ο Kilpatrick, ο οποίος εισηγήθηκε τη μέθοδο

project το 1918 στην εργασία του με τίτλο «The project method». Ο Kilpatrick θεωρεί το project ως μια προγραμματισμένη και πολυσύνθετη δραστηριότητα που πραγματοποιείται από το υποκείμενο σε συγκεκριμένο περιβάλλον, η επιτυχία της οποίας έγκειται στην επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί από αυτόν που ενεργεί, χρησιμοποιώντας ως μέσο ενέργειες και διαθέσιμα όργανα – εργαλεία (Jaimeson, 2008). Στη σημερινή εποχή η μέθοδος αυτή ονομάζεται εναλλακτικά και «σχέδιο εργασίας» ή «μέθοδος σχεδίου» και ανήκει στις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Η μέθοδος project έχει καθιερωθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κυρίως με τη θέσπιση του θεσμού του πιλοτικού «Ολοήμερου Σχολείου» (1999) (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζαν και προηγουμένως τη μέθοδο στα μαθήματά τους, έχοντας γνώση της μεθόδου μέσα από διαδικασίες αυτομόρφωσης. Στην πορεία του χρόνου υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς και των δύο σχολικών βαθμίδων, ενώ παράλληλα η μέθοδος project εντάχθηκε και ως γνωστικό αντικείμενο σε προγράμματα σπουδών σε τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο σε Παιδαγωγικά Τμήματα.

Αξίζει να επισημανθεί πως παράλληλα έχει βελτιωθεί και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη θεατρική αγωγή, αφού στις Επιστήμες της Αγωγής προσφέρονται σπουδές θεατρικής αγωγής από εκλεγμένα μέλη ΔΕΠ με σχετικό γνωστικό αντικείμενο (θεατρική αγωγή) και επιμορφωτικές δράσεις που απευθύνονται στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν είχαν ειδικές γνώσεις στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008).

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη μέθοδο project είναι ότι πρόκειται για μία διαδικασία μάθησης **ανοικτή** και **συλλογική**, η οποία προσαρμόζεται ανάλογα με την κατάσταση που επικρατεί στον χώρο εφαρμογής της και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι συμμετέχοντες.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη φάση της οργάνωσης και του σχεδιασμού ενός project αποτελεί η:

- Ενεργός συμμετοχή των συμμετεχόντων
- Έμπνευση των εκπαιδευτικών
- Πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών
- Ελευθερία δράσης
- Ανάπτυξη πρωτοβουλίας στο σχεδιασμό
- Ανάπτυξη συλλογικής – ομαδικής προσπάθειας των μαθητών

Χαρακτηριστικά της μεθόδου project

Η συγκεκριμένη μέθοδος που επιλέγεται για τη διερεύνηση του θέματος, γίνεται λόγω των πλεονεκτημάτων που αυτή παρουσιάζει. Συγκεκριμένα η μέθοδος project:

- επιτρέπει πρωτοβουλίες αναφορικά με τον σχεδιασμό, την πορεία και τον τρόπο δουλειάς
- προσφέρει ίσες ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής στους μαθητές, άσχετα από τις επιδόσεις τους
- δίνει την ευκαιρία για ομαδική και βιωματική μάθηση, με την παράλληλη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές
- το πεδίο αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου, δεν εξαντλείται μόνο σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και στον τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας τους
- οικοδομεί ένα εναλλακτικό διδακτικό σύστημα, ανοικτό και ζωντανό, προσφέρεται ιδιαίτερα για διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων και ορίζεται ως μία ανοικτή και συγχρόνως συλλογική διαδικασία μάθησης
- αποβλέπει στη μεταβολή και στην υπέρβαση του παραδοσιακού μαθήματος
- οι μαθητές μαθαίνουν χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι «υπακούουν» στις προδιαγραφές της παραδοσιακής διδασκαλίας στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης τοποθετείται ο μαθητής ο οποίος ξεδιπλώνει τα ενδιαφέροντά του και προβάλλει την αυτενέργειά του στην εργασία
- περιλαμβάνει πολλές θεματικές ενότητες και απαιτούνται πολλές και διάφορες δραστηριότητες γι' αυτό και ο αριθμός των μελών που μπορεί να λάβει μέρος σε ένα project μπορεί να ποικίλει από λίγα έως πολλά άτομα
- δεν πραγματοποιείται από ένα μόνον άτομο (Thomas, 2000; Κλαδή & Κόνσολας; Φρυδάκη, 2009)

ΆΞΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ “PROJECT”

Οι άξονες όπου ενσωματώνεται η μέθοδος project είναι τρεις: α) η επιλογή του θέματος, β) ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων σε επίπεδο περιεχομένου και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και γ) η υλοποίηση (Κλαδή & Κόνσολας, 2016).

1ος άξονας: Το θέμα του project

Η έναρξη της μελέτης ενός θέματος μπορεί να ξεκινήσει με συζήτηση στην τάξη, μια ιδέα ή έναν προβληματισμό των μαθητών/τριών ή και του/της εκπαιδευτικού. Δύναται εξ αρχής να οριστεί ένας ή παραπάνω συντονιστές και να καθοριστεί ο ρόλος τους. Συνήθως τον ρόλο αυτόν τον αναλαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός με βοήθεια από έναν ή από δύο μαθητές/τριες. Επιπλέον, διατυπώνονται τα επιμέρους καθοδηγητικά ερωτήματα, τα οποία οδηγούν στον καθορισμό των διδακτικών στόχων. Όσον αφορά στους διδακτικούς στόχους αυτοί θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο και ικανότητες των μαθητών, καθώς και στο γνωστικό περιεχόμενο του θέματος (Κλαδή & Κόνσολας, 2016).

2ος άξονας: Ο προγραμματισμός του project

Σε αυτό το στάδιο δράσης ο/η εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές/τριες και με βάση τους διδακτικούς στόχους σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που θα εκτελεστούν στα πλαίσια υλοποίησης του project. Μόλις αποφασιστούν οι δραστηριότητες που θα εκτελεστούν διαμορφώνεται το πλαίσιο δράσης ως προς την οργάνωση της τάξης. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες κατανέμονται σε ομάδες ή σε ζευγάρια ή ατομικά και συγκεκριμενοποιείται ο ρόλος που θα έχουν στο project (Κλαδή & Κόνσολας, 2016). Στη συνέχεια αποφασίζεται τι είδους υλικό είναι απαραίτητο να συγκεντρωθεί και από ποιες πηγές. Σε αυτό το σημείο εμπλουτίζονται οι δραστηριότητες με φύλλα εργασίας, με επισκέψεις και με ενέργειες βιωματικού χαρακτήρα. Έπειτα ενημερώνεται όλη η ομάδα που συμμετέχει στο project για το χρονικό προγραμματισμό εκτέλεσης του, για τους ρόλους του καθενός συμμετέχοντα σε αυτό και συζητείται εάν θα προκύψει τελικό προϊόν ή θα υπάρξει σειρά από προϊόντα που θα ετοιμάζονται κατά τη διάρκεια του project (Κλαδή & Κόνσολας, 2016).

3ος άξονας: Η υλοποίηση του project

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες εκτελούν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες, συγκεντρώνουν και ταξινομούν το απαραίτητο υλικό ανάλογα με τον προγραμματισμό. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές και τους ελέγχει χωρίς να εμποδίζει την αυτονομία τους και την ανάληψη ευθύνης από μέρους τους (Κλαδή & Κόνσολας, 2016). Επίσης, με τις διορθωτικές του παρεμβάσεις διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία ως προς στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα προϊόντα κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project ή το τελικό προϊόν, δίνονται τα συμπεράσματα και πραγματοποιείται η προγραμματισμένη αξιολόγηση του project. Είναι σημαντικό η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του project να ανακοινώνεται στους μαθητές και τους γονείς είτε με τη μορφή τελικής αξιολόγησης χρησιμοποιώντας δείκτες αξιολόγησης είτε με περιγραφική αξιολόγηση (Κλαδή & Κόνσολας, 2016).

Χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας

Η διαθεματική προσέγγιση είναι μια λύση που προσφέρεται από τους ειδικούς της εκπαίδευσης στις προκλήσεις της εποχής. Αποτελεί από παιδαγωγική σκοπιά μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που μπορεί να επιτύχει το σημερινό σχολείο, χωρίς να απαιτηθούν ριζικές ανακατατάξεις στις δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η προώθηση της διαθεματικότητας οδηγεί στη βελτίωση της ποιότητας στα Προγράμματα Σπουδών, με δεδομένο ότι μέσα από αυτή την προσέγγιση καλλιεργούνται οι βασικές αξίες, αποκτώνται οι απαραίτητες θετικές στάσεις και αναπτύσσονται οι δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης. Με την πολυεπιστημονική επεξεργασία του θέματος τα παιδιά μαθαίνουν με ένα πιο φυσικό και άμεσο τρόπο δεδομένου ότι η καθημερινή τους εμπειρία δεν είναι

τεμαχισμένη και αποσπασματική. Αντίθετα, το περιβάλλον τα φέρνει καθημερινά σε επαφή με προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουν με τρόπο πολύπλευρο και συνεργατικό. Έτσι το παιδί μπορεί να φθάσει στην κατανόηση του κόσμου και των φαινομένων μέσα από «ενοποιητικές, ενδιαφέρουσες, και προσιτές διαδρομές». Χωρίς τη διαθεματική προσέγγιση το σχολείο δεν μπορεί να ενθαρρύνει την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών μάθησης, επειδή είναι παγιδευμένο σ' έναν κατακερματισμένο κόσμο επιμέρους Γνωστικών Αντικειμένων, ο οποίος βρίσκεται σε αντίθεση με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα των παιδιών και τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής που απαιτούν ολιστική προσέγγιση των θεμάτων. Με τη διαθεματική προσέγγιση προσφέρεται η γνώση σε κατανοητή και προσπελάσιμη για όλους μορφή και προωθούνται κοινωνικές δεξιότητες και δημιουργικές στάσεις και διαδικασίες που συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών. Η σύγχρονη παιδαγωγική λοιπόν προσπαθώντας να ανταποκριθεί στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αναπροσδιορίζεται σε μια διαδικασία αυτενεργό, ανακαλυπτική και διαδραστική για την οποία απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η δημιουργική έμπνευση των δασκάλων και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, έτσι ώστε όχι μόνο να κατέχουν μια βασική εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα να είναι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι στις συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας (Γκλιάου, 2002β).

Ειδικότερα, σκοπός του Νηπιαγωγείου εξακολουθεί να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν στη μαθησιακή διαδικασία δίνεται έμφαση όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων, ανάπτυξη συναισθημάτων και καλλιέργεια θετικών στάσεων και προδιαθέσεων. Οι βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ στηρίχθηκαν στη θεωρία του εποικοδομισμού του Piaget, στη θεωρία του Vygotsky για την επίδραση που ασκεί το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στη δόμηση των νοητικών σχημάτων, στη διαμεσολάβηση του ενήλικα και των πολιτισμικών εργαλείων στη διαδικασία της μάθησης κατά τον Bruner, στο αίτημα για σεβασμό και αξιοποίηση της διαφορετικότητας του ατόμου όπως πρεσβεύει ο Gardner και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συμπεριλαμβάνει «περιεχόμενα» από διάφορες γνωστικές περιοχές όπως, πληροφορίες, έννοιες, γεγονότα, ιστορίες, σχήματα κ.ά.

Η διαθεματικότητα στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου μπορεί να υλοποιηθεί:

- με την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων που προτείνει το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων
- με την εφαρμογή σχεδίων εργασίας, τα οποία αποτελούν προωθημένη μορφή διαθεματικότητας και μπορούν να υλοποιηθούν με φυσικό και αβίαστο τρόπο διαθεματικές προεκτάσεις
- με τη χρήση των διαθεματικών εννοιών.

Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια οργανωμένη, προγραμματισμένη από την εκπαιδευτικό εμπειρία μάθησης η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν μια

ενοποιημένη άποψη της γνώσης που συνδέεται μ' ένα συγκεκριμένο θέμα. Στη διαθεματική προσέγγιση το θέμα προσεγγίζεται και ταυτόχρονα αλληλεπιδρά με τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Η μελέτη του θέματος επιδιώκεται μέσα από την αλληλεπίδραση των επιδιώξεων των διαφόρων προγραμμάτων, την αναζήτηση διαφορετικών προεκτάσεων προκειμένου να εξυπηρετηθούν στόχοι του προγράμματος και ανάγκες των παιδιών. Ο βαθμός και η έκταση αξιοποίησης των γνώσεων, ιδεών και ενδιαφερόντων των παιδιών στην υλοποίηση του θέματος, οι προσωπικές εμπειρίες, οι διερευνητικές δραστηριότητες και ο ομαδικός τρόπος διδασκαλίας, καθορίζουν τελικά τον βαθμό έμφασης που δίνεται στη διαθεματικότητα. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση και την επεξεργασία των διαφόρων θεμάτων η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζεται με στοιχεία που απουσιάζουν από τις συνηθισμένες πρακτικές όπως η διερεύνηση, η αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Όσον αφορά στα σχέδια εργασίας, αυτά είναι έρευνες θεμάτων που επιλέγουν τα παιδιά, με ατομικούς ή συλλογικούς στόχους (Frey 1987; Γρόλιου-Κοτίνη-Σμήλιου-Χατζηνικολάου 1998; Κανάκης 1987; Ματσαγγούρας 2002β; Χρυσάφιδης 1994). Τα παιδιά σχεδιάζουν την πορεία της έρευνας, συζητούν και παίρνουν αποφάσεις οι οποίες καθορίζουν και την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας. Πρόκειται για ανοιχτές δράσεις ως προς τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και το χρόνο ολοκλήρωσης. Επιπλέον, αποτελούν μια δημιουργική διαδικασία, καθώς προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή, την άμεση και ενεργό συμμετοχή του, την αποδοχή του άλλου, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της κριτικής σκέψης και της συλλογικής προσπάθειας.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2005), η σημαντική διάκριση ανάμεσα στις θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας, έγκειται τόσο στον βαθμό ανάδυσης όσο και στον βαθμό εμπάθυσης των θεμάτων από τα ίδια τα παιδιά. Ειδικότερα, στη θεματική προσέγγιση ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει στόχους από το πρόγραμμα σπουδών, ενώ στα σχέδια εργασίας ο σχεδιασμός ακολουθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και η έμφαση δίνεται στη συμβολή τους για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων.

Ωστόσο οι δύο προσεγγίσεις έχουν κοινά βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, καθώς στο πλαίσιο και των δύο:

- η μάθηση στηρίζεται στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη,
- επιχειρείται η σύνδεση μαθησιακών στόχων του Προγράμματος Σπουδών στην κατεύθυνση της μελέτης θεμάτων που αφορούν τον πραγματικό κόσμο
- αίρονται οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις διαφορετικές γνωστικές περιοχές και η γνώση συντίθεται σε ένα όλο,

- οι δράσεις, που αναπτύσσονται, συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, τα οποία μαθαίνουν να προσεγγίζουν την γνώση μέσα από ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις, να μοιράζονται τη χαρά της επιτυχίας και να νοιώθουν τη χαρά της συμβολής σε μια ομαδική προσπάθεια, γεγονός που ενισχύει το αυτοσυναίσθημά τους,
- δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας κοινότητας αλληλοεξαρτώνται και να μάθουν να δίνουν αξία στη διαφορετικότητα, προσεγγίζοντάς την ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας (Οδηγός νηπιαγωγού, 2005).

Κριτήρια επιλογής του θέματος project για το Νηπιαγωγείο

Η επιλογή του θέματος ενός project μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, όπως:

- με ανάπτυξη πρωτοβουλίας από τα μέλη μιας ομάδας, ύστερα από μια τυχαία συζήτηση για ένα επίκαιρο θέμα
- μετά από ανάθεση από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές να αναζητήσουν κάποιο θέμα το οποίο να ανταποκρίνεται τις ανάγκες του μαθήματος
- με επιλογή από τον εκπαιδευτικό θεματικών ενοτήτων από τα σχολικά εγχειρίδια, οι οποίες προσφέρονται για επεξεργασία με τη μέθοδο project. Η επιλογή αυτή γίνεται συνήθως, όταν ο/η εκπαιδευτικός κάνει τον προγραμματισμό του μαθήματός του σε μακροεπίπεδο (Χατζηδήμου, 2012).

Στο συγκεκριμένο project το θέμα που επιλέχθηκε προς διερεύνηση είναι το εξής: **«Ελιά, ελαιόλαδο και υγεία»**. Βασικό κριτήριο επιλογής του θέματος αποτελεί το γεγονός ότι η ελιά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη ζωή, τον πολιτισμό και την ιστορία της χώρας μας. Οι μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου, ως μελλοντικοί υπεύθυνοι πολίτες, θα αναπτύξουν βασικές επιστημονικές γνώσεις για το ελαιόλαδο, δεξιότητες για την έρευνά του, αλλά και ευρύτερες δεξιότητες οικονομικού, λαογραφικού, περιβαλλοντικού και διατροφικού χαρακτήρα, μέσα από την αναζήτηση και την μελέτη της ελιάς. Τα νήπια θα βιώσουν τη διαδικασία της συλλογής του καρπού της ελιάς και την παραγωγή του σε ελαιόλαδο. Έτσι, το θέμα θεωρείται για εκείνα οικείο κι αποτελεί για εμάς ευκαιρία για επέκταση των γνώσεων που υπάρχουν και για δημιουργική έκφραση. Τέλος, θα γίνει διαθεματική προσέγγιση του θέματος με σύνδεση με τα πεδία του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Σκοποί /Στόχοι του project

Ο σκοπός του project **«Ελιά, ελαιόλαδο και υγεία»** είναι να γνωρίσουν τα νήπια βιωματικά την ελιά, το ελαιόλαδο και την διατροφική του αξία.

Επιμέρους στόχοι του project:

- Συναισθηματικοί στόχοι
 - Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τη φροντίδα ενός δέντρου
 - Να εκτιμήσουν την αξία της ελιάς και του φυσικού περιβάλλοντος γενικότερα
- Γνωστικοί στόχοι
 - Να έρθουν βιωματικά σε επαφή με όλα τα στάδια παραγωγής του ελαιόλαδου (λιομάζωμα, ελαιοτριβείο κτλ.)
 - Να διαπιστώσουν τη σχέση των Ελλήνων με την ελιά (απ' την αρχαιότητα μέχρι σήμερα)
 - Να αντιληφθούν την αξία της ελιάς και του ελαιόλαδου για την υγεία μας
- Παιδαγωγικοί στόχοι
 - Να αποκτήσουν τη δεξιότητα της ομαδικής εργασίας και της συλλογικότητας

Σχεδιασμός project

Το πρόγραμμα αναμένεται να υλοποιηθεί σε 5 μήνες. Παρακάτω θα αναφέρουμε τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν σύμφωνα με μια διεπιστημονική προσέγγιση

Βασικές έννοιες-στοιχειώδεις ορισμοί

Οι βασικές έννοιες-στοιχειώδεις ορισμοί που θα μελετηθούν στο συγκεκριμένο project είναι οι εξής: ελιά, ελαιόλαδο, λιομάζωμα, ελαιοτριβείο, βρώσιμες ελιές, προϊόντα που παράγονται από την ελιά.

Ερευνητικά ερωτήματα του project

- Τι είδους δέντρο είναι η ελιά;
- Ποια είναι η σχέση της ελιάς με την ελληνική μυθολογία;
- Ποια είναι η διαδικασία παραγωγής του ελαιόλαδου;
- Ποια είναι η διατροφική αξία του ελαιόλαδου;
- Πόσα είδη βρώσιμων ελιών γνωρίζεις;
- Ποιες περιοχές της Ελλάδας είναι γνωστές για την παραγωγή ελιάς;
- Ποια τα οφέλη των προϊόντων της ελιάς για την υγεία του ανθρώπου;

Προτεινόμενες δραστηριότητες κατά την υλοποίηση του project

Αρχικά, οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα εργασίας θα φέρει στην τάξη πληροφορίες, έντυπο υλικό αλλά και διάφορα προϊόντα ελιάς όπως λάδι, ελιές πράσινες, μαύρες και θρούμπες, πατέ ελιάς, σαπούνι ελαιόλαδου και προϊόντα περιποίησης προσώπου με βάση την ελιά. Στη

συνέχεια θα δημιουργηθεί στην τάξη μια γωνιά της ελιάς και θα στολιστεί με κλαδάκια που θα μαζέψουν τα παιδιά από τα δέντρα της αυλής του νηπιαγωγείου.

Αγωγή Υγείας

Θα μελετηθούν επτά χώρες της Μεσογείου με σκοπό να αποδειχθεί ότι οι πληθυσμοί των μεσογειακών χωρών παρουσιάζουν χαμηλότερη θνησιμότητα από ασθένειες. Στη συνέχεια οι μαθητές θα παρατηρήσουν και θα γευτούν διάφορα είδη ελιών. Θα δοκιμάσουν ένα γεύμα, αποτελούμενο από ψωμί, λάδι, ρίγανη και αλάτι. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και στη συνέχεια, θα πλένουν τα χέρια τους με σαπούνι ελαιόλαδου.

Φυσική

Θα πραγματοποιηθεί πείραμα με λάδι και νερό. Σε γυάλινο βάζο θα ρίξουμε νερό και ύστερα ίση ποσότητα λάδι. Στη συνέχεια τα παιδιά παρατηρήσουν και θα σχολιάσουν τα αποτελέσματα του πειράματος.

Ιστορία

Με τη βοήθεια φωτογραφικού υλικού από εφημερίδες και περιοδικά, θα δουν πως η ελιά υπήρχε και στην αρχαία Ελλάδα. Πρόκειται να μάθουν για τη χρήση που είχαν τα αγγεία και τα πιθάρια καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο μάζευαν τις ελιές οι αρχαίοι Έλληνες. Επιπλέον, στην αυλή του Νηπιαγωγείου θα πραγματοποιηθούν αρκετές φορές αθλητικές δραστηριότητες και αγώνες. Κάποιο παιδί αναμένεται να παίξει τον ρόλο της ιέρειας που στεφάνωνε τον νικητή με κλαδί ελιάς, όπως γινόταν στους Ολυμπιακούς Αγώνες της αρχαιότητας.

Μυθολογία

Θα αναφερθούμε στον μύθο για το πώς πήρε το όνομα της η Αθήνα. Τα παιδιά θα κατασκευάσουν από χαρτόνι δόρυ, τρίαινα και κεραυνό και με μίμηση ρόλων (Αθηνάς, Ποσειδώνα, Δία) θα κάνουν αναπαράσταση του μύθου.

Εικαστικά

Θα προσπαθήσουν να αντιγράψουν τον πίνακα «Ελαιώνας» του Βαν Γκογκ. Με χαρτιά κάνσον και γλασέ, αναμένεται να κατασκευάσουν, ένα μεγάλο ελαιόδεντρο φορτωμένο ελιές. Θα χρησιμοποιήσουν τέμπερες για να ζωγραφίσουν.

Γλώσσα

Θα αναφέρουμε τις μαθητές τα παρακάτω αινίγματα και ποιήματα που έχουν κύριο θέμα την ελιά με σκοπό την βελτίωση των γλωσσικών τις δεξιοτήτων.

Αινίγματα:

Από κλαδάκι κρέμεται, στην αγορά πουλιέται

Το εξωτερικό τις τρώγεται, το κόκαλο πετιέται!

Τι είναι; Η ελιά

Κρέμεται και ρέεται, να πέσει δεν τσακίζεται.

Το αίμα είναι αρχοντικό, το φαΐ τις φτωχικό,

Και το λιανοκοκαλάκι τυλίγεται στο χωματάκι!

Τι είναι; Η ελιά

Κι όταν έρθει ο Οκτώβρης ωριμάζω πια πολύ

Πρασινίζω και μαυρίζω και γεμίζω το σακί!

Τι είναι; Η ελιά

Γύρω γύρω θάλασσα στη μέση μια φωτίτσα!

Τι είναι; Το καντήλι

Ποιήματα:

Δεντράκι ευλογημένο και πάντα φουντωτό

Με τις ελιές γεμάτο είμαι μες τον αγρό.

Λαδάκι για φαγάκι θα δώσουν οι ελιές

και φωτεινό καντήλι θ ανάψουν οι εκκλησιές. '

Όπου κι αν λάχει η ελιά ανθεί και λουλουδίζει

Και με το λάδι το καλό πολύ ζωή χαρίζει.

Μαθηματικά

Τα νήπια θα μετρήσουν τα ελαιόδεντρα στην αυλή και στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Θα δοθεί φύλλο εργασίας στο οποίο θα ζωγραφίσουν τόσες ελιές στο πιάτο όσα είναι και αυτά. Στη συνέχεια θα παίξουν το παρακάτω παιχνίδι: Σε χαρτόνι θα ζωγραφίσουμε τρεις ομόκεντρους κύκλους με διαφορετική διάμετρο. Ο μικρότερος θα έχει τρία αστεράκια, ο μεσαίος δύο και ο εξωτερικός μεγαλύτερος ένα. Τα παιδιά κρατούν φύλλα ελιάς και προσπαθούν να τα ρίξουν στους κύκλους για να κερδίσουν τα περισσότερα αστεράκια.

Βιβλιογραφία

- Γκλιάου Ν. (2002β). Ευέλικτη ζώνη. Σχέδια εργασίας στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 30.
- Γρόλιου, Κοτίνη, Σμήλιου, Χατζηνικολάου (1998). *Πρακτικές ασκήσεις και μέθοδος project*. Θεωρητικά προβλήματα και πρακτικές. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 46.
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ)*, (2003), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. και Μπασαγιάννη, Ε., (2006), *Οδηγός νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Καλδή, Ε. & Κόνσολας, Μ.(2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη. Κουσκούκη Μ. (2008). *Η φιλοσοφία της παιδείας στον πραγματισμό του John Dewey*. Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Ματσαγγούρας Η. (2002β). *Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων*. Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001). Η μέθοδος Project στο σχολείο, στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκη), Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 115-130.
- Χρυσαφίδης Κ. (1994). Βιωματική Επικοινωνιακή διδασκαλία. *Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.
- Frey K. (1998) *Η μέθοδος project*, μτφ. Κλ. Μάλλιου .Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Jaimeson, P. (2008). *Experiencing places for active learning*. An alternative perspective. Victoria: University of Melbourne.
- Meyer E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Thomas, J.W. (2000). *A Review of research on project-based learning*. Phd Thesis, San Rafael, California, USA.

Γνωρίζουμε την τοπική πολιτιστική & φυσική κληρονομιά και την αναδεικνύουμε αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες

Βασιλική Τσολοπούλου

Δασκάλα & Νηπιαγωγός, M.ed
basoula.tsolop@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση τύπου *Project* που αφορά στη γνωριμία των μαθητών/τριών με την τοπική πολιτιστική και φυσική κληρονομιά. Η εν λόγω διδακτική πρόταση αναδύθηκε από δύο πανομοιότυπα προγράμματα που υλοποιήθηκαν τα δύο τελευταία σχολικά έτη, 2022-2023 και 2023-2024, σε δύο σχολεία του Νομού Μεσσηνίας, το 1ο Πειραματικό Δημοτικό Καλαμάτας και το 2ο Δημοτικό Κυπαρισσίας, αντιστοίχως. Και τα δύο αυτά προγράμματα υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος *Εργαστήρια Δεξιότητων*, υπάγονταν στη θεματική «Φροντίζω το περιβάλλον» και στην υποθεματική «Παγκόσμια & τοπική κληρονομιά», απευθύνονταν στους μαθητές και στις μαθήτριες της Στ' τάξης των προαναφερόμενων σχολείων και είχαν διάρκεια δυόμισι περίπου μηνών. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα δύο προγράμματα θα περιγραφούν ως ένα καθώς η ροή και το περιεχόμενο των επιμέρους δραστηριοτήτων που περιλάμβαναν συμπίπτουν πέραν του τελευταίου σκέλους τους, που αφορά στην επιλογή του τρόπου διάχυσης των αποτελεσμάτων τους, όπου και διαφοροποιούνται.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με έμφαση στα όσα προβλέπονται από την κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία του Vigotsky (Ντολιοπούλου, 2004) επιλέχθηκε η διαθεματική οργάνωση της εν λόγω διδακτικής πρότασης σε συνδυασμό με τη χρήση διαφόρων μεθόδων (συνεργατική μάθηση-δράση σε ομάδες, παρατήρηση, διάλογος-συζήτηση, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών) που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να πάρουν καθοριστικές αποφάσεις για την προώθηση της διδασκαλίας, «οδηγώντας» τα στο να εκφραστούν σχετικά με προσωπικές εμπειρίες επιχειρηματολογώντας, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και δουλεύοντας συνεργατικά πότε όλα μαζί και πότε στα πλαίσια μικρότερων, μεικτών ομάδων. Η επιλογή και η χρήση μάλιστα ποικίλων μεθόδων συνέβαλαν στο να εξασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών δίνοντας την ευκαιρία σε παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ικανότητες, στυλ μάθησης και τύπους νοημοσύνης (Δημητριάδου, 2016) να μάθουν. Ποικιλία πέρα από τις μεθόδους εντοπίζεται και στα μέσα που προβλέφθηκαν να χρησιμοποιηθούν (λεξικά, tablet, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά, ψηφιακές εφαρμογές) και με τη σειρά τους εξασφάλισαν την επαφή των

παιδιών με διαφορετικών ειδών ερεθίσματα. Και φυσικά όλα αυτά στο πλαίσιο ενός κλίματος ασφάλειας, ζεστασιάς και αγάπης όπου καθένα από τα παιδιά αποτελούσε ισάξιο και υπολογίσιμο μέλος της ομάδας (Κιτσαράς, 2001).

Επιπλέον, βαρύτητα δόθηκε στο να δημιουργηθεί μια παραγωγική διαλογική σχέση, όπου όλοι/ες είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σεβόμενοι τους/τις συνομιλητές/τριες τους. Μέσω των συζητήσεων γίνεται ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, οι συνομιλητές μπορούν να επηρεάσουν με τη δυναμική των λόγων τους ο ένας των άλλων και να γνωριστούν καλύτερα, ενώ λαμβάνονται αποφάσεις και γίνονται σαφή, κατανοητά τα διάφορα θέματα. Ιδιαίτερα βοηθητική κρίθηκε η φροντίδα διατύπωσης ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, ώστε να αναδυθούν οι σκέψεις, οι γνώσεις, οι εμπειρίες και τα συναισθήματα των παιδιών αλλά και η ανατροφοδότηση, που με τη σειρά της συνέβαλε, ώστε να εξελιχθεί τόσο η σκέψη των παιδιών ένα βήμα παρά πέρα αλλά και η πορεία της συζήτησης (Μπιρμπίλη, 2008).

Αξίζει ακόμα να αναφέρουμε ότι η εργασία σε μεικτές ομάδες έχει πολλά ευεργετικά αποτελέσματα και αποτελεί φορέα αγωγής. Η εργασία στο πλέγμα τέτοιου χαρακτήρα ομάδων συμβάλλει στην ωρίμανση των ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και σε τελευταία ανάλυση στην κατάκτηση της μεταγνώσης, το να μαθαίνει δηλαδή κανείς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (Αυγητίδου, 2008). Μέσα στην ομάδα μπορούν να ικανοποιηθούν βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών όπως είναι η ανάγκη για επικοινωνία, η ανάγκη του ανήκειν, η ανάγκη για επιτυχία και αποδοχή, η ανάγκη να δεχτούμε και να δώσουμε βοήθεια, η ανάγκη για ασφάλεια. Έτσι, η μάθηση που συντελείται στο πλαίσιο των ομάδων μπορεί να αναλυθεί σε δύο κατηγορίες: αυτή που αφορά την αφομοίωση στοιχείων κουλτούρας (κοινωνική μάθηση) και σε αυτή που σχετίζεται με γνωστικές διαδικασίες (Γερμανός, 2002: 154-157). Ακόμα, μια σημαντική προτεραιότητα αποτελεί η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, και το να γίνει κατανοητό ότι η προσπάθεια πολλών μαζί είναι πιο εύκολη, περισσότερο αποτελεσματική αλλά και ενδιαφέρουσα από αυτή του/της ενός/μίας. Άλλωστε η από νωρίς άσκηση στη συνεργατική δράση αποτελεί θεμέλιο για τη ζωή του παιδιού και την εξασφάλιση μια καλής μετέπειτα σχολικής πορείας και μιας καλής κοινωνικής νοοτροπίας με θετικές προεκτάσεις στους περισσότερους τομείς της ζωής του (Πουλιώτη & Τσολοπούλου, 2014).

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Σε ό,τι αφορά τη στοχοθεσία, πέραν της βασικής που προέβλεπε τη γνωριμία με τα στοιχεία τοπικής πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς, ένας δευτερεύοντας αλλά εξίσου σημαντικός στόχος ήταν η ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού. Ως επιμέρους στόχοι με βάση τη σειρά διεξαγωγής των δραστηριοτήτων των προγραμμάτων ορίστηκαν οι εξής:

- Να εκφραστούν γύρω από τη φράση «στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς»

- Να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή εφαρμογή Mindomo για τη δημιουργία εξακτινωμένων διαγραμμάτων με τις ιδέες τους
- Να γνωρίσουν το περιεχόμενο του όρου πολιτιστική κληρονομιά
- Να διαχωρίσουν τα στοιχεία πολιτιστικής (υλικά & άυλα) και φυσικής κληρονομιάς
- Να αντιληφθούν την αξιοποίηση του διαδικτύου ως πηγής άντλησης πληροφοριών
- Να καταγράψουν στοιχεία πολιτιστικού ενδιαφέροντος που επιθυμούν να μελετήσουν
- Να συνεργαστούν σε τυχαία σχηματιζόμενες ομάδες αλλά και σε ζευγάρια επίσης τυχαία σχηματισμένα
- Να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της δράσης τους
- Να λάβουν αποφάσεις για την υλοποίηση εκπαιδευτικής εκδρομής επιχειρηματολογώντας
- Να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το πώς θα επικοινωνήσουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους σε ευρύτερες ομάδες (σχολική κοινότητα και τοπική κοινωνία ανά πρόγραμμα)
- Να γνωρίσουν τον τρόπο δημιουργίας κωδικών QR και να «δοκιμαστούν» σε αυτό
- Να διακρίνουν τα πλεονεκτήματα μετάδοσης πληροφοριών με χρήση κωδικών QR (οικολογικός χαρακτήρας, ανέξοδος, ανέπαφος, κ.ά)
- Να επιμεληθούν τα μακροδομικά στοιχεία ενός χάρτη (υπόμνημα, χρώματα, σύμβολα) και μιας αφίσας, ανά περίπτωση.

ΠΑΡΑΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών γύρω από τη φράση «στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς» και τη δημιουργία εξακτινωμένου διαγράμματος με τις αντίστοιχες ιδέες των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, γράφτηκε από την εκπαιδευτικό η φράση-πυρήνας του εξακτινωμένου διαγράμματος στην εφαρμογή Mindomo, όπου εκ των υστέρων οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή κατέγραφαν τις ιδέες τους. Στο τέλος, η ολομέλεια πειραματίστηκε με τις οδηγίες της εκπαιδευτικού στην επιλογή της τελικής μορφής που θα έχει αυτό το εξακτινωμένο διάγραμμα, αφού η εν λόγω εφαρμογή προσφέρει πολλές διαφορετικές εκδοχές διάταξης. Σε αυτή τη φάση είχε γίνει ξεκάθαρο εξ αρχής στους/στις μαθητές/τριες πως δεν αναζητούμε «το σωστό» αλλά απλά τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους, σε σχέση με την κεντρική φράση του διαγράμματος και δεδομένου αυτού καμία από τις διατυπώσεις τους δεν θα μπορούσε να απορριφθεί και να μη συμπεριληφθεί σε αυτό.

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός και αφού είχε φροντίσει να χωρίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με τυχαίο τρόπο σε ομάδες εργασίας έδωσε στην κάθε ομάδα και μια διαφορετική πηγή αναζήτησης πληροφοριών σε μια προσπάθεια μέσα από τη μελέτη των πηγών να αναδειχθεί το ακριβές περιεχόμενο της έννοιας «πολιτιστική κληρονομιά». Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν ανά ομάδες ένα λεξικό, μια εγκυκλοπαίδεια, ένα tablet με σύνδεση στο διαδίκτυο

και ένα περιοδικό πολιτιστικού περιεχομένου. Κάθε ομάδα, όπως ακριβώς της ζητήθηκε, κατέγραψε σύντομα έναν «ορισμό» αυτής της έννοιας και τον παρουσίασε δια εκπροσώπου της επιλογής της στην ολομέλεια. Εκεί, στην ολομέλεια, συζητήθηκαν εκτενέστερα τα ευρήματα των ομάδων και ο βαθμός που αυτά σχετίζονταν με τις αρχικές ιδέες, ενώ αναδείχθηκε και η κατηγοριοποίηση των στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς σε υλικά και άυλα αλλά και η βαρύτητα που δίνεται στις μέρες μας σε μια άλλη κατηγορία, αυτή των στοιχείων φυσικής κληρονομιάς, αφού είχε προβλεφθεί από την εκπαιδευτικό να «οδηγηθούν» τα παιδιά και σε αυτές τις «παραμέτρους» της αρχικής έννοιας, βάση του πληροφοριακού υλικού που επέλεξε να τους δώσει.

Μετά την αποσαφήνιση του όρου και των επιμέρους κατηγοριών του, σε μια προσπάθεια εφαρμογής της νέας γνώσης η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές και τις μαθήτριες στη «διόρθωση» και τον εμπλουτισμό του εξακτινωμένου διαγράμματος που είχαν αρχικά δημιουργήσει. Για τις ανάγκες αυτής της δραστηριότητας εκτυπώθηκε και μοιράστηκε στις ομάδες το αρχικό διάγραμμα και με συντονιστή την εκπαιδευτικό η ολομέλεια πραγματοποίησε τις απαραίτητες διορθώσεις, εμπλούτισε το διάγραμμα και κατηγοριοποίησε και τα περιεχόμενά του σε υλικά πολιτιστικά στοιχεία, άυλα πολιτιστικά στοιχεία και στοιχεία φυσικής κληρονομιάς. Για τη διευκόλυνση και την εξασφάλιση του συντονισμού της διαδικασίας η εκπαιδευτικός προέβαλε το αρχικό εξακτινωμένο διάγραμμα με τη βοήθεια projector πάνω στον υαλοπίνακα της τάξης όπου και η ίδια προέβαινε στις τροποποιήσεις που αιτιολογημένα αποφάσιζε η ολομέλεια.

Στη συνέχεια, καθώς ήταν σημαντική για την προώθηση του όλου προγράμματος η εμπέδωση των νέων όρων που έγιναν γνωστοί σε συνδυασμό με το ότι προβλέπεται η συμπλήρωση φύλλων εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος Εργαστήρια Δεξιοτήτων, η εκπαιδευτικός έβαλε τα παιδιά σε μια διαδικασία παρόμοια με την παραπάνω μόνο που αυτή τη φορά κλήθηκαν να τροποποιήσουν ένα εξακτινωμένο διάγραμμα που είχαν δημιουργήσει μαθητές και μαθήτριες της ίδιας ηλικίας με εκείνα σε περασμένα σχολικά έτη. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα υλοποιήθηκε με τη συνεργασία των μαθητών/τριών ανά δύο.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η φάση αυτή του προγράμματος ξεκίνησε με την εκπαιδευτικό να ζητά από την ολομέλεια να επιλέξει ποιο είναι το «πεδίο» μελέτης στοιχείων πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς στο οποίο την ενδιαφέρει να εμβαθύνει και έτσι ανά περίπτωση οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Πελοποννήσου (σχολ. έτος: 2022-2023, 10ο Πειραματικό Δημ. Σχολείο Καλαμάτας) και το Δήμο Τριφυλίας (σχολ. έτος: 2023-2024, 2ο Δημ. Σχολείο Κυπαρισσίας). Με βάση αυτή την επιλογή οι ομάδες εργασίας κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια λίστα πρώτα μέσα στην τάξη με τις γνώσεις που ήδη διέθεταν σχετικά με όλα εκείνα τα στοιχεία πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς που απαντώνται ανά πεδίο μελέτης και να την εμπλουτίσουν ζητώντας τη συνδρομή

ενηλίκων (γονέων, παππούδων και γιαγιάδων, άλλων δασκάλων κτλ). Οι επιμέρους λίστες στη συνέχεια ενώθηκαν και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού τα στοιχεία τους ανατέθηκαν προς μελέτη με τυχαίο τρόπο σε ζευγάρια εργασίας. Σε κάθε ζευγάρι δόθηκε ένα φύλλο Α4 πάνω στο οποίο θα έστηναν τις πληροφορίες που θα συνέλεξαν. Η εκπαιδευτικός φρόντισε να προβληματίσει την ολομέλεια σχετικά με τα μακροδομικά στοιχεία που θα ήταν καλό να περιληφθούν στην εργασία της κάθε ομάδας, ώστε να υπάρχει μια σχετική ομοιομορφία. Μεταξύ άλλων αποφασίστηκε ο συνδυασμός κειμένων και εικόνων, ώστε το περιεχόμενο να γίνει περισσότερο ελκυστικό. Τα ζευγάρια αφού ολοκλήρωσαν την «έρευνά» τους παρουσίασαν στην ολομέλεια τα αποτελέσματά της και επέλεξαν να γνωρίσουν από κοντά ένα από αυτά τα μέρη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες του 10ου Πειραματικού Δημοτικού Καλαμάτας θέλησαν να επισκεφτούν το Μουσείο του Μίκη Θεοδωράκη στη Ζάτouna, καθώς εκείνη των περίοδο έτυχε με τη χορωδία του σχολείου να μαθαίνουν πολλά από τα τραγούδια του, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες του 2ου Δημοτικού Κυπαρισσίας θέλησαν να επισκεφτούν τον Ι. Ναό Μεταμορφώσεως του Σωτήρος, στη Χριστιανούπολη Μεσσηνίας, καθώς τους εντυπωσίασε το γεγονός ότι το μέγεθός του συγκρίνονταν με υπερηφάνεια με αυτό της Αγίας Σοφίας μέσα από τη λαϊκή ρήση: «Αγία Σωτήρα στο Μωριά και Αγία Σοφία στην Πόλη».

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΧΥΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η τελευταία φάση του προγράμματος ξεκίνησε με την εκπαιδευτικό να προβληματίζει την ολομέλεια σχετικά το αν αξίζει να γνωρίσουν περισσότεροι τα όσα προέκυψαν από την «έρευνά» τους. Η πρόθεση των παιδιών ήταν θετική και οι προτάσεις τους σχετικά με το πώς αυτό μπορεί να συμβεί εύλογα για την ηλικία τους «κοινότυπες», όπως η έκδοση εφημερίδας ή και βιβλίου. Σύντομα όμως οι παραπάνω ιδέες ναυάγησαν καθώς επρόκειτο για προσπάθειες που απαιτούσαν χρήματα και ένα γενναίο αριθμό αντιτύπων που όμως δεν γνωρίζαμε αν θα επαρκούσε. Όταν λοιπόν η κουβέντα έφτασε σε αδιέξοδο, η εκπαιδευτικός προέβαλε εικόνες από την καθημερινότητα όπου η πρόσβαση σε πληροφορίες γίνεται με σάρωση κωδικών QR μέσω κινητών ή άλλων φορητών ηλεκτρονικών συσκευών (τιμοκατάλογος, εκθέματα μουσείων, αποδείξεις συναλλαγών κ.ά) ζητώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μιλήσουν σχετικά το τι γνωρίζουν γύρω από αυτούς και πώς θα μπορούσαμε πιθανά να τους εκμεταλλευτούμε στην δική μας περίπτωση. Επιπλέον, έδειξε τον τρόπο δημιουργίας ενός τέτοιου κωδικού που είναι απλός και δωρεάν και άφησε τα παιδιά να δοκιμαστούν επίσης σε αυτό, ενώ συζητήθηκαν και τα πλεονεκτήματα αξιοποίησής του. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες του 10ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας αποφάσισαν να δημιουργήσουν έναν χάρτη της Πελοποννήσου που θα φέρει πάνω του κωδικούς QR και έκτοτε κοσμή το φουαγιέ του σχολείου (Εικόνες 1 & 2), ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες του 2ου Δημοτικού Κυπαρισσίας επέλεξαν να δημιουργήσουν μια αφίσα που θα οδηγούσε σε ένα ψηφιακό βιβλίο με το σύνολο των

καταγραφών τους για τον Δήμο Τριφυλίας και να τη μοιράσουν στα εμπορικά καταστήματα της πόλης τους (Εικόνες 3 & 4).



Εικόνα 1: Ο χάρτης με Πολιτιστικά Στοιχεία της Πελοποννήσου.



Εικόνα 2: Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' παρουσιάζουν στους μικρότερους τον χάρτη που δημιούργησαν.

Εσύ γνωρίζεις τον τόπο σου;

Είμαστε οι μαθητές & οι μαθήτριες της Στ1' τάξης του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κυπαρισσίας και δημιουργήσαμε ένα ψηφιακό βιβλίο καταγράφοντας τα πιο σημαντικά στοιχεία Πολιτιστικής & Φυσικής Κληρονομιάς του Δήμου μας!

Ακόμα να ξεφυλλίσεις το βιβλίο μας;
Βγάλε το κινητό σου και σκάνανε τον παρακάτω κωδικό!



Εικόνα 3: Η αφίσα με τα στοιχεία Πολιτιστικής & Φυσικής Κληρονομιάς του Δήμου Τριφυλίας.



Εικόνα 4: Οι μαθητές και οι μαθήτριες μοιράζουν την αφίσα τους στην αγορά της Κυπαρισσίας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως θα έγινε φανερό και από τα παραπάνω πρόκειται για μια πρόταση διδασκαλίας που χαρακτηρίστηκε από επιτυχία δεδομένου ότι υλοποιήθηκε δύο συνεχόμενες σχολικές χρονιές. Σε αυτό συνέβαλλαν η λογική, χωρίς χάσματα, αλληλουχία των επιμέρους δραστηριοτήτων-φάσεων της και η εναλλαγή πλήθους διαφορετικών μέσων που ενεργοποίησαν και διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον της συμμετοχής των μαθητών/τριών καθ' όλη τη διαδικασία. Επιπλέον, πέρα από τη θεμελίωση της όλης διδασκαλίας σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που προωθούσαν την ομαδοσυνεργατική δράση, ένα ιδιαίτερα ξεχωριστό από παιδαγωγικής άποψης χαρακτηριστικό της, ήταν το ότι έγινε πεδίο γνωριμίας της τοπικής πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς μέσα από έναν ενεργητικό τρόπο που είχε νόημα για τα παιδιά, με τα τελευταία στη φάση αυτοαξιολόγησης να επισημαίνουν ως κορυφαία στιγμή αυτή του διαμοιρασμού του έργου τους, συγκεκριμένα δήλωναν περήφανα για αυτό. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πρόκειται για μια απόλυτα υλοποιήσιμη διδακτική πρόταση, καθώς δεν απαιτεί δαπανηρά υλικά και ούτε ιδιαίτερες γνώσεις πάνω στις Νέες Τεχνολογίες από τον/την εκπαιδευτικό.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2008). *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πουλιώτη, Σ. & Τσολοπούλου, Β. (2014). Γεφυρώνοντας την απόλαυση με τη μάθηση στο Νηπιαγωγείο. Στο «Πρακτικά Πανελλήνιο συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα, Ευγενίδειο 3-4 Μαΐου 2014, 1305-1312.

100 + 1 Λόγοι να Αγαπήσουμε τα Βιβλία

Κατερίνα Βίγκου

Εκπαιδευτικός, Δρ. Επιστημών της Αγωγής
vigkou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο περιγράφει την εξέλιξη ενός προγράμματος φιλιαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο. Η δράση ξεκίνησε ως ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με έναν κύκλο των εργαστηρίων δεξιοτήτων της τρίτης δημοτικού. Ωστόσο, τα γεγονότα μας οδήγησαν να αναπτύξουμε και να πραγματοποιήσουμε δράσεις φιλιαναγνωσίας σε πολλές στιγμές της σχολικής χρονιάς, σε διάφορα μαθήματα, και κυρίως στο μάθημα της γλώσσας. Η φιλιαναγνωσία έγινε κομμάτι της σχολικής μας καθημερινότητας και κουλτούρας. Οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, κατέστησαν το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς και τη δημιουργία της λέσχης ανάγνωσης της τάξης μας μία φυσική εξέλιξη της πορείας μας προς την ανακάλυψη 100 + 1 λόγων για να αγαπήσουμε τα βιβλία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Ποσλάνιεκ (1990) θεωρούσε ότι το σχολείο αποτελεί ιδανικό περιβάλλον για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που συνδέονται με το βιβλίο και συμβάλλουν ουσιαστικά στη θεμελίωση και την προαγωγή της φιλιαναγνωσίας. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΙΕΠ, 2022), η ανάγνωση βιβλίων ή εκτεταμένων κειμένων αποτελεί μία από τις πέντε θεμελιώδεις θεματικές περιοχές του γλωσσικού μαθήματος. Ο αρχικός σχεδιασμός για τη σχολική χρονιά, ήταν εναρμονισμένος με αυτές τις οδηγίες, αφού είχε εντάξει διάφορες δράσεις φιλιαναγνωσίας τόσο σε ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με τίτλο: “100 & 1 λόγοι να αγαπήσουμε τα βιβλία” όσο και σε έναν κύκλο των εργαστηρίων δεξιοτήτων με τίτλο: “Ένα βιβλίο γεννιέται”. Ωστόσο, στην πορεία, οι δράσεις φιλιαναγνωσίας ενσωματώθηκαν σε πολλαπλές πτυχές της σχολικής ζωής. Μέσα από το μάθημα της Γλώσσας οι δράσεις φιλιαναγνωσίας έγιναν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών και των μαθητριών. Η πορεία των δράσεων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οδήγησε στο κλείσιμο της χρονιάς με τη δημιουργία της λέσχης ανάγνωσης της τάξης μας.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Ο σκοπός του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της αγάπης για την ανάγνωση. Ο πυρήνας της φιλαναγνωσίας, άλλωστε, είναι η δημιουργία μιας θετικής και εποικοδομητικής σχέσης του παιδιού με το βιβλίο ενισχύοντας τη μεταξύ τους σύνδεση (Καρακίτσιος, 2011).

Οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά ήταν: η ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η ανάπτυξη συναισθηματικής σύνδεσης με χαρακτήρες βιβλίων και η αναγνώριση των δικών μας συναισθημάτων, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της γραφής, της ανάγνωσης και της έκφρασης, η ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσω της ανάλυσης ή της σύνθεσης των ιστοριών και η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών της τάξης.

Η λογοτεχνία, άλλωστε, μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των παιδιών ενθαρρύνοντάς τα να γίνουν πιο ευαίσθητα στα συναισθήματα των άλλων. Μέσα από την αναγνώριση των συναισθημάτων που παρουσιάζονται στα βιβλία οι μαθητές κι οι μαθήτριες μαθαίνουν να κατανοούν και να εκφράζουν καλύτερα τα δικά τους συναισθήματα (Norton, 2007).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΕΩΝ

Ο προγραμματισμός των δράσεων είχε προβλεφθεί για το 2ο και το 3ο τρίμηνο όμως οι δράσεις ξεκίνησαν νωρίτερα, καθώς το συμβούλιο της τάξης αποφάσισε να γίνεται ανάγνωση βιβλίων για πέντε λεπτά κάθε πρωί. Αυτό λειτούργησε ως ώρα προσαρμογής των μαθητών και των μαθητριών, με την ανάγνωση να γίνεται από την εκπαιδευτικό της τάξης. Στη συνέχεια, αυτό εξελίχθηκε σε δεκάλεπτο ανάγνωσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες, το οποίο παρείχε η εκπαιδευτικός από τον χρόνο του μαθήματος.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θέλοντας να ανταλλάξουν απόψεις για τα βιβλία που διάβαζαν ξεκίνησαν τις βιβλιοκριτικές και κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου οργανώσαμε την πρόκληση “25 βιβλία”. Στην πρόκληση οι μαθητές κι οι μαθήτριες προσπαθούσαν να διαβάσουν 25 βιβλία της επιλογής τους. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός ή ανταγωνιστικός χαρακτήρας της δράσης, το ζητούμενο ήταν να το καταφέρουμε όλοι. Οι βιβλιοκριτικές είχαν τη δική τους γωνιά στην τάξη μας και ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι οι μαθητές κι οι μαθήτριες κρατούσαν σημειώσεις από τις κριτικές των υπολοίπων προκειμένου να επιλέξουν τα επόμενα βιβλία για ανάγνωση.



Εικόνα 1: Εικόνες από τη γωνιά της τάξης με τις βιβλιοκριτικές

Ένα από τα θέματα που δημιουργήθηκαν από την αρχή της δράσης ήταν πού θα βρίσκουμε τα βιβλία. Το θέμα συζητήθηκε στο συμβούλιο της τάξης και προτάθηκε να γίνεται ανταλλαγή βιβλίων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών. Στη συνέχεια με την επίσκεψή μας στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Καλαμάτας ενημερωθήκαμε ότι υπάρχει η δυνατότητα να δανειζόμαστε βιβλία, κάτι που αξιοποιήθηκε από ορισμένους μαθητές και μαθήτριες. Επιπλέον, η επίσκεψη αυτή μας βοήθησε να συγκεντρώσουμε βιβλιοθηκονομικές πληροφορίες και να μάθουμε για τον τρόπο ταξινόμησης των βιβλίων. Η τακτική ανάγνωση επιλεγμένων βιβλίων μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες σε συνδυασμό με όλες αυτές τις δράσεις, κατέστησαν την εκπαιδευτική μας προσέγγιση μια ολοκληρωμένη εμπειρία μάθησης με θετικά αποτελέσματα, τόσο στην ακαδημαϊκή, όσο και στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Καθώς ο καιρός κυλούσε, μία ακόμα δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν το θέμα του χρόνου. Προκειμένου να βρεθεί λύση, η εκπαιδευτικός της τάξης προσαρμοσε το πρόγραμμα σπουδών με τέτοιο τρόπο, ώστε ορισμένοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών να επιτυγχάνονται μέσω των λογοτεχνικών βιβλίων - αφήνοντας στην άκρη το σχολικό εγχειρίδιο. Πρόκειται για μία πρακτική που ενθαρρύνεται στα νέα προγράμματα σπουδών (ΙΕΠ, 2022). Το αγαπημένο μας βιβλίο έδωσε μία νέα διάσταση στο μάθημα της γλώσσας και σε δραστηριότητες που συχνά χαρακτηρίζονται βαρετές από τους μαθητές και τις μαθήτριες όπως η αντιγραφή και η ανάγνωση. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκε ο απαραίτητος χρόνος για να έρθουν ακόμα περισσότερα λογοτεχνικά βιβλία στην τάξη μας.

Στη συνέχεια του προγράμματός μας, ιδρύθηκε μια λέσχη ανάγνωσης στην τάξη μας, όπου οι μαθητές κι οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να φέρουν και να μοιραστούν τα αγαπημένα τους βιβλία. Τα βιβλία ήταν επιλογή των μαθητών και των μαθητριών, χωρίς να γίνει κάποια σύσταση ή επιβολή για αυτά, καθώς, σύμφωνα με τον Ντελόπουλο (2006), αυτή η ελεύθερη επιλογή επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να νιώσουν την χαρά της ανάγνωσης. Η Νικολάου (1985) τονίζει ότι με την επιλογή των βιβλίων από τα παιδιά ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά τους, ενισχύεται η

σκέψη τους και δραπετεύουν από τον κόσμο των ενηλίκων. Η εκπαιδευτικός της τάξης διάβαζε μαζί με τα παιδιά το δικό της βιβλίο κατά τη διάρκεια της λέσχης ανάγνωσης, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το τι επιλέγει να κάνει μία εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση (Τσιρώνη, 2014). Τα βιβλία αυτά διαβάζονταν τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου όσο και αυτόνομα στο σπίτι, στον προσωπικό χρόνο των μαθητών και των μαθητριών. Η λέσχη ανάγνωσης ήταν η αφετηρία για πλούσιες και δημιουργικές συζητήσεις. Μέσα από τα βιβλία που αγαπήθηκαν στη λέσχη ανάγνωσης, οι μαθητές κι οι μαθήτριες δημιούργησαν παιχνίδια ρόλων, συνέθεσαν δικές τους ιστορίες και συμμετείχαν σε συζητήσεις, μετατρέποντας την τάξη σε μια ζωντανή σκηνή δημιουργικότητας και φαντασίας.



Εικόνα 2: Στιγμές από τη λέσχη ανάγνωσης της τάξης

Το διαθεματικό μας πρόγραμμα, ολοκληρώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς με τη θεματική: "Στην παραλία με το βιβλίο μου". Αυτή η ιδέα αντικατοπτρίζει τον οραματισμό μας για ένα καλοκαίρι πλούσιο σε αναγνώσεις και πνευματική ανάπαυλα δίπλα στο κύμα. Ο στόχος ήταν να καλλιεργήσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες την αγάπη για την ανάγνωση σε τέτοιο βαθμό, ώστε το βιβλίο να αποτελέσει τον απαραίτητο σύντροφο ακόμα και στις καλοκαιρινές τους αποδράσεις. Έτσι, ο τελευταίος μήνας επικεντρώθηκε σε δραστηριότητες που ενίσχυσαν αυτή την ιδέα, υποστηρίζοντας τη συνεχή ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών με τα βιβλία, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζονταν για ένα δημιουργικό και ευχάριστο καλοκαίρι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τους επιθυμητούς διδακτικούς προσανατολισμούς στα νέα προγράμματα σπουδών, η φιλαναγνωσία ενισχύεται μέσω της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών (ΙΕΠ, 2022). Στο πλαίσιο του προγράμματος "100 & 1 Λόγοι να Αγαπήσουμε τα Βιβλία", αναδείχθηκε η αξία των βιβλίων και δημιουργήθηκε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για να εισχωρήσουν τα βιβλία σε κάθε μάθημα και σε κάθε δράση της τάξης μας.

Κάθε βιβλίο που μελετήσαμε ήταν εξαιρετικό, καθώς όλα τους παρείχαν ερεθίσματα για ποικίλα θέματα και ήταν ανοιχτά σε πολλαπλές προσεγγίσεις (Αποστολίδου, 2004). Η σύνδεση της νέας γνώσης των βιβλίων, με τις προϋπάρχουσες γνώσεις ενισχύει την κριτική σκέψη. Η χρήση των λογοτεχνικών βιβλίων ενθάρρυνε τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφραστούν με νέους και ενδιαφέροντες τρόπους ενισχύοντας την εμπειρία της μάθησης. Η ενεργός εμπλοκή στις αναγνωστικές δραστηριότητες και η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας συνέβαλαν ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες ανέπτυξαν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τις δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και έκφρασης, καθώς και την κριτική σκέψη. Επιπλέον, δημιουργήθηκε ένα κλίμα συνεργασίας και ενδυναμώθηκαν οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών. Τέλος, για τη διάχυση του προγράμματος έγινε δημοσίευση στην ιστοσελίδα του σχολείου μας: <https://22dim-kalam.mes.sch.gr/?p=504>.

Οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος. Όπως ανέφεραν: "Μου άρεσε γιατί μπορείς να μοιραστείς αυτά που ξέρεις μόνο εσύ για τα βιβλία με τους άλλους!" και "Μου άρεσε γιατί είχες την ευκαιρία να διαβάσεις με έναν φίλο σου ένα βιβλίο". Επίσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες βρήκαν τη διαδικασία διασκεδαστική και συνεργατική: "Μου άρεσε γιατί είχε πάρα πολύ πλάκα και γιατί μοιράζεσαι" και "Μου άρεσε πιο πολύ, γιατί δίνεις στον άλλον να διαβάσει αυτό που έχεις διαβάσει κι εσύ και μετά ανταλλάσσετε εντυπώσεις".

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ένθετους και αφοσιωμένους αναγνώστες που θα προσεγγίζουν τα κείμενα με ενθουσιασμό (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2007). Το πρόγραμμα "100 & 1 Λόγοι να Αγαπήσουμε τα Βιβλία" πέτυχε αυτόν τον στόχο, αποτελώντας ένα επιτυχημένο παράδειγμα ενσωμάτωσης της φιλαναγνωσίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μέσω των δραστηριοτήτων του, το πρόγραμμα προσέφερε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία, ενισχύοντας την αγάπη για την ανάγνωση και καλλιεργώντας στους μαθητές και τις μαθήτριες τη συνήθεια της τακτικής ενασχόλησης με τα βιβλία.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αποστολίδου, Β. (2004). Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: Θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο-μια νέα πρόταση διδασκαλίας (σσ. 277-283). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία... Φανατική Συνήθεια. Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γούλης, & Α. Καρακίτσιος (Επιμ.), Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχωσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). Φιλολογικές Διαδρομές Γ'. Δημιουργοί και αναγνώσεις. Αθήνα: Πατάκη.

Ντελόπουλος, Κ. (2006). Η λογοτεχνία στο σχολείο και η σχολική βιβλιοθήκη: η βιβλιοθηκονομική άποψη. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση (σσ. 277-283). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Νικολάου, Γ.Μ. (1985). Το εξωσχολικό βιβλίο και η αξιοποίηση του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικά, 1.

Norton, D. (2007). Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία (Μ. Σουλιώτης, Επιμ., Φ. Καπσίκη & Κ. Σεβαστή, Μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιρώνη, Π. (2014). Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: αξιολόγηση και συγκριτική μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος και των Καινοτόμων Δράσεων Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των μαθητών (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). Πρόγραμμα σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, 2η έκδοση. Ανακτήθηκε στις 29/5/2024 από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

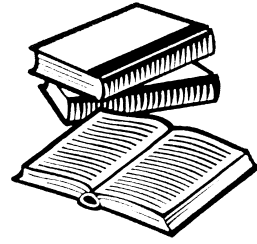
Εδώ θα βρείτε τα φύλλα εργασίας που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα, τα οποία δημιουργήθηκαν με το canva.

BIBΛIOKΡΙΤΙΚΗ			
Τίτλος	Συγγραφέας	Είδος	Βαθμός
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Το αγαπημένο μου βιβλίο

Ζωγράφισε το εξώφυλλο από το αγαπημένο σου βιβλίο και γράψε δίπλα ποιο είναι και γιατί σου αρέσει:



Τίτλος:

Συγγραφέας:

Ήρωας:

Ποιο είναι το βασικό θέμα;

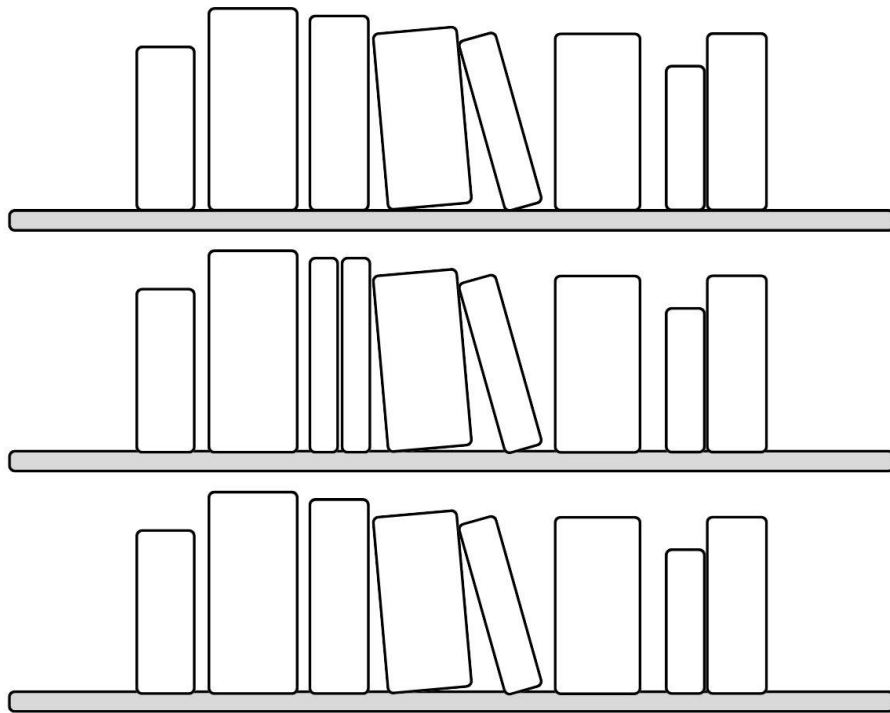
Είναι το αγαπημένο μου επειδή:

25 ΒΙΒΛΙΑ

Εσύ πόσα θα διαβάσεις;

ΠΡΟΚΛΗΣΗ

Κάθε φορά που ολοκληρώνεις ένα βιβλίο το χρωματίζεις
και γράφεις τον τίτλο στο πίσω μέρος της φωτοτυπίας.



Βιβλιοκριτική

Αλέξιος Γ.Κ. Σαββίδης, «ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΗΓΕΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΒΥΖΑΝΤΙΟΥ (ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ)-ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ», εκδ. ΗΡΟΔΟΤΟΣ

Μάριος Π. Αθανασόπουλος

Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
mathanas@go.uop.gr

Πρόσφατα (2023) εκδόθηκε ένα πολύ σημαντικό εγχειρίδιο ενός από τους σημαντικότερους Έλληνες βυζαντινολόγους, του πολυγραφότατου κ. Αλέξιου Γ. Κ. Σαββίδη, με θέμα το Βυζάντιο και τις πηγές του. Το έργο τιτλοφορείται: «ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΗΓΕΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΒΥΖΑΝΤΙΟΥ (ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ)-ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ» και κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Ηρόδοτος.

Ο Αλέξιος Γ. Κ. Σαββίδης είναι ομότιμος καθηγητής Ιστορίας Μεσαιωνικών και Βυζαντινών Χρόνων στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών), αντιπρόεδρος της Επιτροπής Ποντιακών Μελετών, ιδρυτής-επιμελητής της έκδοσης του γνωστού βυζαντινολογικού περιοδικού *Βυζαντινός Δόμος* και συνεπιμελητής έκδοσης του *Encyclopaedic Prosopographical Lexicon of Byzantine History and Civilization* και επιμελητής έκδοσης του *Νέου βιογραφικού λεξικού του Βυζαντίου* (Αθήνα, 2022 κ. εξ) και της σειράς μονογραφιών «Ιστορία και πολιτισμός στις εκδόσεις Παπαζήση» - ελληνικών και ξενόγλωσσων (Αθήνα, 2019 κ. εξ.).

Το έργο είναι αφιερωμένο στη μνήμη του γνωστού βυζαντινολόγου Benjamin C. Hendricks (1939-2021), καθηγητού του Πανεπιστημίου του Γιοχάνεσμπουργκ και χωρίζεται σε επτά κεφάλαια, στα οποία ο συγγραφέας παρουσιάζει με εξονυχιστική λεπτομέρεια τις πηγές από τις οποίες μπορεί να αντλήσει κανείς πληροφορίες για την ιστορία και τον πολιτισμό του Βυζαντίου. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά όσα έργα έχουν γραφτεί πάνω στην πιο γνωστή ενότητα της βυζαντινής φιλολογίας, την ιστοριογραφία/χρον[ικ]γραφία, ενώ στο δεύτερο γίνεται λόγος για τις βασικές γραμματολογικές συνθέσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο ο συγγραφέας επανέρχεται στην ιστοριογραφία/χρον[ικ]γραφία, σημειώνοντας άλλες επισκοπήσεις και στο τέταρτο καταγράφονται οι υπάρχουσες πηγές για τις εξωτερικές σχέσεις του Βυζαντίου, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι από τη διπλωματική ιστορία του Βυζαντίου. Το πέμπτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις μονογραφίες/προσωπογραφίες στο Βυζάντιο, το έκτο στις ανατολικές πηγές που κάνουν λόγο για το Βυζάντιο (ένα κεφάλαιο σχετικά άγνωστο ή και παραμελημένο στην Ελλάδα) και το έβδομο (και ογκωδέστερο), στις πηγές της βυζαντινής ιστορίας (ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες) κατά τις τρεις βασικές περιόδους με μια χρονολογική επισκόπησή τους.

Το βιβλίο συμπληρώνεται από ένα ιδιαίτερα κατατοπιστικό παράρτημα που αναφέρεται στο ιστορικό της ίδρυσης των βυζαντινών σπουδών στην Ευρώπη, στη Ρωσία, στις Η.Π.Α. και στη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα (19ος-αρχές 21ου αιώνα), καθώς και από πλουσιότατη και εξαντλητική βιβλιογραφία, χαρακτηριστικό γνώρισμα των έργων του Αλέξιου Σαββίδη.

Το εγχειρίδιο αυτό (όπως το αποκαλεί ο ίδιος ο συγγραφέας), αποτελεί μία πρώτη τάξεως ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους όχι μόνο οι φιλόστορες και οι ειδικοί που ασχολούνται με την ιστορία και τον πολιτισμό του Βυζαντίου, αλλά κυρίως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα της βυζαντινής ιστορίας στην Ε΄ Δημοτικού, τη Β΄ Γυμνασίου και τη Β΄ Λυκείου. Μέσα από αυτό, θα μπορέσουν να μεταδώσουν πολύτιμες πληροφορίες στους μαθητές τους και να αναδείξουν πολύ περισσότερο μία ιστορική περίοδο όχι ιδιαίτερα δημοφιλή, η οποία αξίζει έναν καλύτερο τρόπο ανάγνωσης απ' ό,τι στα δυσνόητα και συχνά δύσχηστα σχολικά εγχειρίδια. Η εγκυρότητα και η εμπρίθεια του συγγραφέα, αποτελούν ασφαλώς την καλύτερη εγγύηση για το όλο εγχείρημα.



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).

ISSN: 2945-0586