

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2025)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 2

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

**Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal**

**Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833**



Χίος, 3ος 2025

Τόμος 1, Τεύχος 2

Εκπαιδευτικές Διαδρομές **Educational Routes**

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 3ος 2025

2η έκδοση

07-04-2025

Αγαπητοί αναγνώστες,

Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου (ΔΠΕ Χίου), ανακοινώνει την έκδοση του 2ου Τεύχους του Διεθνούς Επιστημονικού Περιοδικού Ανοιχτής Πρόσβασης, "Εκπαιδευτικές Διαδρομές" ("Educational Routes").

Περιλαμβάνει 15 πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες που καλύπτουν πεδία μείζονος ενδιαφέροντος για εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και καθέναν που παρακολουθεί τα τεκταινόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ευχαριστούμε θερμά τους συγγραφείς και τους κριτές για τη συμβολή τους στο εν λόγω εγχείρημα.

Γιάννης Ρες

Προϊστάμενος Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

Dear readers,

The Directorate of Primary Education of Chios (DIPE of Chios) announces the publication of the 2nd Issue of the International Open Access Scientific Journal, "Educational Routes".

It includes 15 original scientific papers covering fields of major interest for teachers, parents, students and anyone who follows the events in the educational process.

We warmly thank the authors and judges for their contribution to this project.

Ioannis Res

Head of the Directorate of Primary Education of Chios

Διεθνές Επιστημονικό Περιοδικό Ανοιχτής Πρόσβασης

«Εκπαιδευτικές Διαδρομές», (“Educational Routes”)

της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

Τόμος 1^{ος}, Τεύχος 2^ο, Μάρτιος 2025

Πίνακας περιεχομένων

- Κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Ζωούπολη*: Διδακτικό σενάριο για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Στεφανία Καβουρματσίδου Μαρίζα Γεωργιάλου

- Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Ζαφειριάδης Κυριάκος

- Ηγεσία και διοίκηση στη δημόσια διοίκηση και το σχολείο: Μια συγκριτική ανάλυση

Δημήτριος Τάμπας

- Δικαιώματα και πολιτικές ισότητας: Η πορεία προς την αποδοχή των έμφυλων δικαιωμάτων, στην δημόσια διοίκηση και την εκπαίδευση

Γάλλος Νικόλαος

- Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική αγωγή για τα άτομα με αναπηρίες: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση

Δαμιανή Βλαχάβα

- Προωθώντας τις Ευρωπαϊκές Αξίες και την Ενεργό Πολιτειότητα μέσα από σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις

Μαρία Μακροπούλου, Χριστίνα – Χρυσανγή Χειροπούλου, Χαρίκλεια Πίτσου, Γεώργιος Γοροζίδης

- Προωθώντας την Ισότητα των Φύλων μέσω Καινοτόμων Διδακτικών Προσεγγίσεων: Ο Στόχος 5 της Βιώσιμης Ανάπτυξης σε Πρακτική Εφαρμογή

Ευδοκία Αθανασάκου, Λεωνή Μπαλντημά, Γεώργιος Σ. Γοροζίδης, Χαρίκλεια Πίτσου

- Η σημαντικότητα των μαθημάτων κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κατανόηση της κοινωνικής δομής

Παρασκευή Δαμάλα

- Η αγωγή των πρωτόγονων ανθρώπων

Ευγενία Μπαζάνη

- Η εκπαίδευση στον Καζά Κατερίνης. Το παράδειγμα της Αστικής Σχολής Λιτόχωρου 1885-1912

Στέργιος Ι. Καλλέργης

- Η εκπαιδευτική έρευνα και το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης Παναγιώτης Αλεξόπουλος

- Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης ανάγλυφων και τρισδιάστατων παραμυθιών στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία όρασης: μια πιλοτική έρευνα

Άννα Εμμανουήλ, Μάγος Κωνσταντίνος, Βασίλειος Αργυρόπουλος

- Assessing orthographic competence and implementing intervention strategies to improve orthographic competence. The case of a gifted GFL learner

Tsakalidou Sofia, Kallianou Kyriaki

- Η δημογραφική κατάσταση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Πλάτων Κατερίνης κατά την περίοδο 1995-2006

Στέργιος Ι. Καλλέργης

- «Ο μάγος του Οζ» συνομιλεί με τους μαθητές της Γ' τάξης: Η «Θεατρική Αγωγή» ως διαθεματικός μοχλός στα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο

Παναγιώτης Παπαναστασίου

**Κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων στην ταινία κινουμένων σχεδίων
Ζωούπολη: Διδακτικό σενάριο για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό στο
πλαίσιο των πολυγραμματισμών**

Καβουρματσίδου Στεφάνια

stefania_ka91@yahoo.gr

Μαρίζα Γεωργάλου

Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιογλωσσολογίας & Ανάλυσης Λόγου

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

mgeorgalou@uowm.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των κοινωνικών ταυτοτήτων, με έμφαση στην κοινωνική τάξη, σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά. Ειδικότερα, αξιοποιούνται δύο επιλεγμένες σκηνές της παιδικής ταινίας κινουμένων σχεδίων *Ζωούπολη* (*Zootopia*) (2016), προκειμένου να μελετηθούν χαρακτήρες που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και εξασκούν διαφορετικά επαγγέλματα. Η ανάλυση των σκηνών της ταινίας βασίστηκε στα μοντέλα της Στάμου (2011) και του Androutsopoulos (2012) για τη μελέτη της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στη μυθοπλασία, στη θεωρία του Coupland (2007) για το ύφος και στη γενική θεωρία για το γλωσσικό χιούμορ του Attardo (1994). Όπως διαπιστώθηκε στην ανάλυση, η γλωσσική ποικιλότητα προβάλλεται ως μέσο κατασκευής ταυτοτήτων και προώθησης στερεοτυπικών αντιλήψεων γύρω από την κοινωνική τάξη των πρωταγωνιστών/στριών. Με βάση τα ευρήματα της ανάλυσής μας, και με θεωρητικό υπόβαθρο την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, παρουσιάζουμε μια διδακτική πρόταση για μαθητές/τριες της Ε' τάξης δημοτικού, με στόχο να αποκτήσουν επίγνωση των κυρίαρχων ιδεολογιών και στερεοτύπων που συνοδεύουν τις κοινωνικές τάξεις, ώστε να μην τα αποδέχονται άκριτα.

Λέξεις – Κλειδιά: κοινωνικές ταυτότητες, κοινωνική τάξη, επαγγέλματα, ταινίες κινουμένων σχεδίων, κοινωνιογλωσσολογία μυθοπλαστικού λόγου, παιδαγωγική πολυγραμματισμών

Abstract

The aim of this paper is to study social identities, with an emphasis on social class, in mass culture texts for children. Specifically, we utilize examples of two selected scenes from the animated film *Zootopia* (2016) with a view to analysing characters of the film belonging to different social classes and practicing different professions. The analysis of the film scenes was based on Stamou's (2011) and Androutsopoulos' (2012) models for the study of sociolinguistic reality in fiction, Coupland's (2007) theory of style and Attardo's (1994) general theory of linguistic humour. As the analysis revealed, linguistic diversity is projected as a means of constructing identities and promoting stereotypical perceptions around the protagonists' social class. Having the findings of our analysis as a springboard, and based on the pedagogy of multiliteracies, we present a teaching proposal for students of the 5th grade of

primary school, with the aim of making them aware of the dominant ideologies and stereotypes attached to social classes, so that they do not accept them uncritically.

Keywords: social identities, social class, professions, animated films, sociolinguistics of fictional discourse, pedagogy of multiliteracies

Εισαγωγή

Ένα φαινόμενο που βρίσκεται στην καρδιά της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας είναι αυτό της γλωσσικής ποικιλότητας και πιο συγκεκριμένα των γεωγραφικών, των κοινωνικών (που θα μας απασχολήσουν εδώ) και των λειτουργικών ποικιλιών. Κάθε άτομο διαμορφώνει την κοινωνική του ταυτότητα μέσω της χρήσης συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπίζονται οι γλωσσικές ποικιλίες στενά οριοθετημένες (Παπαζαχαρίου κ.ά., 2016). Ανάλογα με ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες, όπως το φύλο, την καταγωγή, την ηλικία, την κοινωνική τάξη, τη μόρφωση, το επάγγελμα, διαμορφώνονται και διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες.

Οι γλωσσικές ποικιλίες συχνά αξιοποιούνται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας (βλ. παρακάτω). Μέχρι πρόσφατα, ωστόσο, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας θεωρούνταν πως παρουσιάζουν την κοινωνική και γλωσσική πραγματικότητα με τρόπο που αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις και, κατά συνέπεια, δεν λογίζονταν ως αυθεντικά και ρεαλιστικά κείμενα (Στάμου 2012). Παρόλα αυτά, η ταχεία εξέλιξη των τεχνολογιών και η δυναμική έλευση του διαδικτύου στις ζωές των ανθρώπων, τους έφερε αναπόφευκτα αντιμέτωπους/ες με κείμενα πολυτροπικά, τα οποία συνδυάζουν μια ευρεία γκάμα γλωσσικών και σημειωτικών πόρων. Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας έχουν γίνει μέρος της καθημερινότητάς μας κι έτσι κρίνεται αναγκαία η συμβολή της εκπαίδευσης στην κατάλληλη αξιοποίησή τους. Αυτή θα βοηθήσει το μαθητικό κοινό να διαχειριστεί όλη την πληροφορία, να μάθει να επεξεργάζεται και να αναλύει το περιεχόμενο, να κατανοεί σε βάθος και να σκέφτεται κριτικά. Επιπρόσθετα, μέσω αυτής της διαδικασίας, θα είναι σε θέση να παράγει κείμενα απαλλαγμένα από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Χρειάζονται, επομένως, διδακτικά σενάρια και εκπαιδευτικό υλικό, που θα οργανωθούν και θα σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο που θα δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής

σκέψης των μαθητών και μαθητριών, ώστε να μη δέχονται άκριτα το περιεχόμενο με το οποίο έρχονται σε επαφή και τις ισχύουσες ιδεολογίες. Ο τρόπος αυτός προσφέρεται μέσω της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (multiliteracies: New London Group, 1996), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες αποκτούν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να ερευνούν, να ανακαλύπτουν, να πειραματίζονται, να παίζουν. Επιπλέον, μέσω του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων και ιδεών, της συζήτησης και της εξαγωγής συμπερασμάτων, καλλιεργείται και η δημιουργικότητά τους.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να μελετήσει τις κοινωνικές ταυτότητες που κατασκευάζονται στην παιδική ταινία κινουμένων σχεδίων *Ζωούπολη*, σε συνάρτηση με την κοινωνική τάξη των χαρακτήρων, και να παρουσιάσει μια διδακτική πρόταση, που αξιοποιεί την ταινία αυτή, βασισμένη στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα:

1. Πώς αναπαρίστανται οι κοινωνικές ταυτότητες των μυθοπλαστικών χαρακτήρων στην ταινία *Ζωούπολη* με βάση την κοινωνική τους τάξη;
2. Ποιες είναι οι διαφορές που παρουσιάζουν οι χαρακτήρες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων στην ταινία;
3. Αναπαράγονται στην ταινία στερεότυπα ως προς τις κοινωνικές τάξεις;
4. Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η ταινία εκπαιδευτικά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών ώστε να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να εντοπίσουν και να αποδομήσουν τα στερεότυπα που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη;

Η συζήτησή μας ξεκινά από το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης. Στη συνέχεια, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να αναλυθεί η ταινία και να παραχθεί το εκπαιδευτικό υλικό. Ακολουθεί η ανάλυση δύο επιλεγμένων σκηνών από την ταινία. Έπειτα, με βάση αυτή την ανάλυση, προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο για την αξιοποίηση της ταινίας στην Ε' τάξη δημοτικού. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Γλωσσική ποικιλότητα και κείμενα μαζικής κουλτούρας

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας των ανθρώπων, με το οποίο μπορούν να ανταλλάσσουν μηνύματα μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, η γλώσσα παρουσιάζει ανομοιογένεια, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με την κοινότητα που τη μιλά (Κακριδή κ.ά., 1999). Διαπιστώνει κανείς πολλές διαφορές μεταξύ των ομιλητών/τριών της σε μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό και φωνολογικό επίπεδο (Δελβερούδη, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η γλώσσα να χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και να προκύπτουν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες (Κακριδή κ.ά., 1999). Πρόκειται για τη γλωσσική ποικιλότητα, τη γλωσσική, δηλαδή, διαφοροποίηση που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, η γεωγραφική προέλευση των ομιλητών/τριών και η επικοινωνιακή κατάσταση. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στις κοινωνικές ποικιλίες και, ειδικότερα, σε αυτές που διαμορφώνονται με βάση την κοινωνική τάξη.

Οι κοινωνικές ποικιλίες αφορούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του τρόπου ομιλίας του εκάστοτε ατόμου και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002). Οι ποικιλίες αυτές διαμορφώνονται από το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή, την κοινωνική τάξη και την εθνότητα. Τα μέλη της σύγχρονης κοινωνίας κατατάσσονται διαισθητικά στην ανώτερη, μεσαία ή κατώτερη τάξη, ανάλογα με το επάγγελμα και το εισόδημά τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, την περιοχή στην οποία διαμένουν, τις ενδυματολογικές τους επιλογές και τις καταναλωτικές τους συνήθειες (Αλβανούδη 2022). Στην κοινωνιογλωσσολογία, ειδικότερα, η κοινωνική τάξη καθορίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: την ιδιοκτησία και το γόητρο (Ash 2002 όπ. αναφ. στο Αλβανούδη 2022). Σε μια κοινωνία, η τάξη στην οποία ανήκει ένα άτομο, επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο ομιλίας του. Όπως επισημαίνει η Δελβερούδη (2001), άτομα που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν και διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες. Επιπλέον, διαφορετικοί τρόποι ομιλίας παρατηρούνται και στις επαγγελματικές ομάδες. Ανάλογα με το επάγγελμα (π.χ. γιατρός, δικηγόρος, υδραυλικός) χρησιμοποιούνται και διαφορετικά ειδικά λεξιλόγια. Ακόμη και οι άνθρωποι που είναι μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας με κοινά ενδιαφέροντα (π.χ. ποδοσφαιρική

ομάδα) μιλούν με χαρακτηριστικό τρόπο και παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από άλλες ομάδες.

Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια πως όλο και συχνότερα αξιοποιούνται κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Ως μαζική κουλτούρα (popculture) ορίζονται οι πολιτισμικές πρακτικές οι οποίες καθώς διαχέονται από τα μαζικά μέσα, απευθυνόμενες σε ένα ευρύ κοινό, «τείνουν να ανακυκλώνουν τα κυρίαρχα κοινωνικά νοήματα και τις κυρίαρχες ιδεολογίες» (Στάμου κ.ά. 2016: 15-16). Στα κείμενα μαζικής κουλτούρας συγκαταλέγονται κείμενα τα οποία προέρχονται από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, όπως εφημερίδες, περιοδικά, τηλεοπτικές/ραδιοφωνικές εκπομπές, τηλεοπτικές σειρές, ταινίες, διαφημίσεις, τραγούδια, κόμικς, ιστοσελίδες και αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Στα κείμενα μαζικής κουλτούρας εντοπίζονται δύο κατηγορίες χρήσης της γλωσσικής ποικιλότητας: η πρωτογενής, που περιλαμβάνει ποικιλίες από πραγματικές κοινωνικές ομάδες, και η δευτερογενής, που περιλαμβάνει την αναπαράσταση των γλωσσικών ποικιλιών (Androutsopoulos, 2010 στο Στάμου κ.ά. 2016). Στη δευτερογενή κατηγορία υπάγονται και τα δικά μας δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αξιοποιούν ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες, όπως το φύλο, το επάγγελμα, την ηλικία, την κοινωνική τάξη, προκειμένου να δομήσουν τις κοινωνικές ταυτότητες των χαρακτήρων που προβάλλουν. Έτσι, επιδιώκουν μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών, εξωγλωσσικών και σημειωτικών επιλογών να αναδείξουν συγκεκριμένα γνωρίσματα, ομάδες και περιστάσεις.

Η γλωσσική ποικιλότητα στη μαζική κουλτούρα χρησιμοποιείται συνήθως για να προβληθούν οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες ως κάτι ξένο στο κοινό και για να παρουσιαστούν οι σκηνές ως ρεαλιστικές (Στάμου & Ντίνας, 2011). Αυτό με τη σειρά του προκαλεί γέλιο και προσδίδει αυθεντικότητα. Αρκετές φορές, όμως, οι χαρακτήρες στοχοποιούνται με τις γλωσσικές τους επιλογές, ενισχύονται οι γλωσσικές ιδεολογίες που έχουν διαμορφωθεί για αυτές τις ομάδες και δημιουργούνται στερεότυπα. Μάλιστα, αυτές οι ιδεολογίες προβάλλουν τη γλωσσική ομοιογένεια και τη χρήση της πρότυπης ποικιλίας σε επίσημες περιστάσεις (Φτερνιάτη κ.ά. 2016). Επιπλέον, η ύπαρξη γλωσσικών ανακριβειών μπορεί να προσβάλλει ή να εκληφθεί ως προδοσία ή γελοιοποίηση από τους/τις τηλεθεατές/ριες που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες. Το χιούμορ, επομένως, γίνεται φορέας κοινωνικών νοημάτων. Συχνά, λοιπόν, παρουσιάζονται περιφερειακοί «κακοί» χαρακτήρες με

χαμηλό μορφωτικό επίπεδο να χρησιμοποιούν γεωγραφικές ή κοινωνικές ποικιλίες χαμηλού κύρους. Αντίθετα, κεντρικοί χαρακτήρες, πιο επιφανείς, παρουσιάζονται να αξιοποιούν συχνότερα την πρότυπη ποικιλία. Παράλληλα, πολλοί χαρακτήρες αναπαρίστανται να μη διαθέτουν την επικοινωνιακή δεξιότητα να προσαρμόζονται ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση, ενώ οι χαρακτήρες που χρησιμοποιούν την πρότυπη ποικιλία προβάλλονται πιο ευέλικτοι/ες στις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες συμμετέχουν (Στάμου κ.ά., 2016).

Προσεγγίσεις στη μελέτη της ταυτότητας

Η έννοια της ταυτότητας έχει μελετηθεί από δύο αντιτιθέμενες προσεγγίσεις: την ουσιοκρατική (essentialist) και την κοινωνική κατασκευαστική (social constructionist). Κατά την ουσιοκρατική προσέγγιση, η ταυτότητα παραμένει αμετάβλητη και δεδομένη (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Η ταυτότητα, ωστόσο, ενός ανθρώπου επηρεάζεται αλλά και διαμορφώνεται από τη συμμετοχή του στην κοινωνία (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Αυτό με τη σειρά του σημαίνει πως ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των ομιλητών/τριών και, συνεπώς, η χρήση της γλώσσας εξαρτάται από την κοινωνική διαστρωμάτωση (Κακριδής-Φερράρι, 2011). Παράγοντες όπως το φύλο, η μόρφωση, το επάγγελμα και η κοινωνική τάξη, κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους σε ομάδες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και με συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Έρευνες υποστηρίζουν πως η γλωσσική χρήση εξαρτάται από τις κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων και ότι συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις (π.χ. η μη πρότυπη ποικιλία συνδέεται με την εργατική τάξη) (Holmes, 2016 [1992]).

Από την άλλη, σύμφωνα με την κατασκευαστική προσέγγιση, το άτομο δεν έχει μία και μοναδική ταυτότητα, αλλά αυτή αλλάζει διαρκώς ανάλογα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις και όπως αλλάζει η κοινωνία, έτσι αλλάζουν και οι ταυτότητες, αφού εξαρτώνται άμεσα από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων (Αρχάκη & Τσάκωνα, 2011). Επομένως, η ταυτότητα είναι δυναμική και ρευστή και διαμορφώνεται κάθε φορά από τις γλωσσικές επιλογές του/της χρήστη/ριας. Το κάθε άτομο προβάλλει τον εαυτό του ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση, τον/την αποδέκτη/ρια του μηνύματος και τον λόγο της επικοινωνίας κι έτσι κάνει συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές παρουσιάζοντας κάθε φορά και μία διαφορετική ίσως ταυτότητα (Holmes, 2016 [1992]). Γίνεται λόγος, λοιπόν, για ταυτότητες, οι οποίες δεν αφορούν έμφυτα,

πάγια και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Αντίθετα, αυτές διαμορφώνονται μέσα σε ένα περιβάλλον που υφίσταται συνεχώς αλλαγές. Επιπρόσθετα, τις γλωσσικές επιλογές συνδράμουν και ποικίλοι σημειωτικοί κώδικες (π.χ. ενδυμασία, φαγητό, μουσικές προτιμήσεις, κόμμωση), καθώς και παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή, η κοινωνική τάξη, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, που επηρεάζουν την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου και γίνονται αντιληπτοί μέσω της ομιλίας του (Σαλτίδου, 2018).

Ακόμη είναι άξιο αναφοράς και το ύφος που επιλέγει ο/η κάθε ομιλητής/ρια κάθε φορά, προκειμένου να επικοινωνήσει. Σύμφωνα με τον Rampton (1995), ένας/μια ομιλητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει το ύφος και τα γλωσσικά στοιχεία μιας ομάδας, της οποίας δεν είναι μέλος, προβάλλοντας έτσι και μια διαφορετική ταυτότητα. Για παράδειγμα, ένας άντρας, 50 ετών, που ασκεί επάγγελμα με κύρος (π.χ. γιατρός ή δικηγόρος) υιοθετεί στοιχεία της γλώσσας των νέων, της καθομιλουμένης, της πιάτσας, προκειμένου να δείξει ότι είναι μέσα στα πράγματα.

Πολύ συχνό φαινόμενο είναι το άτομο να προσαρμόζει τον λόγο του στον τρόπο με τον οποίο μιλά ο/η συνομιλητής/τρια επιζητώντας έτσι αποδοχή (Στάμου & Ντίνας, 2011). Πρόκειται για τον ακροαματικό σχεδιασμό (audience design: Bell 1984) κατά τον οποίο το άτομο παρατηρεί προσεκτικά τον/τη συνομιλητή/τρια και διαμορφώνει τον λόγο και την ταυτότητά του/της με βάση τον τρόπο που μιλά ο/η άλλος/η. Από την άλλη, ο μη ακροαματικός σχεδιασμός (referee design: Bell 1984) αφορά την οικειοποίηση από το άτομο του τρόπου ομιλίας μια ομάδας, που δεν είναι παρούσα, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους με σκοπό τη δημιουργία περιεχομένου, που δεν τον/την ενδιαφέρει να γίνει κατανοητό από το ακροατήριο, ενώ είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η επιλογή αυτή κρύβει συνήθως σκοπιμότητες (Χατζησαββίδης, 1999).

Η διάκριση των δύο προσεγγίσεων για τη μελέτη των ταυτοτήτων θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή μέσω ενός παραδείγματος. Σύμφωνα με την ουσιοκρατική προσέγγιση, στα άτομα της ανώτερης κοινωνικής τάξης αποδίδονται κάποια πάγια χαρακτηριστικά, όπως η ορθή και εκλεπτυσμένη χρήση του λόγου, η χρήση πρότυπης ποικιλίας, το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, η ευγένεια, η κομψή εμφάνιση. Σύμφωνα, όμως, με την κατασκευαστική προσέγγιση, οι ταυτότητες διαμορφώνονται από τα ίδια τα άτομα, τα οποία έχουν ενεργό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, μέσω του λόγου και πάντα σε συνάρτηση με το επικοινωνιακό πλαίσιο και την περίσταση.

Εκπαιδευτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έχουν εμπειρίες από τα ΜΜΕ είτε αυτό αφορά την τηλεόραση είτε τον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο (Marsh et al. 2005). Έρχονται σε επαφή όχι μόνο με παιδικές ταινίες και παραμύθια, αλλά και με τηλεοπτικές σειρές και ταινίες ενηλίκων και με διαφημίσεις. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας βοηθά στη σύνδεση της καθημερινότητας και των βιωμάτων των παιδιών με τη σχολική γνώση (Στάμου, 2012). Από την άλλη, η χρήση κειμένων μαζικής κουλτούρας αναδιαμορφώνει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, καθώς τα παιδιά μπορούν να φέρουν κείμενα της καθημερινότητάς τους στην τάξη και μαζί με τον/την εκπαιδευτικό να οργανώσουν τη γνώση (Στάμου, 2012).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως τα κείμενα μαζικής κουλτούρας βοηθούν στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των παιδιών. Αυτό συμβαίνει, διότι τα κείμενα αυτά διαμορφώνουν συγκεκριμένες ταυτότητες, αναπαράγουν στερεότυπα και προωθούν συγκεκριμένες ιδεολογίες σχετικά με τη γλωσσική και κοινωνική πραγματικότητα. Όλα αυτά, λοιπόν, επιδιώκεται να μπορούν να τα εντοπίζουν τα παιδιά, να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και να προσπαθούν να τα αποδυναμώσουν (Στάμου κ.ά. 2016).

Ταινίες κινουμένων σχεδίων

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια δραματική αύξηση στην παραγωγή ταινιών κινουμένων σχεδίων. Η προβολή ταινιών κινουμένων σχεδίων είναι για τα παιδιά μια ώρα διασκέδασης και απόλαυσης, καθώς η δράση, η εναλλαγή σκηνικών, οι εικόνες, τα χρώματα, οι ήχοι, τα τραγούδια, οι ήρωες και οι ηρωίδες τα καθηλώνουν μπροστά στις οθόνες. Επιπλέον, οι χαρακτήρες είτε είναι βγαλμένοι/ες από την καθημερινότητά τους, οπότε είναι εύκολο να βρουν κοινά σημεία, είτε είναι ζώα, που είναι ιδιαίτερα αγαπητά σε εκείνα και δημιουργούν μια ποικιλία συναισθημάτων, είτε είναι υπερήρωες/ίδες, που αποτελούν πρότυπα των παιδιών.

Παρόλα αυτά, ακριβώς επειδή τα παιδιά είναι προσηλωμένα στην ταινία που παρακολουθούν, γίνονται συχνά αποδέκτες/ριες στερεοτυπικών αντιλήψεων και ιδεολογιών, που σχετίζονται με κοινωνικά ή γεωγραφικά χαρακτηριστικά. Αν δεν υπάρξει η κατάλληλη επεξεργασία και κριτική θεώρηση του περιεχομένου, αυτό θα εσωτερικευτεί και έτσι τα παιδιά θα αρχίσουν να μιμούνται αυτά που βλέπουν.

Η υπάρχουσα έρευνα έχει υπογραμμίσει τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζουν οι ταινίες κινουμένων σχεδίων στον γραμματισμό των παιδιών εκτός σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, έχει δείξει πως ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα κείμενα αναπαριστούν τη γλωσσική και κοινωνική πραγματικότητα αναπαράγει ιδεολογίες και στερεότυπα. Ένα τέτοιο παράδειγμα μελέτης αποτελεί αυτή των Unger και Sunderland (2007), οι οποίοι μελέτησαν τους έμφυλους λόγους (gender eddiscourses) στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Σρεκ* (Shrek, 2001). Όπως διαπίστωσαν, αν και η ταινία αμφισβητεί ανοικτά και ανατρέπει αρκετά έμφυλα στερεότυπα, ταυτόχρονα τα αναπαράγει. Εξετάζοντας την κοινωνιογλωσσική αναπαράσταση του φύλου σε δύο ταινίες κινουμένων σχεδίων, τα *Αυτοκίνητα 2* και το *Winx Club: Το μυστικό του Χαμένου Βασιλείου*, η Μαρωνίτη και η Στάμου (2014), επίσης, διαπίστωσαν την αναπαραγωγή στερεοτυπικών έμφυλων ιδεολογιών. Αντίστοιχα αποτελέσματα έφερε και η έρευνα των Walsh και Leaper (2019), που μελέτησαν την έμφυλη απεικόνιση χαρακτήρων σε 34 παιδικές σειρές στα αμερικανικά κανάλια Nick Jr και Disney Jr. Τέλος, στη μελέτη των Γκαλά και Γεωργιάλου (2023) διερευνήθηκαν οι οπτικές αναπαραστάσεις του φύλου στις δημοφιλείς παιδικές σειρές κινουμένων σχεδίων *Πέππα το Γουρουνάκι* και *Bluey*. Όπως προέκυψε από την ανάλυση, το οπτικό κείμενο της σειράς *Πέππα το Γουρουνάκι* εγγράφει μεγαλύτερο σεξιστικό αποτύπωμα στη συνείδηση των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, σχετικά με τις έμφυλες διαφορές, συγκριτικά με το οπτικό κείμενο της *Bluey*, στο οποίο αναπαράγεται οπτικά η έμφυλη ανισότητα, αλλά παράλληλα εντάσσονται ενθαρρυντικά μη στερεότυπα στοιχεία σε αυτό.

Το μοντέλο των πολυγλωσσισμών

Στη σύγχρονη εποχή, οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, όπως η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα, έχουν επιφέρει αξιοσημείωτες αλλαγές στον γραμματισμό και στον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα της γλώσσας. Σε αυτές τις αλλαγές συνέβαλε και η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και διαμόρφωσαν από κοινού ένα νέο πλαίσιο, αυτό των πολυγλωσσισμών (multiliteracies: New London Group 1996· Kalantzis et al. 2019). Η παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών επιδιώκει να φέρει σε επαφή τους/τις μαθητές/τριες με πολυτροπικά κείμενα και είδη λόγου που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και

παράγονται μέσα σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον (Kalantzis et al. 2019· Χατζησαββίδης, 2003).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των παιδιών μέσω της μελέτης και επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων του οικείου περιβάλλοντός τους με την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων, γλωσσικών και σημειωτικών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Το μοντέλο της συγκεκριμένης παιδαγωγικής αποτελείται από τέσσερις αλληλοεξαρτώμενες φάσεις (Kalantzis & Cope 2001· Kalantzis et al. 2019):

- Τοποθετημένη πρακτική (situated practice): οι μαθητές/τριες φέρνουν στην τάξη κείμενα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον που σχετίζονται με προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε αυτά να αξιοποιηθούν διδακτικά.
- Ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction): τα παιδιά επεξεργάζονται γλωσσικά και άλλα σημειωτικά στοιχεία που συνθέτουν τα κείμενα αυτά, προκειμένου να κατανοήσουν πώς αυτά λειτουργούν.
- Κριτική πλαισίωση (critical framing): ερμηνεύεται το κείμενο μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο έχει παραχθεί.
- Μετασηματισμένη πρακτική (transformed practice): τα παιδιά μεταφέρουν το κείμενο που επεξεργάστηκαν στις προηγούμενες φάσεις, παράγοντας γραπτό, προφορικό ή πολυτροπικό λόγο, σε άλλο επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.¹

Μεθοδολογία

Κειμενικό υλικό

Τα δεδομένα μας προέρχονται από μια ευρύτερη έρευνα για την κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων σε παιδικές ταινίες κινουμένων σχεδίων (Καβουρματσίδου, 2023). Στο παρόν, όπως έχει προαναφερθεί, επικεντρωνόμαστε σε δύο αποσπάσματα της ταινίας *Ζωούπολη* (Zootopia). Κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης ταινίας

¹Σε μεταγενέστερες δημοσιεύσεις (Kalantzis et al.2019), οι όροι *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing* και *transformed practice* αντικαθίστανται από τους όρους *experiencing (known and new)*, *conceptualizing (by naming and with theory)*, *analyzing (functionally and critically)* και *applying (appropriately and creatively)* αντίστοιχα. Αν και ουσιαστικά έχουν παρόμοιο περιεχόμενο, οι νέοι όροι δεν αναφέρονται αποκλειστικά στο γλωσσικό μάθημα, αλλά αφορούν ένα ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο.

ήταν ο εντοπισμός διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και διαφορετικών επαγγελμάτων των ηρώων/ηρωίδων. Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο στην επιλογή της έπαιξε η δημοφιλία της στο παιδικό κοινό, οι κριτικές που έλαβε, καθώς και η εμπορική της επιτυχία. Αξίζει να αναφερθεί πως στα υπό επιλογή αποσπάσματα συμμετείχαν αρκετοί χαρακτήρες, προκειμένου να μελετηθούν και να αναλυθούν διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες, να υπάρχει ποικιλία και να καταφανούν οι αντιθέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους, καθώς και τα στερεότυπα που ενδεχομένως αναπαράγονται. Η ανάλυση των αποσπασμάτων έγινε στη μεταγλωττισμένη στην ελληνική γλώσσα εκδοχή τους.

Η *Ζωούπολη* είναι ταινία κινουμένων σχεδίων αμερικανικής παραγωγής της Walt Disney του 2016. Η ιστορία εστιάζει στη συνεργασία ενός κουνελιού αστυνομικού, της Τζούντι Χοπς, και μιας αλεπούς, του Νικ, που στόχο έχουν να αποκαλύψουν μια μεγάλη συνωμοσία που κρύβεται πίσω από εξαφανίσεις άγριων αρπακτικών κατοίκων της Ζωούπολης, μιας πόλης η οποία κατοικείται από ανθρωπόμορφα ζώα.

Η ταινία σημείωσε συνολικά 1.024 δισεκατομμύρια δολάρια παγκοσμίως. Μάλιστα, ήταν η τέταρτη ταινία του 2016 με τα περισσότερα έσοδα και η δεύτερη ταινία κινουμένων σχεδίων της Walt Disney Animation Studios όλων των εποχών με τα περισσότερα έσοδα στην πρώτη κυκλοφορία της, μετά το *Ψυχρά και Ανάποδα* (Frozen). Στην εφημερίδα *The New York Times*, ο Νιλ Τζένζλινγκερ χαρακτηρίζει την ταινία έξυπνη και αστεία και ότι δίνει τροφή για σκέψη. Ο Πίτερ Τράβερς, από την άλλη, στο περιοδικό *Rolling Stone* γράφει πως ίσως είναι η πιο ανατρεπτική ταινία του 2016, δίνοντας έμφαση στο μήνυμα που περνά για την ξενοφοβία και στο χιούμορ της. Η ταινία επιλέχθηκε από το Αμερικανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου ως μια από τις 10 καλύτερες του 2016 και κέρδισε Όσκαρ, Βραβείο Κριτικών, Χρυσή Σφαίρα και Βραβείο Annie στην κατηγορία Καλύτερης ταινίας κινουμένων σχεδίων.²

Αναλυτικό πλαίσιο

Για τη μελέτη των κοινωνικών αντιθέσεων μεταξύ των χαρακτήρων της *Ζωούπολης* και για την ανάλυση των διαλόγων των σκηνών που απομαγνητοφωνήθηκαν, αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά τα μοντέλα της Στάμου (2012) και του Androutsopoulos (2012) για την ανάλυση της κοινωνιογλωσσολογικής

²<https://rb.gy/vbqzwi>

πραγματικότητας στη μυθοπλασία, η θεωρία του Coupland (2007) για το ύφος και η γενική θεωρία του γλωσσικού χιούμορ του Attardo (1994).

Σύμφωνα με τη Στάμου (2012), τα μυθοπλαστικά κείμενα της μαζικής κουλτούρας μπορούν να αναλυθούν βάσει τεσσάρων αξόνων: τον γλωσσολογικό, τον κοινωνιογλωσσολογικό, τον σημειωτικό και τον ιδεολογικό. Ο γλωσσολογικός άξονας περιλαμβάνει όλα εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία εκφράζεται ο κάθε χαρακτήρας. Καθορίζοντας, λοιπόν, όλα τα στοιχεία που φέρει η γλώσσα σε επίπεδο λεξιλογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό, θα συζητηθούν και οι κοινωνικές ταυτότητες των χαρακτήρων της *Ζωούπολης* ως προς την κοινωνική τάξη. Ο κοινωνιογλωσσολογικός άξονας σχετίζεται με τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες: την περίσταση στην οποία συμμετέχουν οι ήρωες/ίδες, το θέμα συζήτησης, τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους και τον στόχο επικοινωνίας. Εδώ δίνεται βαρύτητα στο κοινωνικοοικονομικό προφίλ των χαρακτήρων: ηλικία, φύλο, κοινωνική τάξη (διαφορές, δηλαδή, σε κοινωνικό κύρος, εισόδημα, μόρφωση). Ο σημειωτικός άξονας έχει στόχο να αναδείξει κι άλλα στοιχεία, εκτός από τα γλωσσικά, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων, όπως είναι τα ονόματα, οι συνήθειες, η ενδυμασία, οι μουσικές επιλογές. Στον ιδεολογικό άξονα δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι κοινωνικές ταυτότητες και στη σχέση που υπάρχει μεταξύ συνομιλιακού ύφους και χαρακτήρων.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Androutsopoulos (2012), υπάρχουν τρία επίπεδα ανάλυσης: το μακρο-επίπεδο, το μεσο-επίπεδο και το μικρο-επίπεδο. Το μακρο-επίπεδο περιλαμβάνει την ανάλυση ρεπερτορίου. Εδώ μελετώνται οι γλωσσικές επιλογές των μυθοπλαστικών χαρακτήρων σε σχέση με άλλα χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, το επάγγελμα. Το μεσο-επίπεδο περιλαμβάνει την ανάλυση χαρακτήρων, δηλαδή το πώς οι γλωσσικές επιλογές των μυθοπλαστικών χαρακτήρων τούς βοηθούν να κατασκευάσουν τις κοινωνικές τους ταυτότητες. Τέλος, το μικρο-επίπεδο αφορά την ανάλυση σκηνών και διαλόγων, δηλαδή τα γλωσσικά στοιχεία και το ύφος που επιλέγουν οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες και πώς αυτά φαίνονται μέσα από καταστάσεις, όπως οι καβγάδες (Georgakopoulou, 2000). Στην επόμενη ενότητα αναλύονται οι χαρακτήρες ως προς τον γλωσσολογικό άξονα/ανάλυση ρεπερτορίου, ως προς τον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, τον σημειωτικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων και τέλος τον ιδεολογικό άξονα.

Η θεωρία του Coupland (2007) σχετικά με το ύφος αφορά τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κάνει κάτι. Τούφος μπορεί να είναι γλωσσικό, ενδυματολογικό κά. και αποτελεί ένα μέσο, με το οποίο αναδεικνύονται κοινωνικές διαφορές και κατασκευάζονται ταυτότητες. Αυτές δημιουργούνται από τις γλωσσικές και τις σημειωτικές επιλογές του ατόμου σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και επικοινωνιακές περιστάσεις. Σύμφωνα με τον Coupland, οι γλωσσικές ποικιλίες που αξιολογεί ένα άτομο για να μιλήσει είναι τα «ομιλιακά ύφη» με τα οποία εκφράζεται και κατασκευάζει ταυτότητες (Σαλιτίδου, 2018: 17).

Η γενική θεωρία για το γλωσσικό χιούμορ (Attardo 1994) περιστρέφεται γύρω από τους τρόπους με τους οποίους η ασυμβατότητα, η οποία οφείλεται στις αποκλίνουσες γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των χαρακτήρων, δημιουργεί σκηνές γέλιου. Το χιούμορ είναι αποτέλεσμα της αντίθεσης μεταξύ αυτού που περιμένει κανείς κι αυτού που τελικά συμβαίνει δημιουργώντας εκπλήξεις και ανατροπές (Τσάμηκ.ά.,2016). Σύμφωνα με τους Αρχάκη και Τσάκωνα (2011), το υφολογικό χιούμορ μπορεί να είναι επακόλουθο:

1. Της γνωσιακής αντίθεσης: ανάμειξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών και χρήση μη αναμενόμενης ποικιλίας.
2. του λογικού μηχανισμού: σύνδεση αντίθετων γνωσιακών σχημάτων.
3. της κατάστασης: συνθήκες και ισχύουσες κοινωνικές αντιλήψεις που καθορίζουν το αναμενόμενο ή μη.
4. Του στόχου :ότιδήποτε στοχοποιείται χιουμοριστικά (αντιλήψεις, πρόσωπα, συμπεριφορές, γλωσσικές ποικιλίες).
5. της κειμενικής στρατηγικής: τρόπος έκφρασης του χιούμορ μέσα στο κείμενο.
6. της γλώσσας: γλωσσικά στοιχεία, λέξεις και φράσεις, που δημιουργούν το χιουμοριστικό κείμενο. Στα πολυτροπικά κείμενα, υπάρχουν και εικονιστικά στοιχεία.

Ανάλυση

Εστιάζοντας σε δύο αποσπάσματα από την ταινία *Ζωούπολη* (βλ. παράρτημα), μελετήσαμε τους εξής χαρακτήρες: Τζούντι Χοπς, Νικ Ουάιλντ, Μπελγουέδερ, Λεοντόκαρδο και Μπόνγκο. Επιλέχθηκαν χαρακτήρες που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, έχουν άλλο κύρος και ασκούν διαφορετικά επαγγέλματα.

Ειδικότερα, η Τζούντι είναι αστυνομικός, ο Νικ είναι μικροαπατεώνας, η Μπελγουέδερ είναι βοηθός του δημάρχου, ο Λεοντόκαρδος είναι ο δήμαρχος της Ζωούπολης, και ο Μπόνγκο είναι αρχηγός της αστυνομίας. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά στοιχεία του κάθε χαρακτήρα.

Πίνακας 1. Οι χαρακτήρες της Ζωούπολης που μελετήθηκαν.

<i>Χαρακτήρας</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ζώο/ Άνθρωπος</i>	<i>Αφηγηματική Σημαντικότητα</i>	<i>Αφηγηματική αξιολόγηση</i>	<i>Γλωσσικοί κώδικες</i>
<i>Τζούντι Χοπς</i>	Θηλυκό	Λαγουδίνα	Πρωταγωνίστρια	Καλή, οραματίστρια, γενναία	Καθομιλουμένη, γλώσσα πιάτσας, πρότυπη
<i>Νικ Ουάιλντ</i>	Αρσενικό	Αλεπού	Πρωταγωνιστής	Καλός, κομπιναδόρος, καλόκαρδος	Γλώσσα πιάτσας, καθομιλουμένη
<i>Μπελγουέδερ</i>	Θηλυκό	Πρόβατο	Περιφερειακός	Κακιά	Πρότυπη
<i>Δήμαρχος</i>	Αρσενικό	Λιοντάρι	Περιφερειακός	Καλός	Πρότυπη, γλώσσα νέων
<i>Μπόνγκο</i>	Αρσενικό	Βουβάλι	Περιφερειακός	Καλός, σκληρός, αυστηρός	Καθομιλουμένη, πιάτσας, πρότυπη

Τζούντι Χοπς

Η Τζούντι Χοπς είναι ένα θηλυκό κουνέλι, κόρη της Μπόνι και του Στου Χοπς, η οποία μεγάλωσε στην επαρχία. Αρνείται, όμως, να συμβιβαστεί με την ιδέα της αγροτικής ζωής και να συνεχίσει την οικογενειακή επιχείρηση της φάρμας καρότων κι έτσι αποφασίζει να κυνηγήσει το όνειρό της στη Ζωούπολη. Είναι το πρώτο λαγουδάκι που εντάχθηκε στο αστυνομικό τμήμα της πόλης και προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποδείξει την αξία της, ακόμη κι αν αυτό σημαίνει πως πρέπει να συνεργαστεί με μια αλεπού-απατεώνα. Παρόλο που όλοι και όλες την υποτιμούσαν και αμφέβαλαν για το αν θα καταφέρει να γίνει αστυνομικίνα, από τους ίδιους της τους γονείς μέχρι και τους νταήδες της περιοχής, εκείνη πείσμωνσε και έδειξε πόσο αποφασιστική είναι. Σέβεται τον νόμο, αλλά πολλές πράξεις της μπορούν να θεωρηθούν αμφιλεγόμενες. Προκειμένου να πετύχει τον στόχο της, εκμεταλλεύεται τη θέση εξουσίας της, εκβιάζει, συνεργάζεται με έναν απατεώνα και τον αρχηγό της μαφίας. Κανείς και καμία δεν τη σέβεται, έχει περιορισμένο χρόνο και καθόλου πόρους, ώστε να εξιχνιάσει την υπόθεση. Μέσα σε όλα αυτά αποδεικνύεται πανέξυπνη, εφευρετική, τολμηρή και πολυμήχανη, με αξιοθαύμαστες σωματικές ικανότητες. Αξίζει να σημειωθεί πως η Τζούντι είναι πολύ αισιόδοξη. Ονειρευόταν να γίνει αστυνομικός από μικρή, για να κάνει τον κόσμο ένα καλύτερο μέρος.

Νοιάζεται για τους/τις άλλους/ες κι αυτό γίνεται αισθητό σε όλη τη διάρκεια της ταινίας.

Στον γλωσσολογικό άξονα/ανάλυση ρεπερτορίου, η Τζούντι μιλά την καθομιλουμένη με τον Νικ (απόσπασμα 2, συνεισφορά 8: «στα καλά καθούμενα»). Αντίθετα, όταν μιλά με άτομα ανώτερα της, όπως ο αρχηγός Μπόνγκο, ή άτομα που σέβεται, όπως η βοηθός δημάρχου, χρησιμοποιεί την πρότυπη ποικιλία (απόσπασμα 1, συνεισφορά 4: «Μμμ, λυπάμαι που θα διαφωνήσω μαζί σας ... σας διαβεβαιώνω...», απόσπασμα 2, συνεισφορά 4: «Θέλουμε τη βοήθειά σας»). Στον λόγο της συναντώνται στοιχεία ειδικού λεξιλογίου και συγκεκριμένα από τον επαγγελματικό χώρο της αστυνομίας (απόσπασμα 1, συνεισφορά 6: «κακοποιό»). Επιπρόσθετα, εμφανίζεται και το γυναικείο συνομιλιακό ύφος με επιφωνήματα (απόσπασμα 1, συνεισφορά 45: «Ω! Εε...»).

Όσον αφορά τον σημειωτικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, η Τζούντι είναι ένα νεαρό κουνέλι με ευλύγιστο σώμα και στρογγυλό πρόσωπο. Είναι καλυμμένη με γκρίζο τρίχωμα με μια πιο ανοιχτή απόχρωση στο κάτω μέρος της κοιλιάς της μέχρι τη μουσούδα και στα πόδια. Έχει μεγάλα μωβ μάτια, ροζ μύτη και ροζ εσωτερικά αυτιά. Τα αυτιά της είναι μακριά με μαύρες άκρες. Το όνομά της αποτελεί σύντομη μορφή του Judith, από το εβραϊκό Yehudit, που σημαίνει «γυναίκα από την Ιουδαία». Στη ρωμαιοκαθολική και ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, η Ιουδίθ ήταν μια όμορφη γυναίκα που αποκεφάλισε έναν εισβολέα στρατηγό. Το όνομα αυτό αποτελεί προειδοποίηση πως η γυναίκα που το φέρει είναι όμορφη και τολμηρή. Έτσι και η Τζούντι, παρότι είναι ένα λαγουδάκι γλυκό και ήπιων τόνων, κατά βάθος είναι μια θαρραλέα γυναίκα που μάχεται για το δίκαιο.

Η καθημερινή στολή που φορά κατά την περιπολία της αποτελείται από σκούρο μπλε παντελόνι, μπλε πουκάμισο, γιλέκο και μαύρα καλύμματα γύρω από τους καρπούς και τους αστραγάλους της. Είχε, επίσης, επιγονατίδες στο παντελόνι της και μια μαύρη ζώνη με ασημένια αγκράφα. Ο εξοπλισμός της Τζούντι στα παρκόμετρα φοριέται πάνω από την καθημερινή στολή περιπολίας της και αποτελείται από ένα πορτοκαλί γιλέκο υψηλής ορατότητας με κίτρινες γραμμές νέον και ένα σκούρο μπλε καπέλο με γαλάζια ζώνη που περιέχει το έμβλημα επιβολής στάθμευσης.

Σχετικά με τον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, η Τζούντι δείχνει να προσαρμόζεται στην εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση. Έτσι, μιλά στον ενικό σε οικεία άτομα όπως ο Νικ (απόσπασμα 2, συνεισφορά 8: «Δεν

μπορείς να την πιάνεις στα καλά καθούμενα», συνεισφορές 10 και 25: «Σταμάτα!, συνεισφορά 31: «Βρε, βρε:! Είσαι σωστός ντετέκτιβ! Να σου πω. Νομίζω θα γινόσουν πάρα πολύ καλός αστυνομικός»). Από την άλλη, σε άτομα που δεν γνωρίζει, ή που τα σέβεται λόγω ηλικίας ή θέσης, μιλά στον πληθυντικό αριθμό, όπως στην κ. Ότερτον (απόσπασμα 1, συνεισφορά 39: «Ευχαριστώ κυρία»), στην Μπελγουέδερ (απόσπασμα 2, συνεισφορά 4: «Θέλουμε τη βοήθειά σας») και στον Μπόνγκο (απόσπασμα 1, συνεισφορά 4: «μαζί σας», «σας διαβεβαιώνω»), παρότι της μιλά υποτιμητικά. Παρατηρείται, ωστόσο, πως μετά από λίγη ώρα, αφού έχει βρεθεί αρκετές φορές με τη βοηθό δημάρχου και έχουν συνομιλήσει αρκετά, της μιλά στον ενικό, ίσως για να την κάνει να νιώσει άνετα και να μοιραστεί κάτι που τη βασανίζει, όπως το γεγονός ότι την υποτιμούν στη δουλειά της (απόσπασμα 2, συνεισφορά 14: «Μα είσαι η βοηθός δημάρχου της Ζωούπολης»).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό άξονα, το στερεότυπο που δημιουργείται εδώ είναι ότι ένα κορίτσι μικρόσωμο που προέρχεται από την επαρχία και προσπαθεί να ασκήσει ένα επάγγελμα κυρίως ανδροκρατούμενο, για να τα βγάλει πέρα, πρέπει να συμμορφωθεί με τις ανάγκες της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης.

Νικ Ουάιλντ

Ο Νικ Ουάιλντ προέρχεται από φτωχό περιβάλλον. Ζούσε με τη μητέρα του και ως παιδί είχε όνειρο να ενταχθεί στους τοπικούς προσκόπους, με σκοπό να νιώσει πραγματική αποδοχή από το περιβάλλον του. Ο Νικ παρόλο που έδειξε ζήλο και αυτοπεποίθηση, τελικά γελοιοποιήθηκε και ξυλοκοπήθηκε, επειδή οι αλεπούδες θεωρούνταν αναξιόπιστα ζώα. Από τότε αποφάσισε να μη δείξει ποτέ ευάλωτος μπροστά σε άλλους/ες, με αποτέλεσμα να φαίνεται αρκετά απρόσιτος. Αυτό τον οδήγησε μεγαλώνοντας να γίνει απατεώνας, γιατί ισχυριζόταν πως αυτό ήθελε και πίστευε και η κοινωνία. Ο Νικ είναι γενικά χαρισματικός, κοινωνικός, καταφερτζής και ιδιαίτερα ευφυής. Είναι πονηρός και πανούργος, χαρακτηριστικά που υποτίθεται ότι είναι κοινά σε όλες τις αλεπούδες. Ακόμη, ο Νικ είναι άνετος και επιδέξιος, εξαπατώντας και ξεγελώντας εύκολα τους άλλους με τη γοητεία και τη φιλική του συμπεριφορά για χρήματα. Όμως, όταν η Τζούντι, τον ξεγελάει, βρίσκεται στην πραγματικότητα να τη βοηθάει να λύσει ένα μυστήριο. Αν και φαίνεται αδιάφορος για τους γύρω του, ο Νικ είναι συμπονετικός απέναντι σε όσους βιώνουν προκαταλήψεις. Για παράδειγμα, όταν βλέπει τις δοκιμασίες που περνά η Τζούντι άδικα, προσπαθεί με κάθε τρόπο να την υποστηρίξει.

Στον γλωσσολογικό άξονα/ανάλυση ρεπερτορίου, ο Νικ μιλά την καθομιλουμένη και τη γλώσσα της πιάτσας (απόσπασμα 2, συνεισφορά 26: «Πας στοίχημα;», «Τι κόλλημα έχουν φάει;»). Ακόμη, στον λόγο του εντοπίζονται και στοιχεία της γλώσσας των νέων, όπως υβριστικό λεξιλόγιο (απόσπασμα 2, συνεισφορά 26: «ανόητους») και επιφωνήματα αηδίας (απόσπασμα 2, συνεισφορά 32: «Μπλιαχ!»).

Όσον αφορά τον σημειωτικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, το πλήρες όνομα του Νικ είναι Nicholas Piberius Wilde. Το επώνυμο του Νικ, Wilde, είναι ένα παιχνίδι με τη λέξη «άγριο», από την αγγλική λέξη wild. Ο Νικ είναι μια αλεπού με λεπτό σωματότυπο. Είναι καλυμμένος με κόκκινη γούνα και κρεμ υπογάστριο μέχρι τη μουσούδα του. Έχει σκούρο καστανόξανθο τρίχωμα στα πόδια του, στα χέρια του, στις άκρες των αυτιών του και στην άκρη της ουράς του. Έχει πράσινα μάτια και σκούρα μοβ μύτη. Η γκαρνταρόμπα του αποτελείται από ένα ανοιχτό πράσινο χαβανέζικο πουκάμισο, μια σκούρα γραβάτα με κόκκινες και μπλε ρίγες και ένα γκριζωπό παντελόνι. Ενώ βοηθάει την Τζούντι κατά τη διάρκεια της έρευνάς της, φοράει ένα αυτοκόλλητο σήμα της ZPD πάνω από την τσέπη του πουκαμίσου του.

Σχετικά με τον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, ο Νικ φαίνεται στο 2^ο απόσπασμα να μην ανταποκρίνεται στην επικοινωνιακή κατάσταση. Σε αντίθεση με την Τζούντι, η οποία απευθύνεται στην Μπελγουέδερ στον πληθυντικό, ο Νικ μιλά για εκείνη μπροστά της σε γ' ενικό, σχολιάζοντας την εμφάνισή της, αγγίζοντας ταυτόχρονα το κεφάλι της (συνεισφορά 5: «Πόσο απαλό είναι!», συνεισφορά 9: «Είναι σαν μαλλί της γριάς»). Με τη διακειμενική αναφορά στο μέτρημα προβάτων πριν από τον ύπνο (συνεισφορά 24: «Λες να μετράει τον εαυτό της για να κοιμηθεί;»), στοχεύει να προκαλέσει γέλιο. Το γεγονός ότι οι γλωσσικές και εξωγλωσσικές επιλογές του Νικ είναι ακατάλληλες και μη αναμενόμενες για την κατάσταση επισημαίνεται από τον κατευθυντικό λόγο της Τζούντι προς εκείνον (συνεισφορά 8: «Δεν μπορείς να την πιάνεις στα καλά καθούμενα.», συνεισφορές 10 και 25: «Σταμάτα»).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό άξονα, δημιουργείται η αντίληψη πως τα άτομα που ασχολούνται με παρανομίες και κομπίνες, μιλούν τη γλώσσα της πιάτσας, την αργκό, δεν χρησιμοποιούν την πρότυπη ποικιλία και δεν ακολουθούν κανόνες ευγενείας. Στιγματίζονται αυτοί οι χαρακτήρες ως λιγότερο μορφωμένοι/ες.

Μπελγουέδερ

Η βοηθός δημάρχου Μπελγουέδερ είναι η πραγματική «κακιά» της ταινίας, που παραμένει κρυφή για μεγάλο μέρος της. Είναι βοηθός του πανίσχυρου Δημάρχου Λεοντόκαρδου, ο οποίος πολλές φορές την εξευτελίζει, όταν εκείνη δεν ανταποκρίνεται στον επιθυμητό βαθμό στις επιθυμίες του. Με την πάροδο του χρόνου, άρχισε να περιφρονεί τα αρπακτικά και έβαλε στόχο να κάνει τη Ζωούπολη μια πόλη, όπου τα θηράματα θα κυριαρχούν και τα αρπακτικά θα χαρακτηρίζονται απλώς ως άχρηστα. Μόλις τα αρπακτικά θα θεωρούνταν πολύ επικίνδυνα για την κοινωνία, ο Λεοντόκαρδος θα απομακρυνόταν από το αξίωμα από φόβο κι έτσι η Μπελγουέδερ θα αναλάμβανε δήμαρχος της πόλης. Ενώ αρχικά φαίνεται να είναι ήπιων τόνων, ευγενική, ήρεμη, τελικά αποδεικνύεται πως είναι διπρόσωπη, ψυχρή και δολοπλόκα. Ακόμη κι έτσι όμως, δείχνει μια συμπάθεια απέναντι στα θηράματα που περνούν δοκιμασίες από τα αρπακτικά, όπως για παράδειγμα με την Τζούντι.

Στον γλωσσολογικό άξονα/ανάλυση ρεπερτορίου, η Μπελγουέδερ εμφανίζεται να χρησιμοποιεί την πρότυπη ποικιλία (απόσπασμα 2, συνεισφορά 17: «Είναι ωραίο να εκτιμούν τη δουλειά σου», συνεισφορά 21: «Ήταν μεγάλη μου χαρά που μπόρεσα...»). Ακόμη, αξιοποιεί στοιχεία του γυναικείου συνομιλιακού ύφους (απόσπασμα 2, συνεισφορά 1: «Ε, κύριε! ... Ω! Δήμαρχε! Ω! Συγγνώμη!»). Τέλος, προσπαθεί να δείξει ότι εκτός από βοηθός δημάρχου, μπορεί να είναι και πιο χαλαρή και μέσα σε όλα και να μιλήσει πιο «μάγικα» (συνεισφορά 13: «Καλά, πολύ ενδιαφέρον αυτό.», συνεισφορά 19: «δεν του άρεσε καθόλου, μεταξύ μας», συνεισφορά 21: «Να πάρει!», συνεισφορά 3: «Λιοντάρι σου λέει μετά.»). Βέβαια, δεν το κατορθώνει με μεγάλη επιτυχία, αφού και πάλι διατηρεί την πρότυπη ποικιλία.

Όσον αφορά τον σημειωτικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, το όνομά της στα αγγλικά («bellwether») αναφέρεται στο πρόβατο που οδηγεί το κοπάδι. Αυτό ταιριάζει με την Μπελγουέδερ, αν σκεφτεί κανείς ότι είναι η αρχηγός μιας ομάδας προβάτων. Η Μπελγουέδερ είναι ένα μικρό, εύθραυστο πρόβατο. Φοράει κόκκινα γυαλιά πάνω από τα μεγάλα πράσινα μάτια της. Έχει το χνουδωτό λευκό μαλλί της σχηματισμένο σε σχήμα πον-πον στο κεφάλι της. Έχει, επίσης, μεγάλα, χνουδωτά αυτιά και οπλές για χέρια και πόδια. Φοράει ένα βαθύ μπλε παλτό πάνω από ένα φόρεμα με σχέδιο που μοιάζει με φύλλο. Αγαπά την εκτίμηση, την επιτυχία και τη δύναμη και σιχαίνεται την υποτίμηση και την εξαπάτηση. Στην αρχή της ταινίας εμφανίζεται ως βοηθός δημάρχου, στη μέση της ταινίας ως δήμαρχος, ενώ στο τέλος

εμφανίζεται και ως αρχηγός τρομοκρατών, όταν πια αποκαλύπτεται το πραγματικό πρόσωπό της.

Σχετικά με τον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, η Μπελγουέδερ ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς στον ανώτερο της και δήμαρχο της Ζωούπολης μιλά στον πληθυντικό αριθμό (απόσπασμα 2, συνεισφορά 3: «Σας παρακαλώ, σας παρακαλώ...»), ενώ με εκείνους/ες που νιώθει οικεία και άνετα στον ενικό αριθμό, όπως με την Τζούντι (απόσπασμα 2, συνεισφορά 15 «πες καλύτερα»). Όπως και να έχει, παραμένει ευγενική σε κάθε περίπτωση (απόσπασμα 2, συνεισφορά 1: «Συγγνώμη!», συνεισφορά 13: «Ορίστε!»).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό άξονα δημιουργείται μια στερεοτυπική αντίληψη πως όσοι/ες κατέχουν θέσεις, όπως αυτής του/της βοηθού ή του/της γραμματέα, είναι πιο αδύναμοι/ες με χαμηλό κύρος, μιλούν χρησιμοποιώντας πολλά επιφωνήματα, ίσως από άγχος και φόβο προς τους/τις ανώτερούς/ές τους.

Δήμαρχος

Ο δήμαρχος Λεοντόκαρδος είναι ένας από τους σημαντικούς χαρακτήρες της Ζωούπολης. Διατελεί δήμαρχος της ομώνυμης πόλης για περισσότερα από 15 χρόνια, όντας, μάλιστα, ο 52ος δήμαρχος. Είναι ένας δυναμικός ηγέτης, που νιώθει μεγάλη υπερηφάνεια για την ποικιλομορφία που παρουσιάζει η πόλη αυτή. Στόχος του είναι να μπορέσουν όλοι και όλες να έχουν μια ευκαιρία να ζήσουν το όνειρό τους και να υπάρχει ισότητα κι έτσι επινοεί τη φράση: «Στη Ζωούπολη ο καθένας μπορεί να γίνει τα πάντα». Ο δήμαρχος είναι ένας από τους λίγους χαρακτήρες της ταινίας που δεν έδειξαν καθόλου ρατσισμό κρίνοντας τους/τις άλλους/ες. Ο δήμαρχος συνοδεύεται σχεδόν πάντα από τη βοηθό του, Μπελγουέδερ, την οποία αντιμετωπίζει περισσότερο ως γραμματέα και υποχείριό του. Δεν δείχνει να τη σέβεται, τη διατάζει, της αναθέτει συνεχώς μεγάλο φόρτο εργασίας και την παραμερίζει όταν βρίσκονται σε δημόσιο χώρο, ώστε να κλέψει αυτός τις εντυπώσεις. Επιπρόσθετα, της απευθύνεται με υποτιμητικά ονόματα (π.χ. Σαβουρογουέδερ) δείχνοντας έτσι ένα σκληρό και ψυχρό πρόσωπο. Αυτό, βέβαια, θα γίνει αφορμή κατά τη διάρκεια της ταινίας να θελήσει η Μπελγουέδερ να πάρει εκδίκηση για τη συμπεριφορά του αυτή. Από τη μια, είναι ένας ευγενής ηγέτης που εμπνέει το κοινό του με τη θέλησή του να διασφαλιστεί ισοτιμία και ασφάλεια για τους πολίτες και την πόλη. Από την άλλη, όμως, δεν διστάζει να καταφύγει και σε παράνομες πράξεις για να πετύχει τους στόχους του.

Στον γλωσσολογικό άξονα/ανάλυση ρεπερτορίου, παρατηρείται πως ο δήμαρχος Λεοντόκαρδος, στο μεγαλύτερο μέρος της ταινίας, χρησιμοποιεί κυρίως την πρότυπη ποικιλία, ιδίως όταν παρακολουθείται από το κοινό και μελλοντικούς/ές ψηφοφόρους. Αντιθέτως, όταν δεν τον ακούν πιθανοί/ές ψηφοφόροι, μιλά στη βοήθο του χρησιμοποιώντας την καθομιλουμένη και χρησιμοποιεί και στοιχεία της γλώσσας των νέων. Όταν νευριάζει μαζί της και θέλει να τη μειώσει, δημιουργεί μια νέα σύνθετη λέξη παίζοντας με το όνομά της και συνδυάζοντάς το με τη λέξη «σαβούρα» που είναι λέξη της αργκό και χρησιμοποιείται όταν θέλει κάποιος/α να μιλήσει υποτιμητικά σε κάποιον/α άλλον/η (απόσπασμα 2, συνεισφορά 18: «Σαβουρογουέδερ»).

Όσον αφορά τον σημειωτικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, το μικρό όνομα του Λεοντόκαρδου (καρδιά λιονταριού) προέρχεται από την αγγλική «Lionheart» που είναι ένας συνδυασμός των λέξεων «Leo» και «Theodore». Ο δήμαρχος Λεοντόκαρδος είναι ένα μεγάλο, επιβλητικό λιοντάρι με χρυσοκάστανο τρίχωμα. Έχει καστανά μάτια, μεγάλη μαύρη μύτη, μεγάλο πηγούνι και μακριά μουστάκια. Ο δήμαρχος φοράει ένα ανοιχτό μπλε επαγγελματικό πουκάμισο, μια κόκκινη γραβάτα κι από πάνω ένα βαθύ μπλε επαγγελματικό κοστούμι. Είναι μεγαλόσωμος και μυώδης, με φαρδύ στήθος και δυνατά πόδια με λευκά νύχια. Συμπεριφέρεται με αξιοπρέπεια και υπερηφάνεια, επιδεικνύοντας το μεγαλείο του σε κάθε του βήμα, από τη μακριά, μαστιγωτή ουρά του μέχρι την πυκνή, χρυσή χαίτη του. Το γεγονός ότι ο Λεοντόκαρδος έχει τη βοήθεια της Μπελγουέδερ, αποτελεί πιθανότατα διακειμενική αναφορά στο βιβλικό χωρίο «Το λιοντάρι και το αρνί». Του αρέσει η φήμη, η δύναμη και η επιτυχία, ενώ μισεί την ανικανότητα, την καθυστέρηση και τη μισαλλοδοξία.

Σχετικά με τον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, γίνεται αντιληπτό στο απόσπασμα 2 πως ο δήμαρχος μιλά στη συνεργάτιδά του απότομα, με αγένεια, της φωνάζει και χρησιμοποιεί και προστακτική (συνεισφορά 2: «Τελείωνε!», «Τακτοποίησέ το εσύ!», «ακύρωσε»).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό άξονα, δημιουργείται, λοιπόν, η στερεοτυπική αντίληψη πως όσοι/ες κατέχουν υψηλές και σημαντικές θέσεις συνήθως μιλούν την πρότυπη ποικιλία και, μάλιστα, έχουν το δικαίωμα να απευθύνονται απαξιωτικά στους/στις άλλους/ες. Αυτό, βέβαια, δεν συνάδει με τον κώδικα ευγενείας που θα άρμοζε σε έναν άνθρωπο αυτής της θέσης.

Μπόνγκο

Ο αρχηγός Μπόνγκο είναι ο επικεφαλής του αστυνομικού τμήματος της Ζωούπολης. Οι πολίτες της Ζωούπολης τον θεωρούν έξυπνο και αξιόπιστο και γι' αυτό τον σέβονται. Όλοι και όλες στρέφονται σε αυτόν, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και εκείνος λογοδοτεί μονάχα στον δήμαρχο και τη βοηθό του. Επομένως, συμπεραίνει κανείς πως είναι ένα από τα πιο ισχυρά ζώα της πόλης. Είναι σκληρός, αυστηρός με επιβλητική παρουσία και αρχικά εμφανίζεται στην ταινία αρκετά προκατειλημμένος και μισαλλόδοξος. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός πως δεν ήθελε την Τζούντι, ένα θηλυκό και μικρόσωμο λαγό, να ενταχθεί στο σώμα κι έτσι της ανέθεσε την υπηρεσία στάθμευσης. Είναι αφοσιωμένος στη δουλειά του και δεν του αρέσει να μπλέκεται τίποτα στα πόδια του. Θεωρεί ότι ο κόσμος είναι ένα διαλυμένο μέρος, που έχει ανάγκη από καλούς αστυνομικούς και γι' αυτό θέλει ο ίδιος και οι αστυνομικοί του να είναι επιμελείς και αποτελεσματικοί όσο το δυνατόν περισσότερο για την προστασία της πόλης. Όσοι/ες το καταφέρνουν αυτό, κερδίζουν και τον απόλυτο σεβασμό του. Συχνά, όμως, αφήνει τα προσωπικά του συναισθήματα να υπερισχύσουν. Συγκρούστηκε πολλές φορές με την Τζούντι και σκόπιμα της έδωσε ελάχιστους πόρους και χρόνο, για να λύσει την υπόθεση που ανέλαβε. Μάλιστα, της ζήτησε να παραιτηθεί σε περίπτωση που αποτύχει. Όταν έρχεται αντιμέτωπος με τις πράξεις του και συνειδητοποιεί πόσο άδικα συμπεριφέρθηκε στην Τζούντι, ντρέπεται, αλλάζει και γίνεται αμέσως υποστηρικτικός και συμμαχεί μαζί της. Ακόμη, είναι πρόθυμος να εντάξει στο σώμα και τον Νικ, παρά την αρχική δυσπιστία απέναντί του.

Στον γλωσσολογικό άξονα/ανάλυση ρεπερτορίου, παρατηρεί κανείς στο απόσπασμα 2 πως ο αρχηγός Μπόνγκο χρησιμοποιεί ιδιαίτερη ποικιλία στον λόγο του. Όταν θέλει να δώσει βαρύτητα στα λεγόμενά του και να μιλήσει με σοβαρό και αυστηρό ύφος, αξιοποιεί την πρότυπη ποικιλία (συνεισφορά 3: «Εγκατέλειψες το πόστο σου», «προκάλεσες πανικό», «έθεσες σε κίνδυνο τα τρωκτικά», συνεισφορά 31: «ψευδαισθήσεις μεγαλείου», συνεισφορά 46: «Θεσπέσια»). Εκτός από την πρότυπη ποικιλία, χρησιμοποιεί και την καθομιλουμένη, όπου ενίοτε κάνει χρήση και της γλώσσας των νέων. Παράδειγμα της γλώσσας των νέων αποτελεί το υβριστικό λεξιλόγιο (συνεισφορά 5: «Βούλωσε το στοματάκι σου, τώρα!»). Εμφανής είναι και η χρήση ειδικού λεξιλογίου από τον επαγγελματικό χώρο των αστυνομικών (συνεισφορά 3: «πόστο», «εγκληματία», συνεισφορά 7: «κόβεις κλήσεις»,

συνεισφορά 13: «τμήμα», συνεισφορά 22: «τα όργανα», συνεισφορά 31: «υπόθεση»). Αξιοποιούνται ακόμη και στοιχεία γυναικείου συνομιλιακού ύφους, όπως τα υποκοριστικά (συνεισφορά 5: «στοματάκι», συνεισφορά 29: «Ένα λεπτάκι!»).

Όσον αφορά τον σημειωτικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, το όνομα του Μπόνγκο προέρχεται από τη λέξη Σουαχίλι για το βουβάλι, η οποία είναι «mbogo». Πράγματι, είναι ένα μωδές, βαρύ αφρικανικό βουβάλι με μπλε-γκρι τρίχωμα. Τα μεγάλα του κέρατα έχουν μπεζ χρώμα και το εσωτερικό των αυτιών του είναι ροζ. Επιπλέον, σχετικά με την ηλικία του, ο Μπόνγκο είναι στα μέσα της δεκαετίας των 40. Φοράει μια τυπική αστυνομική στολή και ζώνη κοινής ωφέλειας. Τα μάτια του είναι καστανά και περιστασιακά φοράει γυαλιά ανάγνωσης. Του αρέσει η δικαιοσύνη και η τάξη, ενώ απεχθάνεται τη διαφθορά και την ανυπακοή. Είναι μεγάλος θαυμαστής της Gazelle, μιας γαζέλας ποπ τραγουδίστριας της Ζωούπολης. Έχει μια εφαρμογή στο τηλέφωνό του, όπου ο ίδιος μεταμορφώνεται σε άνδρα χορευτή που χορεύει με την Gazelle και επίσης απολαμβάνει μια από τις συναυλίες της στο τέλος της ταινίας. Αυτό προκαλεί μεγάλες αντιθέσεις με το αξίωμα και τη θέση του αρχηγού της αστυνομίας, με το αυστηρό και σοβαρό προσωπείο και με τη μεγάλη σωματική του διάπλαση.

Σχετικά με τον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα/ανάλυση χαρακτήρων, φαίνεται πως ο αρχηγός Μπόνγκο ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Στην επικοινωνία του με συναδέλφους/ισσες μιλά στον ενικό, όπως όταν μιλά με την Τζούντι, που είναι καινούρια (απόσπασμα 2, συνεισφορά 15: «Γι' αυτό ξέχασέ το!», συνεισφορά 40: «Σου δίνω μόνο 48 ώρες»). Όταν αναφέρεται στην Τζούντι, χρησιμοποιεί μόνο το επίθετό της, χωρίς κάποια άλλη προσφώνηση (απόσπασμα 2, συνεισφορά 3: «ΧΟΠΣ!»). Μάλιστα, της μιλά πιο απότομα και σε αυστηρό τόνο. Την ειρωνεύεται και μιλά κάνοντας τη φωνή του πιο γλυκιά και παιδική (απόσπασμα 2, συνεισφορά 15: «Η ζωή δεν είναι μιούζικαλ κινουμένων σχεδίων να λες τραγουδάκια ((με χαριτωμένη φωνή ειρωνικά)) κι όλα σου τα όνειρα να γίνονται πραγματικότητα με μαγικό τρόπο. Γι' αυτό ξέχασέ το!»). Αυτές οι απότομες εναλλαγές στο ύφος του, από σοβαρό σε παιδικό και ξανά σε σοβαρό και αυστηρό, δημιουργούν σκηνές γέλιου σε συνδυασμό, μάλιστα, με το γεγονός ότι είναι ένα μεγαλόσωμο και στιβαρό βουβάλι και καταλήγει να μιλά σαν γλυκό παιδάκι. Έτσι γλυκά και ήρεμα μιλά και στην κ. Ότερτον (απόσπασμα 2, συνεισφορά 27), ενώ την ίδια στιγμή στην Τζούντι μιλά απότομα και άγρια (υφολογικό χιούμορ ως επακόλουθο της γνωσιακής αντίθεσης).

Όταν απευθύνεται σε πολίτες ή στην Μπελγουέδερ, χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό. Για παράδειγμα, την ενυδρίδα την αποκαλεί «κ. Ότερτον» (απόσπασμα 2, συνεισφορά 24) και της μιλά ευγενικά και γλυκά (συνεισφορά 18: «Μα σας έχω πει κυρία μου.», συνεισφορά 27: «Κυρία Ότερτον, περιμένετε λίγο έξω;»). Γέλιο, επίσης, προκαλεί το γεγονός πως ο αστυνόμος Μπόνγκο, ο αρχηγός της αστυνομίας, ένα γιγάντιο και εύσωμο βουβάλι μιλά στην Μπελγουέδερ, ένα πρόβατο αρκετά μικρόσωμο, στον πληθυντικό αριθμό (απόσπασμα 2, συνεισφορά 33: «Βοηθέ δημάρχου Μπελγουέδερ!»), όχι τόσο από σεβασμό, αλλά από φόβο. Φοβάται τον δήμαρχο Λεοντόκαρδο και προσπαθεί να μην κάνει πράγματα αντίθετα από αυτά που λέει εκείνος και να μην τον δυσαρεστεί.

Όσον αφορά τον ιδεολογικό άξονα, δημιουργείται η αντίληψη πως οι αστυνομικοί και ειδικά αυτοί/ές που κατέχουν υψηλή θέση μιλούν με αυστηρό και απότομο ύφος, ειρωνεύονται και κάνουν χρήση υβριστικού λεξιλογίου απέναντι σε συναδέλφους/ισσες που βρίσκονται σε κατώτερες θέσεις.

Πρόταση διδακτικής αξιοποίησης

Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου και αφορά το γλωσσικό μάθημα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της στηρίζεται στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis et al. 2019) και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για την καλλιέργεια της συνεργατικότητας, της αλληλεπίδρασης και της ενεργητικότερης συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1995). Γενικός σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να εστιάσουν στο κοινωνικό επίπεδο και να αντιληφθούν πως η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα και, συνεπώς, είναι ανομοιογενής. Οι ειδικότεροι στόχοι της πρότασης είναι:

- Να εντοπίζουν τα παιδιά ποιοι/ες ομιλητές/τριες χρησιμοποιούν στον λόγο τους συγκεκριμένα στοιχεία, γλωσσικά και μη.
- Να μπορούν να εντοπίζουν την κοινωνική γλωσσική ποικιλία σε συνάρτηση με τις κοινωνικές τάξεις και τα επαγγέλματα.
- Να αποκτήσουν επίγνωση των κυρίαρχων ιδεολογιών και στερεοτύπων που συνοδεύουν τις κοινωνικές τάξεις, ώστε να μην τα αποδέχονται άκριτα.
- Να μη συνδέουν τα άτομα με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά (π.χ. μόρφωση, ηλικία, επάγγελμα κ.ά.) ανάλογα με τον τρόπο που μιλούν και κινούνται.

- Να μπορούν να εντοπίζουν τους τρόπους με τους οποίους στοχοποιούνται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας οι κοινωνικές τάξεις (π.χ. μέσω της παραγωγής χιούμορ).
- Να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες αξιοποιούνται χιουμοριστικά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις μαθητών/τριών για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου:

- Να ακολουθούν τη δομή ενός σεναρίου.
- Να επιχειρηματολογούν.
- Να γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία μιας συνέντευξης.
- Να εφαρμόζουν τους γραμματικούς κανόνες που έχουν ήδη διδαχθεί (ευθύς και πλάγιος λόγος, δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις).

Χρόνος υλοποίησης: περίπου 8 ώρες. Θα μπορούσε η κάθε φάση του προτεινόμενου σεναρίου να πραγματοποιείται ανά εβδομάδα.

Τοποθετημένη πρακτική

Στόχος είναι η αξιοποίηση της οικείας πραγματικότητας των παιδιών. Επιλέγεται, λοιπόν, η ταινία, η *Ζωούπολη*, επειδή:

- Τα κινούμενα σχέδια είναι ιδιαίτερα αγαπητά στα παιδιά και αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους.
- Είναι σύγχρονη ταινία και είναι σημαντικό τα παιδιά να εργαστούν γύρω από σύγχρονα κείμενα.
- Είναι χαρακτηριστική για τον διαχωρισμό των ηρώων/ίδων σε κοινωνικές τάξεις.
- Γίνεται αναφορά σε επαγγέλματα και σε αυτή την ηλικία τα παιδιά ξεκινούν να προσανατολίζονται επαγγελματικά και να ανακαλύπτουν ταλέντα και δεξιότητες.
- Είναι χιουμοριστική και ενδιαφέρουσα.
- Όλοι οι χαρακτήρες είναι ανθρωπόμορφα ζώα, με τα οποία μπορούν εύκολα τα παιδιά να ταυτιστούν και τους δημιουργούν ποικίλα συναισθήματα.
- Μεταδίδει θετικά μηνύματα για τη διαφορετικότητα και την πραγματοποίηση των στόχων που θέτει ο/η καθένας/μία.

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται μια εισαγωγική συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών (π.χ. αν βλέπουν κινούμενα σχέδια, ποια είναι τα αγαπημένα τους, αν γνωρίζουν ή αν έχουν παρακολουθήσει την υπό μελέτη ταινία, ερωτήσεις σε σχέση με τα κινούμενα σχέδια και την κοινωνική τάξη και τα επαγγέλματα, ώστε να προσαρμοστούν σταδιακά στις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν).

Ανοιχτή διδασκαλία

Τα παιδιά παρακολουθούν με τον/την εκπαιδευτικό αποσπάσματα από την ταινία *Ζωούπολη*, αρχικά χωρίς κείμενο και στη συνέχεια έχοντας τους διαλόγους (βλ. παράρτημα 1, αποσπάσματα 1 και 2). Επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν πως οι ήρωες/ίδες χρησιμοποιούν στον λόγο τους στοιχεία από κοινωνικές ποικιλίες. Ο/η εκπαιδευτικός με τα παιδιά προσπαθούν να εντοπίσουν στοιχεία κοινωνικής ποικιλίας (γλωσσικά και σημειωτικά) στο κείμενο που τους έχει δοθεί (βλ. παράρτημα 2, δραστηριότητες 1 και 2). Είναι σημαντικό να κατανοήσουν πως αυτά τα στοιχεία συμβάλλουν στον στερεοτυπικό τρόπο παρουσίασης των ατόμων της εκάστοτε κοινωνικής τάξης και των επαγγελμάτων που ασκούν και ότι ορισμένες ταινίες αναπαράγουν στερεότυπα, για να πετύχουν τον σκοπό τους.

Κριτική πλαισίωση

Έπειτα, επιχειρείται μια αντιστοίχιση των χαρακτήρων της ταινίας με κάποιο άλλο επάγγελμα, δηλαδή να αιτιολογήσουν οι μαθητές/ριες ποιο επάγγελμα θα ταίριαζε στον/στην καθένα/μία με βάση την ταυτότητα που έχουν κατασκευάσει (βλ. παράρτημα 2, δραστηριότητα 3). Αφού συζητήσουν για τις επιλογές τους, τοποθετούνται σχετικά με το αν αναπαράγονται στερεότυπα (βλ. παράρτημα 2, δραστηριότητα 4).

Στη συνέχεια δίνονται εικόνες από άλλους/ες ήρωες/ίδες παιδικών ταινιών και τα παιδιά σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό προσπαθούν να εντοπίσουν τα στερεότυπα που αναπαράγονται με βάση το επάγγελμα που ασκούν και την τάξη στην οποία ανήκουν (βλ. παράρτημα 2, δραστηριότητα 5).

Μετασηματισμένη πρακτική

Αρχικά, τα παιδιά συζητούν με τον/την εκπαιδευτικό για τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται μια συνέντευξη και πώς αυτή δομείται (βλ. παράρτημα 2, οδηγίες για τη συνέντευξη). Τα παιδιά, χωρισμένα σε δύο μεγάλες ομάδες, καλούνται να συντάξουν ένα κείμενο συνέντευξης, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της επιχείρησης που θα καλέσει σε συνέντευξη τους χαρακτήρες της ταινίας. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγουν έναν χαρακτήρα από τη *Ζωούπολη*, ο/η οποίος/α αναζητά εργασία. Θα πρέπει να αναφέρουν το είδος της εργασίας, να καταγράψουν τις ερωτήσεις που απευθύνονται στον χαρακτήρα και στη συνέχεια τις πιθανές απαντήσεις που θα έδιναν. Αναπαριστούν τη συνέντευξη και στο τέλος επιλέγουν έναν/μία από τους/τις δύο εξηγώντας τους λόγους (βλ. παράρτημα 2, δραστηριότητα 6). Ακολουθεί αυτοαξιολόγηση (βλ. παράρτημα 2, ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης ομάδας) και ετεροαξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου και τελικού προϊόντος (βλ. παράρτημα 2, φύλλο αξιολόγησης συνέντευξης).

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της κατασκευής κοινωνικών ταυτοτήτων σε χαρακτήρες ταινιών κινουμένων σχεδίων. Για τις ανάγκες αυτές, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση δύο αποσπασμάτων από την ταινία *Ζωούπολη*. Διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους: 1) οικοδομούνται οι ταυτότητες των ηρώων και των ηρωίδων, 2) διαμορφώνεται η κοινωνική πραγματικότητα και 3) αναπαράγονται στερεότυπα και ιδεολογίες μέσα από την αναπαράσταση των κοινωνικών ποικιλιών. Η προσοχή μας εστιάστηκε στη χρήση της γλώσσας, στην επιλογή σημειωτικών πόρων των χαρακτήρων και στην υιοθέτηση συμπεριφορών που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης, γίνεται φανερό πως οι γλωσσικές επιλογές ενός/μιας ομιλητή/ριας συνδέονται με την ηλικία, τη μόρφωση, το επάγγελμα, την κοινωνική τάξη, αλλά και το φύλο (Δελβερούδη, 2001). Συνεπώς, μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας προβάλλεται η γλωσσική ποικιλότητα ως μέσο κατασκευής ταυτοτήτων και προώθησης στερεοτυπικών αντιλήψεων (Στάμου κ.ά., 2016). Στην υπό μελέτη ταινία κινουμένων σχεδίων παρατηρήθηκε πως συχνά οι χαμηλού κύρους ποικιλίες χρησιμοποιούνταν από περιθωριακούς χαρακτήρες (π.χ.

Νικ) στιγματίζοντάς τους έτσι χιουμοριστικά και τοποθετώντας τους στο περιθώριο. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε μεγάλη αντίθεση μεταξύ των χαρακτήρων, που αφορά τόσο τις γλωσσικές επιλογές τους, όσο και στις επιλογές τους στον σημειωτικό άξονα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προβάλλεται η πρότυπη γλωσσική ποικιλία ως ανώτερη και να προωθείται η γλωσσική ομοιογένεια. Οι χαρακτήρες της ταινίας χωρίζονταν σε τρεις τάξεις, την ανώτερη, τη μεσαία και την εργατική, ανάλογα με το αν ασκούσαν επάγγελμα υψηλού ή όχι κύρους. Εδώ οι διαφορές δεν ήταν τόσο έντονες και η μετάβαση ήταν πιο ομαλή. Παρόλα αυτά, υπήρχαν αρκετά σημεία που δημιουργούσαν αντιθέσεις μεταξύ των ηρώων/ίδων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, και σε συνδυασμό, μάλιστα, με το γεγονός ότι η προβολή ταινιών κινουμένων σχεδίων είναι μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, προτάθηκε ένα διδακτικό σενάριο για την αξιοποίηση της *Ζωούπολης*, βασισμένο στο μοντέλο των πολυγραμματισμών. Στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών στην κοινωνική ποικιλότητα, η οποία σχετίζεται με την κοινωνική τάξη και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης απέναντι στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Επιδιώκεται, επομένως, να αναγνωρίζουν και να αποδομούν τα στερεότυπα που προβάλλονται από τα κείμενα αυτά.

Η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε σε συγκεκριμένους χαρακτήρες από δύο αποσπάσματα της ταινίας, επομένως τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν και να θεωρηθούν απόλυτα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εφαρμογή αυτής της διδακτικής πρότασης στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο καταφέρνουν οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Θα μπορούσαν ακόμη να εντοπιστούν ενδεχόμενες αστοχίες και να προταθούν αλλαγές και βελτιώσεις στις δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, το διδακτικό σενάριο είναι δυνατό να εφαρμοστεί και στη Δ' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες. Τέλος, μπορούν να μελετηθούν και παραπάνω χαρακτήρες από την ταινία ή και συγκριτικά με χαρακτήρες άλλων ταινιών (βλ. Καβουρματσίδου, 2023), ώστε να αναδυθούν περισσότερες διαφορές τους.

Βιβλιογραφία

- Αλβανούδη, Α. (2022). Κοινωνική τάξη και εθνότητα. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg. 133-162.
- Androutsopoulos, J. (2010). The study of language and space in media discourse. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), *Language and space: An international handbook of linguistic variation* (pp. 740-758). Berlin & New York: Mouton De Gruyter.
- Androutsopoulos, J. (2012). Repertoires, characters and scenes: Sociolinguistic difference in Turkish-German comedy. *Multilingua* 31: 301-326.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ash, S. (2002). Social class. Στο J. K. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (επιμ.), *The Handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 402-422.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society* 13(2): 145-204. doi:10.1017/S004740450001037X
- Coupland, N. (2007). *Style: Language, variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Georgakopoulou, A. (2000). On the sociolinguistics of popular films: Funny characters, funny voices. *Journal of Modern Greek Studies* 18(1): 119-133.
- Γκαλά, Γ. & Γεωργάλου, Μ. (2023). Κινούμενα σχέδια και οπτικές αναπαραστάσεις του φύλου: Διδακτική πρόταση κριτικού γραμματισμού για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 11(1): 76-102.
- Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλωσσική ποικιλία. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 54-57.
- Holmes, J. (2016) [1992]. *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία* [μτφρ. Σ. Λαμπροπούλου]. Αθήνα: Πατάκης.
- Καβουρματσίδου, Σ. (2023). Κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων σε ταινίες κινουμένων σχεδίων

- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm> (τελευταία πρόσβαση 11/8/2024).
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2011). *Κοινωνιογλωσσολογία: Οι έρευνες του W. Labov* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M., Core, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* [μτφρ. Γ. Χρηστίδης]. Αθήνα: Κριτική.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. University of Sheffield: Literacy Research Center.
- Μαρωνίτη, Κ. & Στάμου, Α. (2014). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoulis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference of Greek Linguistics*. Rhodes: University of the Aegean, 1027-1039.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*: 60-92.
- Παπαζαχαρίου, Δ., Φτερνιάτη, Α., Αρχάκης, Α. & Τσάμη, Β. (2016). Στάσεις μαθητών δημοτικού προς την αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36: 331- 341.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Σαλτίδου, Θ. (2018). Η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος όλων των ηλικιών στον λόγο τηλεοπτικών σειρών. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Stamou, A. (2011). Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication* 31: 329-344.
- Στάμου, Α.Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19-38.
- Στάμου, Α.Γ. & Ντίνας, Κ.Δ. (2011). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο *Σύνορα, περιφέρειες, διασπορές*, Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου & Ι. Βαμβακίδου (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 289-305.
- Στάμου Α.Γ., Αρχάκης Α. & Πολίτης Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτης, Α. Αρχάκης (επιμ.), Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 13-55.
- Τσάμη, Β. Φτερνιάτη, Α. Αρχάκης, Α. (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα, και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Στάμου, Α., Πολίτης, Π. & Αρχάκης, Α. (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 95-123.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135.
- Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 4(1): 85-100.
- Unger, J. W. & Sunderland, J. (2007). Gendered discourses in a contemporary animated film: Subversion and confirmation of gender stereotypes in Shrek. In N. Fairclough, G. Cortese, & P. Ardizzone (Eds.), *Discourse and contemporary social change* (pp. 459-486). Bern: Peter Lang.
- Walsh, A. & Leaper, C. (2019). A content analysis of gender representations in preschool children's television. *Mass Communication and Society* 23(3): 331-355. doi: <https://doi.org/10.1080/15205436.2019.1664593>

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (Αφιερωματικός τόμος). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, 189-196.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Απόσπασμα 1³

Συμμετέχουν: Τζούντι (Τ), Κλοχάουζερ (Κλ), Μπόνγκο (Μ), Μπελγουέδερ (Μπελ.), Ότ.
(κ. Ότερτον)

1. Κλ: Ακούστε! Κάντε υπομονή και περιμένετε στην ουρά, όπως όλος ο κόσμος κ. Ότερτον. Εντάξει; ((μπαίνει το τμήμα η Τζούντι κλωτσώντας έναν τεράστιο λουκουμά με τη νυφίτσα παγιδευμένη μέσα του))
2. Τ: Έπιασα τη νυφίτσα!
3. Μ: ΧΟΠΣ! ((αφού βρεθούν οι δυο τους στο γραφείο του αρχηγού)) Εγκατέλειψες το πόστο σου (.), προκάλεσες πανικό (.), έθεσες σε κίνδυνο τα τροφτικά (.), αλλά (.)...όλα κι όλα! Εμπόδισες έναν εγκληματία να κλέψει μουχλιασμένα κρεμμύδια.
4. Τ: Μμμ, λυπάμαι που θα διαφωνήσω μαζί σας, αλλά: δεν είναι κρεμμύδια. Αυτό είναι μια ποικιλία κρόκων του γένους Ολοκύνθιας. Είναι διασταύρωση τρίτου τύπου, κύριε. Μεγάλωσα σε φάρμα, οπότε ξέρω από τέτοια και σας διαβεβαιώνω... -
5. Μ: Βούλωσε το στοματάκι σου, τώρα!
6. Τ: Κύριε! Έπιασα έναν κακοποιό! Τη δουλειά μου έκανα!
7. Μ: Η δουλειά σου είναι να κόβεις κλήσεις σε παρκαρισμένα αμάξια.
8. Κλ: ((μέσω τηλεφώνου)) Αρχηγέ! Ε, είναι η κ. Ότερτον εδώ και σας θέλει.
9. Μ: Όχι τώρα!
10. Κλ: Εντάξει, έλεγα μήπως τη δείτε αυτή τη φορά, γιατί... -
11. Μ: ΟΧΙ, ΤΩΡΑ! =
12. Τ: Κύριε! Δε θέλω να είμαι παρκομετρού. Αστυνόμος (.) θέλω (.) να είμαι!
13. Μ: Νομίζεις ότι εμένα με ρώτησε ο Δήμαρχος αν σε θέλω, όταν σε έστειλε στο τμήμα μου;
14. Τ: Μα κύριε! =
15. Μ: Η ζωή δεν είναι μιούζικαλ κινουμένων σχεδίων να λες τραγουδάκια ((με χαριτωμένη φωνή ειρωνικά)) κι όλα σου τα όνειρα να γίνονται πραγματικότητα με μαγικό τρόπο. Γι' αυτό ξέχασέ το! ((ανοίγει η πόρτα και μπαίνει η κ. Ότερτον))
16. Ότ.: Αρχηγέ, ακούστε με. Σας παρακαλώ, πέντε λεπτά μόνο, ακούστε με.
17. Κλ: Συγγνώμη, κύριε. Πήγα να τη σταματήσω, αλλά γλιστράει πολύ. hh Μου' φυγε το νεφρί μου ((μπαίνει στο γραφείο λαχανιασμένος)).
18. Μ: Μα:, σας έχω πει κυρία μου. Κάνουμε ότι μπορούμε.
19. Ότ.: Ο σύζυγός μου αγνοείται εδώ και δέκα μέρες. Τον λένε Έμιτ Ότερτον.

³ Συμβάσεις μεταγραφής: ((σχόλιο)): Εξωγλωσσικά σχόλια αναλυτή/τριας (π.χ. περιγραφές). Φωνήεν:: Επίσυρση ομιλίας, επιμήκυνση φθόγγου (πολλαπλές φορές σημαίνει μεγαλύτερη επιμήκυνση).(.) Σύντομη παύση.(0.8): Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αντιστοιχούν στη διάρκεια σιωπής (σε δευτερόλεπτα) στο εσωτερικό ενός εκφωνήματος ή μεταξύ διαφορετικών εκφωνημάτων. ΛΕΞΗ: Πδιαίτερα μεγάλη ένταση φωνής. Δέξη: Έμφαση στην ένταση ή το ύψος της φωνής. ΔΕΞΗ Εξαιρετικά μεγάλη ένταση φωνής. =: Γρήγορη εναλλαγή ομιλητών/τριών. hh: Δασύτητα μεγαλύτερης διάρκειας.

-: Διακοπή ομιλητή/τριας.

20. M: Ναι, το ξέρω.
21. Οτ.: Είναι ανθοπώλης. (.) ((τραυλίζοντας από στεναχώρια)) Έχουμε δύο υπέροχα παιδιά. Ο Έμιτ (.) δε θα εξαφανιζόταν έτσι απλά.
22. M: Κυρία μου, τα όργανα είναι πολύ απασχολημένα.
23. Οτ.: Αρχηγέ h... Κάποιος θα μπορεί να βρει τον Έμιτ μου.
24. M: Κυρία Ότερτον... -
25. T: Θα τον βρω εγώ.
26. Οτ.: Ααα, σε ευχαριστώ. h Να'σαι καλά. Να'σαι καλά, μικρό λαγουδάκι! ((ο αρχηγός αγριεύει και η κ. Ότερτον είναι συγκινημένη)) Πάρε αυτό. Βρες τον Έμιτ (.). Φερ' τον πίσω σε μένα και τα μωρά μου.
27. M: ((ξεροβήχοντας)) Κυρία Ότερτον, περιμένετε λίγο έξω; ((μιλώντας γλυκά και χαριτωμένα))
28. Οτ.: Φυσικά! Ω, σας ευχαριστώ πολύ.
29. M: Ένα λεπτάκι! (.) ((κλείνει την πόρτα και γυρίζει προς την Τζούντι)) ΑΠΟΛΥΕΣΑΙ!
30. T: Τι; (.) Γιατί;
31. M: Για απειθαρχία! (.) Λοιπόν, θα ανοίξω τώρα την πόρτα κι εσύ θα πεις στην ενυδρίδα ότι είσαι μια πρόην παρκομετρού με ψευδαισθήσεις μεγαλείου που δε θα αναλάβεις την υπόθεσή της.
32. Μπελ.: Άκουσα ότι η αστυνόμος Χοπς ανέλαβε την υπόθεση.
33. M: Βοηθέ Δημάρχου Μπελγουέδερ. ((με γλυκιά φωνή ξαφνιασμένος))
34. Μπελ.: Η πρωτοβουλία ένταξης θηλαστικών έχει αρχίσει να αποδίδει. hh Ο δήμαρχος Λεοντόκαρδος θα τρελαθεί απ' τη χαρά του.
35. M: Όχι, όχι! Μην τον ενημερώσουμε ακόμα.
36. Μπελ.: Του έστειλα, ενημερώθηκε, οπότε πάει αυτό. Ωραία, λοιπόν. Η υπόθεση είναι σε καλά χέρια. Εμείς οι μικρούληδες πρέπει να δείχνουμε αλληλεγγύη. Συμφωνείς;
37. T: Συμφωνώ.
38. Μπελ.: hh Πολύ ωραία. Ναι! Αν χρειαστείς βοήθεια, τηλεφώνησέ μου, οκ; Έχεις πάντα μια φίλη στο δημαρχείο, Τζούντι. hh Λοιπόν, αντίο σας.
39. T: Ευχαριστώ κυρία:.
40. M: hh Σου δίνω (.) μόνο 48 ώρες.
41. T: ΝΑΙ!
42. M: Δηλαδή δύο μέρες, για να βρεις τον Ότερτον.
43. T: Εντάξει. =
44. M: ΑΛΛΑ! Αν αποτύχεις (.), θα παραιτηθείς.
45. T: Ω:! Εεε... (0.3) Ωραία! (.) Σύμφωνοι!
46. M: Θεσπέσια! Ο Κλοχάουζερ θα σου παραδώσει τον φάκελο.

Απόσπασμα 2

Συμμετέχουν: Τζούντι (Τ), Μπελγουέδερ (Μπελ.), Δήμαρχος (Δ), Νικ (Ν)

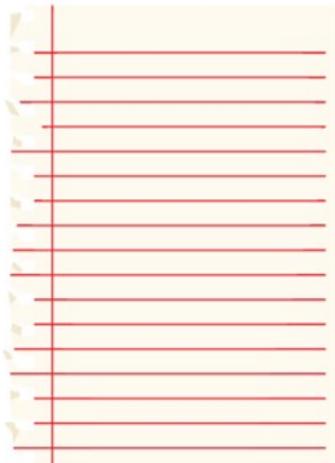
1. Μπελ.: Ε, κύριε! Αν μπορείτε να δείτε λίγο αυτά τα πού σημαντικά... Ω! Δήμαρχε! Ω! Συγγνώμη! Δήμαρχε!
2. Δ: Εντάξει! Σ' άκουσα Μπελγουέδερ. Τακτοποίησέ το εσύ. Τελειώνει. Κι ακύρωσε όλα τα ραντεβού μου. Θα βγω. ((φωνάζοντας))
3. Μπελ.: Ω! Όχι, όχι Δήμαρχε. Έχετε ραντεβού με την επιτροπή κοπαδιών και βοσκής. Σας παρακαλώ, σας παρακαλώ... Α:!! Λιοντάρι σου λέει μετά.
4. Τ: Βοηθέ Δημάρχου Μπελγουέδερ! Θέλουμε τη βοήθειά σας. (0.3) Πρέπει να μπούμε στα αρχεία των καμερών κυκλοφορίας.
5. Ν: ((ο Νικ πιάνει το κεφάλι της Μπελγουέδερ και ψιθυρίζει με την Τζούντι)) Πόσο απαλό είναι!
6. Τ: Ει!
7. Ν: Τα πρόβατα δε με αφήνουν να τα πλησιάζω.
8. Τ: Δεν μπορείς να την πιάνεις στα καλά καθούμενα.
9. Ν: Είναι σαν μαλλί της γριάς.
10. Τ: Σταμάτα.
11. Μπελ.: Ποια κάμερα;
12. Τ: Ε, περιφέρεια τροπικού δάσους. Κλίματος και Βράχου γωνία.
13. Μπελ.: Ορίστε! Οι κάμερες κυκλοφορίας όλης της πόλης. Καλά, πολύ ενδιαφέρον αυτό. Δηλαδή να ξέρετε ποτέ δεν κάνω κάτι τόσο σημαντικό. =
14. Τ: Μα είσαι η βοηθός Δημάρχου της Ζουόπολης.
15. Μπελ.: Ω, πες καλύτερα πως είμαι μια απλή γραμματέας (.). Νομίζω πως ο δήμαρχος ήθελε τις ψήφους των προβάτων (.). Αλλά μου έδωσε αυτή την ωραία κούπα.
16. Ν: «Η καλύτερη βοηθός Δημάρχου;» ((ο Νικ διαβάζει την κούπα της Μπελγουέδερ))
17. Μπελ.: Είναι ωραίο να εκτιμούν τη δουλειά σου.
18. Δ: ΣΑΒΟΥΡΟΓΟΥΕΔΕΡ!
19. Μπελ.: Α:, έτσι με φωνάζει όταν αστειευόμαστε οι δυο μας. Τον είπα Λεοντόπαρδο μια φορά, δεν του άρεσε καθόλου μεταξύ μας. Ήταν πολύ κακή μέρα εκείνη. Μάλιστα κύριε!
20. Δ: Δε σου είπα να ακυρώσεις τα ραντεβού μου;
21. Μπελ.: Ω! Να πάρει! Πρέπει τώρα να φύγω. Πείτε μου αν βρείτε κάτι. Ήταν μεγάλη μου χαρά που μπόρεσα και (.) ήμουν...
22. Δ: Μη γεράσω μέσα Σαβουρογουέδερ!
23. Μπελ.: Έφυγα!
24. Ν: Λες να μετράει τον εαυτό της για να κοιμηθεί;
25. Τ: Σταμάτα! Λοιπόν είπαμε κάμερες... Βράχου:, Βράχου:... Εδώ είμαστε. ((παρακολουθώντας το υλικό από τις κάμερες)) Ποιοι είναι αυτοί;

26. N: hh Είναι γκρίζοι λύκοι. Κοίτα τους ανόητους (0.6). Πας στοίχημα ότι ένας απ' αυτούς θα αρχίσει να λυχτάει; Τι σου' λεγα; Έλεος! Τι κόλλημα έχουν φάει με τα ουρλιαχτά;. Δηλαδή... -
27. T: Ουρλιαχτά! Άγρια ουρλιαχτά! Αυτό φοβόταν ο Μάντσα. Τους λύκους. Οι λύκοι είναι τα άγρια ουρλιαχτά. Αν πήραν τον Μάντσα... -
28. N: ...πήραν σίγουρα και τον Ότερτον.
29. T: Αρκεί να βρούμε πού πήγαν λοιπόν. ((μελετώντας το υλικό από τις κάμερες προσεκτικά)) Πού πήγαν; Για μισό...
30. N: Κοίτα... Αν (.) ήθελα να αποφύγω τις κάμερες, επειδή έχω κάνει κάποια παρανομία, κάτι που δεν έχει συμβεί, θα πήγαινα από τη βοηθητική σήραγγα 6B (.). Δηλαδή πρέπει να βγήκαν (.) ακριβώς εκεί...
31. T: Βρε, βρε:!. Είσαι σωστός ντετέκτιβ! Να σου πω:.. Νομίζω θα γινόντουσαν πάρα πολύ καλός αστυνομικός.
32. N: Μπλιαχ! Πώς τολμάς; Οδός Ακακίας, Διάβαση Φίκου, Βόρειο Φαράγγι.
33. T: hh Βγαίνουν απ' την πόλη. Πού οδηγεί αυτός ο δρόμος;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

1 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρείτε κάτι διαφορετικό στον τρόπο που μιλάνε οι χαρακτήρες; Αν ναι, τι είναι αυτό; Τι επάγγελμα κάνει ο/η καθένας/καθεμιά;



2 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ



Προσπαθήστε στα παραπάνω αποσπάσματα να εντοπίσετε τέτοια στοιχεία. Μπορείτε να τα υπογραμμίσετε πάνω στο κείμενο και να σημειώσετε ό,τι άλλο νομίζετε από τα βίντεο.



Αφού δείτε τα αποσπάσματα και συζητήσετε για τις κοινωνικές ποικιλίες και τα επαγγέλματα, προσπαθήστε να απαντήσετε προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς μιλούν οι άνθρωποι που ασκούν ένα επάγγελμα υψηλού κύρους;
2. Πώς μιλούν οι άνθρωποι που ασκούν ένα επάγγελμα χαμηλότερου κύρους;
3. Τι επαγγέλματα υπήρχαν παλιότερα και ποια έχουν επιβιώσει;
4. Ποια άλλα συναντάμε;



3 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ



Ποιο άλλο επάγγελμα θα ταίριαζε στους/στις ήρωες/ίδες των παραπάνω αποσπασμάτων; Εξηγήστε την επιλογή σας.

Τζούντι:



Μπόνγκο:



Νικ:

Λεοντόκαρδος:

4 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ



Με τον τρόπο που παρουσιάζονται οι χαρακτήρες αναπαράγονται στερεότυπα; Κι αν ναι, τότε ποια;

5 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Παρατηρήστε προσεκτικά τις παρακάτω εικόνες χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων και έπειτα απαντήστε προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι στερεότυπα αναπαράγονται εδώ με βάση το επάγγελμα;
- Τι μέσα χρησιμοποιούνται; (ρούχα, κόμμωση, κτλ.)

Στην επόμενη σελίδα μπορείτε να κρατήσετε σημειώσεις.

Δίνονται οι εικόνες των παρακάτω χαρακτήρων:

- Σαμ Γκρίνφιλντ από την ταινία *Τύχη* (Luck)
- Άλφρεντο Λιγκουίνι από την ταινία *Ρατατούλης* (Ratatouille)
- Θιοντορ Τέμπλετον από την ταινία *Αρχηγός από Κούνια* (The Boss Baby)
- Σκρουτζ Μακ Ντακ από περιοδικά κόμικς της Disney



Οδηγίες για τη συνέντευξη:
α. Η φάση της προετοιμασίας

- Προσδιορίζουμε τον σκοπό της συνέντευξης και σχεδιάζουμε τον τρόπο υλοποίησής της.
- Διαμορφώνουμε ένα σχέδιο δράσης, διεξαγωγής της συνέντευξης.
- Καταγράφουμε τις ερωτήσεις που θέλουμε να κάνουμε, ώστε να μάθουμε τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες, τα αδύνατα σημεία, τους στόχους, τις γνώσεις και την εμπειρία του/της υποψηφίου/ας.
- Προσδιορίζουμε τη διάρκεια, τον χώρο και τη χρονική στιγμή της συνέντευξης.



β. Φάση της διεξαγωγής της συνέντευξης

- Κάνουμε τον/την υποψήφιο/α να αισθάνεται άνετα.
- Διατηρούμε επαγγελματικό κλίμα.
- Δε φέρνουμε σε δύσκολη θέση τον/την υποψήφιο/α.
- Είναι σημαντικό να υπάρχει η αίσθηση του χιούμορ και από τις δύο πλευρές.
- Ακούμε προσεκτικά και δε διακόπτουμε τον/τη συνομιλητή/ριά μας.
- Κρατάμε σημειώσεις και καταγράφουμε στοιχεία.
- Στο τέλος εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας για τη συνεργασία του/της.



γ. Φάση της αξιολόγησης

- Διερευνούμε αν επιτεύχθηκαν οι σκοποί της συνέντευξης και αν ακολουθήθηκε το αρχικό σχέδιο.
- Καταλήγουμε σε συμπεράσματα και επιλέγουμε τον/την υποψήφιο/α που ταιριάζει καλύτερα για τη θέση που προσφέρουμε.

6 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Έρθε η ώρα να αναλάβετε μια επιχείρηση, η οποία πρόκειται να προσλάβει νέο προσωπικό. Καλείστε λοιπόν να πάρετε συνέντευξη από τους/τις υποψήφιους/ιες.



Πρέπει λοιπόν να ετοιμάσετε τις ερωτήσεις που θα κάνετε στους/στις υποψήφιους/ιες.

Ακολουθήστε τα παρακάτω βήματα:

- Επιλέγετε δύο χαρακτήρες από τη Ζωούπολη. Αυτοί/ές αναζητούν εργασία και έχουν κλείσει ραντεβού μαζί σας.
- Ετοιμάζετε τις ερωτήσεις της συνέντευξης και τις απαντήσεις που θα έδιναν οι χαρακτήρες.
- Προετοιμάζετε κατάλληλα τη σκηνική παρουσία.
- Αναπαριστάτε τη συνέντευξη.
- Αποκαλύπτετε ποιον/α επιλέγετε και εξηγείτε τον λόγο.



Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης ομάδας

ΟΜΑΔΑ:					
	1 ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3	4	5 ΑΠΟΛΥΤΑ
Πόσο αποτελεσματική ήταν η οργάνωση της ομάδας σας;					
Πόσο συνεπείς ήσασταν στην τήρηση της δομής μιας συνέντευξης;					
Σε τι βαθμό τηρήσατε τους ρόλους σας;					
Σε τι βαθμό αντιμετωπίσατε τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις σας;					
Πόσο εύκολα καταλήγατε σε μια από κοινού απόφαση;					
Σε τι βαθμό καταφέρατε να απαλλαγείτε από τα στερεοτυπικά στοιχεία που αφορούν τις κοινωνικές τάξεις και τα επαγγέλματα;					
Πόσο αποτελεσματικοί/ές ήσασταν στην υλοποίηση της συνέντευξης;					

Φύλλο αξιολόγησης συνέντευξης

Για να δούμε πώς τα πήγε η άλλη ομάδα. Βάλε ✓ στο 1^ο προσωπάκι, αν συμφωνείς ή στο 2^ο, αν διαφωνείς και αιτιολόγησε στο 3^ο κουτί την απάντησή σου.

Στοιχεία συνέντευξης:			Με ποιον τρόπο το καταφέρνει ή δεν το καταφέρνει αυτό;
Ο/Η δημιουργός ακολουθεί τη δομή μιας συνέντευξης;			
Πραγματοποιείται σωστά η συνέντευξη των ατόμων που εμπλέκονται;			
Ενημερώνει επαρκώς τον/την υποψήφιο/α για τη θέση που πρόκειται να καλύψει;			
Παρουσιάζονται οι πρωταγωνιστές/ριες χωρίς να αναπαράγονται στερεοτυπικές ιδεολογίες;			
Κεντρίζουν την προσοχή οι διάλογοι;			
Είναι ελκυστική η σκηνική παρουσία των συμμετεχόντων/ουσών;			
Αξιοποιείται το στοιχείο του χιούμορ;			

Η διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα

Ζαφειριάδης Κοριάκος
Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής, Φιλολόγος
kurzafeir@yahoo.gr

Περίληψη

Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και μπορεί να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτούν αποτελεσματικά. Προτείνονται διάφορες αποτελεσματικές στρατηγικές στο πλαίσιο των οποίων διδάσκονται παρεμβάσεις (η ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης, η παράφραση, η χρήση γραφικών οργανωτών και χαρτών ιστορίας, η υποβολή και η απάντηση ερωτήσεων, η συγγραφή περίληψης), με τις οποίες οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν δημιουργικά την κατανόηση γραπτών κειμένων, αλλά και να θέτουν στόχους, να αυτοδιδάσκονται, να αυτοελέγχονται και να αυτοενισχύονται.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, αναγνωστική κατανόηση, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.

Summary

Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder experience problems in reading comprehension, which affect their academic performance and may continue into adulthood, highlighting the need to be effectively supported. Several effective strategies are suggested in which interventions (activating prior knowledge, paraphrasing, using graphic organizers and story maps, asking and answering questions, summarizing), are taught in which students with ADHD have the ability to creatively organize their understanding of written texts, but also to set goals, self-teach, self-monitor and self-reinforce.

Keywords: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, reading comprehension, reading comprehension strategies.

Εισαγωγή

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αναφέρεται ότι σκοπός της ανάγνωσης είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να διαβάζουν με ευχέρεια και ακρίβεια, να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων και να χρησιμοποιούν αυτήν την ικανότητα και στα άλλα μαθήματα αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Α.Π.Σ., 3755).

Η αναγνωστική κατανόηση (Catts, 2022) είναι μία σύνθετη (Wixson, & Peters, 1984) και δυναμική δραστηριότητα (Ghelani, Sidhu, et al, 2004), κατά την οποία ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο, κατανοεί και ερμηνεύει τις πληροφορίες του κειμένου σύμφωνα με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις του αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει ο συγγραφέας το κείμενο (Shanahan, 2005).

Κυρίως κείμενο

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση (Ghelani, Sidhu, Jain, et al, 2004. Parks, et al, 2022), τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Gray, & Climie, 2016). Σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους σημειώνουν χαμηλότερες βαθμολογίες στα τεστ κατανόησης (Brock, & Knapp, 1996). Ανακαλούν λιγότερες πληροφορίες από μία ιστορία (Papaeliou, Maniadaki, & Kakouros, 2015), δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη δομή και τις αιτιώδεις σχέσεις των γεγονότων (Flory, Milich, Lorch, et al, 2006. Lorch, Milich, & Sanchez, 1998), διαθέτουν φτωχό λεξιλόγιο (Martinussen, & Mackenzie, 2015), ενώ τα ελλείμματα αυτά μπορεί να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή (Coelho, Mattos, & Tannock, 2018. Miranda, Mercader, et al, 2017), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτούν αποτελεσματικά (Willcutt, Betjemann, et al, 2007).

Η ΔΕΠΥ και η διαταραχή της ανάγνωσης (Sexton, Gelhorn, et al, 2012) , αν και είναι ξεχωριστές και διακριτές (de Jong, Van De Voorde, Roeyers, et al, 2009) διαταραχές, συχνά συνυπάρχουν (Ghelani, Sidhu, et al, 2004). Έχουν κοινές γενετικές επιρροές (Willcutt, Pennington, & DeFries, 2000. Willcutt, Pennington, et al, 2007. Trzesniewski, Moffitt, et al, 2006. Daucourt, Erbeli, et al, 2020), μοιράζονται ένα

κοινό γνωστικό έλλειμμα στην ταχύτητα επεξεργασίας που αυξάνει την ευαισθησία στις δύο διαταραχές (McGrath, Pennington, et al, 2011) και έχουν κοινά κοινωνικά/συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Bloom, Miller, et al, 2005).

Οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠΥ στην ανάκληση πληροφοριών από τις ιστορίες θα μπορούσαν να συνδεθούν με προβλήματα στη μνήμη εργασίας (Papaeliou, Maniadaki, & Kakouros, 2015. Alloway, & Copello, 2013. Miller, Keenan, et al, 2013. Kuijper, Hartman, et al, 2017), ενώ και οι δυσκολίες της προσοχής (DuPaul, & Volpe, 2009) επηρεάζουν την αποτελεσματική κατανόηση του γραπτού λόγου (Trane, & Willcutt, 2023. Paloyelis, Rijdsdijk, et al, 2010).

Στρατηγικές για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης είναι ενέργειες, οι οποίες αποβλέπουν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα κατανοήσουν πληρέστερα ένα κείμενο (Chan, Shero, Hand, et al, 2023). Στο Α.Π.Σ. (3754) αναφέρεται ότι η κατανόηση ενός κειμένου αρχίζει πριν ο μαθητής ξεκινήσει την ανάγνωση. Γνωρίζει ποιος είναι ο σκοπός για τον οποίο διαβάζει, εντοπίζει τον συγγραφέα και τον τίτλο, παρατηρεί την εικονογράφηση, τα διαγράμματα και την έκταση του κειμένου. Στη συνέχεια αναρωτιέται για το θέμα, σε ποια γενική κατηγορία εντάσσεται το κείμενο (περιγραφικό, αφηγηματικό, επιχειρηματολογικό), ποιες είναι οι γνώσεις που ήδη διαθέτει για το θέμα και ποιες νέες γνώσεις πιστεύει πως θα αποκτήσει. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τον μαθητή να υιοθετήσει έναν τρόπο ανάγνωσης και να προσδιορίσει το ύφος του κειμένου, αναζωπυρώνουν τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες του και τον παρωθούν να ασχοληθεί ενεργά από ενδιαφέρον για τη μάθηση και για λόγους προσωπικής ευχαρίστησης. Ακολούθως, ο μαθητής, καθώς διαβάζει, διατυπώνει ερωτήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου (εντοπίζει πληροφορίες, κατανοεί το πλαίσιο επικοινωνίας, ερμηνεύει το κείμενο και το αξιολογεί). Αν πρόκειται για αφηγηματικό κείμενο, εντοπίζει τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο, το πρόβλημα, τη δράση, τα αποτελέσματα και τη λύση. Στην περίπτωση επιχειρηματολογικού κειμένου, βρίσκει ποιο είναι το πρόβλημα, τα θέματα που θα αναλυθούν, την αναφορά στο παρελθόν και την αιτιολόγηση, τι πρέπει να γίνει και πώς, τις θέσεις και τα επιχειρήματα, συγκρίνει το κείμενο με άλλα και κρατά σημειώσεις (Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ γυμνασίου, 52-53). Τέλος, οργανώνει

μεθοδικά τα δεδομένα, τα ταξινομεί σε κεφάλαια και σε υποθέματα και αποδίδει συνοπτικά το κείμενο.

Οι Στρατηγικές Ανάγνωσης Πληροφοριακών Κειμένων και Αποτελεσματικού Λεξιλογίου (Strategies to Read Information Texts and Vocabulary Effective) είναι ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών με θετικά αποτελέσματα που στοχεύουν στην κατάκτηση του λεξιλογίου και των πρακτικών αναγνωστικής κατανόησης (Stewart, & Austin, 2020).

Μία άλλη στρατηγική είναι η αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching). Οι μαθητές διδάσκονται να χρησιμοποιούν συνδυαστικά τεχνικές, όπως η υποβολή και η απάντηση ερωτήσεων, η χρήση των χαρτών ιστορίας (Kader, & Eissa, 2016) και των γραφικών οργανωτών (Chavez, Martinez, & Pienta, 2015), η συγγραφή περίληψης και η παρακολούθηση της πορείας της εργασίας τους. Πρώτα ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει υποδειγματικά την εφαρμογή της στρατηγικής (εγώ εκτελώ), μετά καθοδηγεί τους μαθητές να τη χρησιμοποιήσουν (εμείς εκτελούμε) και τέλος οι μαθητές αναλαμβάνουν να την εφαρμόσουν χωρίς καθοδήγηση (εκτελείς μόνος) (Kula & Budak, 2020).

Η αυτορρύθμιση θεωρείται μία στρατηγική με τεκμηριωμένα θετικά αποτελέσματα (Harris, Reid, & Graham, 2004). Ορίζεται ως η δυνατότητα του μαθητή να θέτει στόχους, να παρακολουθεί την πορεία της επίτευξής τους και να τους αναθεωρεί (Zimmerman, 1990. De la Paz, 2001). Στην αρχή ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνεργάζονται και προσδιορίζουν μαζί τους στόχους και στη συνέχεια ο μαθητής διδάσκεται να χρησιμοποιεί έναν κατάλογο με οδηγίες αυτοπαρακολούθησης, για να διαπιστώσει αν οι στόχοι έχουν επιτευχθεί (Roberts, Miller, Watts, et al, 2020).

Βήμα 1^ο : Προσδιορίζω στόχους

Οι στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια και με θετικό τρόπο. Προσδιορίζεται δηλαδή επακριβώς τι αναμένεται να πετύχει ο μαθητής, να είναι μετρήσιμοι και σύμμετροι με τις δυνατότητές του. Για παράδειγμα, ο μαθητής θα μπορούσε να θέσει στόχους, όπως «δημιουργώ ερωτήσεις (ποιος είναι ο τόπος και ο χρόνος, ποιος είναι ο πρωταγωνιστής, ποιο είναι το πρόβλημα, η δράση, το αποτέλεσμα και η λύση)» (Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ γυμνασίου, 48), «απαντώ στις ερωτήσεις», «υπογραμμίζω τις λέξεις κλειδιά του μαθήματος». Όσον αφορά στη σαφήνεια και στην ακρίβεια με την οποία διατυπώνονται οι στόχοι, εξειδικεύονται σε συγκεκριμένες ενέργειες (π.χ.

γράφω ερωτήσεις, υπογραμμίζω τις λέξεις κλειδιά του μαθήματος, γράφω την περίληψη της παραγράφου κ.ά.).

Βήμα 2^ο : Παρατηρώ την πορεία της εργασίας

Στη διάρκεια του δευτέρου βήματος ο μαθητής παρακολουθεί την πορεία της εργασίας, προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του στόχου και καταγράφει την πορεία αλλά και τους βαθμούς που συγκέντρωσε. Για παράδειγμα, ο βαθμός «2», όταν ανταποκρίνεται στον στόχο, ο βαθμός «1», στην περίπτωση που δεν πέτυχε απόλυτα τον στόχο, και «0», όταν δεν ανταποκρίνεται καθόλου.

Βήμα 3^ο: Προσδιορίζω νέους στόχους

Όταν ο μαθητής επιτύχει τους στόχους, ακολουθεί ο καθορισμός νέων στόχων που θα αφορούν στην επόμενη διδακτική ενότητα. Έτσι, θα αποκτήσει επάρκεια και ταυτόχρονα θα δημιουργήσει μία γραφική παράσταση με την πορεία του έργου του, που θα του επιτρέψει να παρακολουθεί την πρόοδό του.

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον μαθητή και τον παραωθεί με ερωτήσεις όπως «τι πέτυχες;», «τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά;». Αλλά και ο μαθητής χρησιμοποιεί αυτοδηλώσεις, όπως «πράγματι δυσκολεύτηκα να εντοπίσω τις λεπτομέρειες της παραγράφου. Την άλλη φορά θα διαβάσω προσεκτικά την παράγραφο και θα χωρίσω τα δομικά της μέρη, για να εντοπίσω τη θεματική πρόταση, τις λεπτομέρειες και την πρόταση κατακλείδα» (Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ γυμνασίου, 108).

Επίσης, αφού ο μαθητής καταγράψει τους στόχους (π.χ. «βρήκα ποιο είναι το πρόβλημα, ο τόπος, ο χρόνος, ο πρωταγωνιστής»), βαθμολογεί την πορεία επίτευξής τους στη διάρκεια και στο τέλος του μαθήματος. Στη συνέχεια αθροίζει τους βαθμούς και, αν δεν είναι ικανοποιημένος, δηλώνει «αύριο θα...».

Μια παρέμβαση, η οποία διδάσκεται στο πλαίσιο της αυτορρύθμισης (Hoyt, 2010) και βοηθά τους μαθητές με ΔΕΠΥ (Sanders, 2018. Grünke, Kahn-Horwitz, et al, 2024) να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση, να εντοπίσουν τον αριθμό των κύριων ιδεών και των υποστηρικτικών λεπτομερειών που ανακαλούν καθώς και τα κίνητρά τους (Manggesti, 2019), είναι η τεχνική TWA (Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading) «σκέψου πριν διαβάσεις, σκέψου καθώς

διαβάζεις και σκέψου, όταν θα τελειώσεις την ανάγνωση» (Johnson, Reid, & Mason, 2012. Merson, 2016).

Η διδασκαλία της παρέμβασης οργανώνεται σε τρία στάδια (Mason, Meadan, et al, 2006). Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός αναφέρει παραδείγματα στους μαθητές και ταυτόχρονα, για να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει την παρουσίαση, χρησιμοποιεί αυτοδηλώσεις, τις οποίες καταγράφουν οι μαθητές, όπως: «διαβάζω μία παράγραφο. Μπορώ να την κατανοήσω, γιατί γνωρίζω τα τρία βήματα με το αρκτικόλεξο Π.Ε.Μ. (Πριν, Ενώ, Μετά) που θα με βοηθήσουν». Στο πρώτο βήμα, πριν το διάβασμα, ο μαθητής σκέφτεται ποιος είναι ο σκοπός του συγγραφέα, τι ξέρει για το θέμα και τι θέλει να μάθει διαβάζοντας το κείμενο. Στο δεύτερο βήμα, ενώ διαβάζει, σκέφτεται την ταχύτητα με την οποία διαβάζει, πώς συνδέει τις γνώσεις του με τις ιδέες του κειμένου και πώς θα διαβάσει ξανά το κείμενο, όταν δεν το κατανοεί. Στο τρίτο βήμα, αφού θα έχει ολοκληρώσει το διάβασμα, αναρωτιέται ποια είναι η κύρια ιδέα, ποια είναι η σύνοψη των πληροφοριών και τι έμαθε.

Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές, για να εξασκηθούν στην εφαρμογή της στρατηγικής. Οι μαθητές διαβάζουν χρησιμοποιώντας τον κατάλογο με τα βήματα και τις αυτοερωτήσεις και υπογραμμίζουν με διαφορετικά χρώματα, όπως διδάχτηκαν, τις κύριες και τις δευτερεύουσες πληροφορίες.

Τέλος, στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική, χρησιμοποιούν τον κατάλογο με τα βήματα και τις αυτοερωτήσεις και παρουσιάζουν την πορεία της εφαρμογής. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές, και, όταν κρίνεται αναγκαίο, τους ανατροφοδοτεί. Η πρακτική συνεχίζεται μέχρι οι μαθητές να γίνουν ικανοί να εφαρμόζουν μόνοι τους τη στρατηγική. Σταδιακά η χρήση του καταλόγου και η υπογράμμιση περιορίζονται, οι μαθητές εξασκούνται μόνοι τους και ο εκπαιδευτικός συναντά ατομικά κάθε μαθητή, για να διαπιστώσει την επιτυχία της επίδοσής του και να του παράσχει εξατομικευμένη καθοδήγηση. Όταν ολοκληρωθεί το μάθημα, οι μαθητές εξετάζουν πόσα από τα στάδια της στρατηγικής ολοκλήρωσαν και στη συνέχεια καταχωρίζουν τον αριθμό σε ένα διάγραμμα, ώστε να διαθέτουν οπτική αναπαράσταση της μαθησιακής πορείας. Ο εκπαιδευτικός με κριτήριο τον βαθμό επιτυχίας ανατροφοδοτεί τους μαθητές και, αν διαπιστώσει, πως κάποιος μαθητής δεν έχει κατανοήσει την παρέμβαση, αυτός επαναλαμβάνει την εφαρμογή της.

Μία άλλη τεχνική, η οποία βοηθά τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν τις δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης (Hua, Woods-Groves, et al, 2014) και διδάσκεται με τη στρατηγική της αυτορρύθμισης (Hagaman, & Reid, 2008. Reid, Hagaman, Graham, 2014), είναι η παράφραση (Flora, 2021) (Read Ask Paraphrase) (Suwana, Artini, & Piscayanti, 2018) «Διαβάζω, Ρωτώ, Παραφράζω». Πρόκειται για μία διαδικασία επαναδιατύπωσης του νοήματος ενός αποσπάσματος με διαφορετικές λέξεις (Kemp, 2017). Όμως, σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δε θυμούνται τα βήματα της παράφρασης. Ένα μνημοτεχνικό βοήθημα που είναι χρήσιμο στους μαθητές είναι το αρκτικόλεξο (Δια-Ρω-Πα) (Wahyuni, & Cahya, 2024), το οποίο χρησιμοποιείται, για να υποδεικνύει στους μαθητές τα βήματα για μια επιτυχημένη παράφραση. Το αρκτικόλεξο σημαίνει: Διαβάζω την παράγραφο, Ρωτώ τον εαυτό μου «ποια ήταν η κύρια ιδέα;» και Παραφράζω «Θέλω να το πω με δικά μου λόγια» (Hagaman, Casey, & Reid, 2012).

Η παράφραση οργανώνεται με τα παρακάτω βήματα (Kemp, (2017). Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές πως, καθώς διαβάζουν το κείμενο, θα πρέπει να θυμούνται το περιεχόμενο. Όμως, για να το θυμούνται, θα πρέπει να σταματούν, για να διασφαλίσουν ότι το έχουν κατανοήσει. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι θα γνωρίσουν μία στρατηγική που ονομάζεται παράφραση και θα τους βοηθήσει να σταματούν, όταν διαβάζουν, και να σκέφτονται. Τονίζει ότι παράφραση σημαίνει να λένε με δικά τους λόγια αυτά που διαβάζουν. Στην αρχή διαβάζουν προσεκτικά την πρώτη παράγραφο του κειμένου και, όπως διαβάζουν, αναρωτιούνται τι λέει η παράγραφος. Αυτό θα το πετύχουν χρησιμοποιώντας αυτοερωτήσεις με τις οποίες θα εντοπίσουν τις κύριες ιδέες και τις λεπτομέρειες. Η κύρια ιδέα αποτελεί τη μεγάλη εικόνα ή περιλαμβάνει τις σημαντικές πληροφορίες. Με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιώντας αυτοερωτήσεις θα εντοπίσουν τις λεπτομέρειες. Αφού τελειώσουν με τις κύριες ιδέες και τις λεπτομέρειες, θα τις περιγράψουν με δικά τους λόγια. Στη συνέχεια ακολουθεί πρακτική εφαρμογή από τους μαθητές.

Εναλλακτικά, (McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006) μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διδασκαλία μεταξύ των συμμαθητών (Harlacher, Roberts, & Merrell, 2006. Brock, Grove, & Searls, 2010). Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τη δραστηριότητα. Ορίζει ποιος θα είναι ο συνεργάτης μαθητής του μαθητή με ΔΕΠΥ. Στη συνέχεια, επιλέγεται ένα μέρος της τάξης, το οποίο θα είναι μακριά από πηγές θορύβου και περισπασμούς και διαθέτει αναπνευστικό εξοπλισμό. Τέλος, οργανώνεται το μάθημα (υλικό διδασκαλίας, κατάλογοι με οδηγίες και βήματα ενεργειών, ρολόι).

Η διδασκαλία αρχίζει με την εισαγωγή. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει γιατί είναι χρήσιμη η εφαρμογή της στρατηγικής, παρουσιάζονται οι στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, π.χ. πώς διηγούμαστε κάτι που μας συνέβη ((Γλώσσα Στ', Β' τεύχος, Ενότητα 10, 63). Ακολούθως, παρουσιάζει υποδειγματικά τη στρατηγική και τις δραστηριότητες. Έπειτα, εξασφαλίζει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν, να υποδυθούν δηλαδή εναλλάξ τους ρόλους του μαθητή και του εκπαιδευτικού, να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες και να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό. Ο μαθητής που υποδύεται τον εκπαιδευτικό γίνεται μαθητής και ο άλλος μαθητής υποδύεται τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές μαθαίνουν τη στρατηγική, πώς να κάνουν λιγότερα λάθη, γιατί ο μαθητής που υποδύεται τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση λάθους παρεμβαίνει και δίνει τη σωστή απάντηση, ενώ εξασφαλίζει πολλές ευκαιρίες στον συμμαθητή του να απαντήσει σωστά (DuPaul, Ervin, et al, 1998). Ακόμη, στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης πρακτικής ο εκπαιδευτικός συζητά και διδάσκει στρατηγικές ενίσχυσης και επιβράβευσης, αλλά και κινήσεις και σήματα, τα οποία τονίζουν στους μαθητές την ανάγκη να εμπλακούν στο μάθημα.

Υπάρχει η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει και το δυναμικό ολόκληρης της τάξης (Roberts, Miller, Watts, et al, 2020). Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε δυάδες και ενημερώνονται για τους στόχους της δραστηριότητας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει υποδειγματικά και μορφοποιεί την αναγκαία δεξιότητα (π.χ. να εντοπίζουν σε ένα αφηγηματικό κείμενο τους πρωταγωνιστές, τον τόπο, τον χρόνο, τις ενέργειες, τα συναισθήματα ή τα αποτελέσματα των δράσεων) και να συμπληρώσουν έναν γραφικό οργανωτή. Ακολούθως τα μέλη των ομάδων συνεργάζονται και εξασκούν τη δεξιότητα για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπρόσθετα, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ο εκπαιδευτικός προνοεί και ενισχύει με αμοιβές τις σωστές απαντήσεις.

Η ανάκληση της προγενέστερης γνώσης αποτελεί αποτελεσματική τεχνική για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, οι μαθητές συχνά, ενώ διαβάζουν, δεν ενεργοποιούν τις γνώσεις τους που είναι σχετικές με το θέμα του κειμένου. Ένα διδακτικό πρόγραμμα για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης περιλαμβάνει την ομαδική συζήτηση στην τάξη πριν και μετά την ανάγνωση. Έτσι, εξασφαλίζεται η ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν την προγενέστερη γνώση τους, καθώς ωφελούνται όλοι από τις εμπειρίες που κατατίθενται στην ομάδα.

Η συζήτηση μπορεί να οργανωθεί ως εξής. Πριν το διάβασμα ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές γιατί είναι ωφέλιμο να παρουσιάζουν εμπειρίες ανάλογες με

αυτές που πραγματεύεται το κείμενο. Ακολουθεί η εφαρμογή της τεχνικής. Π.χ. στο κείμενο «Με λένε Σόνια» στη Γλώσσα Στ΄ τάξης ο εκπαιδευτικός θέτει τον προβληματισμό επισημαίνοντας ότι το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη αναφέρεται στην εκδήλωση πυρκαγιάς. Τίθεται, λοιπόν, η ερώτηση «Τι θα πρέπει να σκέφτεστε, όταν διαβάζετε το κείμενο;». Έπειτα ακολουθεί συζήτηση και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει έναν αριθμό σημαντικών ιδεών του κειμένου («Όταν εκδηλώνεται πυρκαγιά, ενημερώνουμε την πυροσβεστική και προσπαθούμε να τη σβήσουμε» και «Δεν ανάβουμε φωτιά στο δάσος»), ζητά από τους μαθητές να τις συσχετίσουν με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και να κάνουν προβλέψεις για το πώς πιστεύουν πως θα εξελιχτεί η ιστορία. Τέλος οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο και συζητούν ερωτήσεις που παρουσιάζονται, ενώ μπορούν να επιστρατεύσουν και πληροφορίες που δεν αναφέρονται στο κείμενο, για να απαντήσουν στις ερωτήσεις (Γλώσσα Στ΄, Β΄ τεύχος, Ενότητα 10, 61-67).

Μία άλλη τεχνική που βοηθά τους μαθητές να ενσωματώσουν την προγενέστερη γνώση οργανώνεται ως εξής (Beers, 2003). Οι μαθητές διδάσκονται πώς να απαντούν σε ερωτήσεις είτε μόνο από τις γνώσεις και την προσωπική τους εμπειρία είτε η απάντηση να αντλείται από ενδείξεις που εμπεριέχονται στο κείμενο που διαβάζουν. Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση δίνεται η πρόταση: «Όταν διαπιστώσουμε ότι εκδηλώθηκε φωτιά, ...» και στη δεύτερη περίπτωση δίνονται οι προτάσεις: «Πήγε στο τηλέφωνο και πήρε το 199, που είναι η...», «Πήγε στο τηλέφωνο και πήρε το ..., που είναι το τηλέφωνο της πυροσβεστικής» (Γλώσσα Στ΄, Β΄ τεύχος, Ενότητα 10, 61-67).

Ο εκπαιδευτικός ξεκινά μοιράζοντας στην τάξη ένα φύλλο με ψευδείς ή αληθείς απόψεις («Ανάβουμε φωτιά στον κήπο του σπιτιού μας, για να κάψουμε ξερά χόρτα και πευκοβελόνες», «Δεν αφήνουμε τη φωτιά να καίει και δε φεύγουμε, χωρίς πρώτα να ελέγξουμε αν έχει σβήσει», «Όταν αντιληφθούμε πυρκαγιά, θα πρέπει να ειδοποιήσουμε την πυροσβεστική»), τις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογήσουν, να κρίνουν και παράλληλα να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη, αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν, χωρίς όμως να έχουν διαβάσει το κείμενο. Η απάντηση μπορεί να εκφραστεί με Σωστό Λάθος ή με Ναι Όχι.

Διευκρινίζεται ότι οι μαθητές δουλεύουν είτε εξατομικευμένα είτε σε μικρές ομάδες. Στη δεύτερη περίπτωση εμπλέκονται σε συζήτηση και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτόν εστιάζοντας στην πληροφορία του κειμένου προκαλούνται αντιδράσεις, χωρίς, όμως, να προκρίνονται οι σωστές απαντήσεις ή να

αποκλείονται αυτές που θεωρούνται λανθασμένες, γιατί σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να συμμετέχουν στη γνωστική διαδικασία εκφράζοντας την άποψή τους. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ο εκπαιδευτικός γράφει μια σύντομη εισαγωγή ως ερέθισμα, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Εναλλακτικά, βέβαια, η εισαγωγή μπορεί να γίνει προφορικά. Παράδειγμα: «Υπάρχει το ενδεχόμενο να βρεθούμε μπροστά σε μια πυρκαγιά. Τότε συνήθως μας πιάνει αγωνία και δεν ξέρουμε τι να κάνουμε ...». Έπειτα ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο ή οι μαθητές το διαβάζουν σιωπηλά. Όταν τελειώσει το διάβασμα, εξετάζουν τις αρχικές τους απόψεις και τις αλλάζουν ή τις τεκμηριώνουν αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο. Στο τέλος, αφού οι μαθητές συζητήσουν, εστιάζουν σ' αυτά που έμαθαν, σταθμίζουν αν άλλαξαν απόψεις μετά την ανάγνωση του κειμένου και επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο τεκμηρίωσαν ή ανασκεύασαν τις αρχικές τους απόψεις.

Για παράδειγμα, ελέγχουν οι μαθητές αν οι απόψεις τους «Δεν αφήνουμε τη φωτιά να καίει και δε φεύγουμε, χωρίς να ελέγξουμε αν έχει σβήσει», «Πρέπει, όταν αντιληφθούμε πυρκαγιά, να ειδοποιήσουμε την πυροσβεστική» έμειναν ίδιες ή άλλαξαν. Στη συνέχεια τεκμηριώνουν την απάντησή τους με δεδομένα από το κείμενο.

Στη διάρκεια της διαδικασίας υποβάλλονται διευκρινιστικές ερωτήσεις στους μαθητές, για να βοηθηθούν στην απάντηση των ερωτήσεων («Η απάντηση έχει νόημα;», «Η ένδειξη στην πρόταση ήταν φανερή;», «Η απάντησή σας βασίστηκε στις γνώσεις που είχατε πριν την ανάγνωση και στις ενδείξεις που υπήρχαν στο κείμενο;», «Η ένδειξη σας βοήθησε να αλλάξετε την απάντησή σας ή παρέμεινε ίδια;»).

Ωστόσο, συχνά οι μαθητές με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να εκφράσουν μία άποψη και δεν αρκεί να προτείνει ο εκπαιδευτικός «πείτε οτιδήποτε». Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν σε ποια συγκεκριμένα θέματα θα πρέπει να επικεντρωθούν. Στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί η τεχνική «πείτε οτιδήποτε» (Say Anything) και να αναρτηθεί στην τάξη ένας κατάλογος με την αρχή προτάσεων, που αναφέρονται σε μία πρόβλεψη (προβλέπω πως..., νομίζω πως..., έχω την άποψη πως...), γίνεται μία ερώτηση (πώς περιγράφεται κ. Ντίνος; τι κάνει ο κ. Ντίνος; τι θα συνέβαινε, αν...;), διευκρινίζεται μία κατάσταση ή ενέργεια (στην αρχή νόμιζα πως..., αλλά τώρα πιστεύω..., τώρα κατάλαβα...), γίνεται ένα σχόλιο (νομίζω πως αυτό που έκανε ο κ. Ντίνος είναι λάθος, γιατί..., συμφωνώ με αυτό που έκανε ο ..., γιατί..., δε συμφωνώ με αυτό που έκανε ο κ. Ντίνος, γιατί... τώρα κατάλαβα πως σε

περίπτωση πυρκαγιάς, θα πρέπει να ενημερώνουμε την Πυροσβεστική), κάνει μία σύνδεση (το περιστατικό αυτό μου θυμίζει μία ανάλογη εμπειρία που είχα..., αυτός ο χαρακτήρας με κάνει να σκεφτώ πως..., το περιστατικό αυτό με οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, αν ανάψουμε φωτιά στον κήπο, υπάρχει ο κίνδυνος να...) (Γλώσσα Στ', Β' τεύχος, Ενότητα 10, 61-67).

Για τη συγγραφή της περίληψης ενός κειμένου, θα πρέπει να ικανοποιηθούν ορισμένες προϋποθέσεις. Προτού ξεκινήσουν οι μαθητές τη συγγραφή της περίληψης, θα πρέπει να κατανοήσουν το περιεχόμενο. Αν το αρχικό κείμενο είναι μία παράγραφος, η κατάτμηση γίνεται με τη διάκριση των δομικών μερών (θεματική περίοδος-λεπτομέρειες- πρόταση κατακλείδα) και με τον εντοπισμό του θεματικού κέντρου, των λέξεων-κλειδιών, ενώ ακολουθεί η ανάλυση των προτάσεων που αποτελούν τις λεπτομέρειες, ώστε να εντοπιστούν οι σημασιολογικές σχέσεις που τις συνέχουν (Νεοελληνική Γλώσσα Β' γυμνασίου, 19).

Στη διαδικασία της επιλογής οι μαθητές διακρίνουν τα στοιχεία που θα αποτελέσουν το υλικό για τη συγγραφή της περίληψης και στη συνέχεια τα κατατάσσουν σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα. Στην παράγραφο τα πρωτεύοντα στοιχεία εντοπίζονται στη θεματική πρόταση και στην κατακλείδα.

Ακολουθεί ο μετασχηματισμός των κύριων στοιχείων. Αρχικά ο εκπαιδευτικός διδάσκει την τεχνική των τεσσάρων βημάτων («βρες την κύρια πληροφορία, διάγραψε τις πληροφορίες που είναι ασήμαντες, διάγραψε τις πληροφορίες που είναι περιττές, συσχέτισε την κύρια με την υποστηρικτική πληροφορία») (Νεοελληνική Γλώσσα Α' γυμνασίου, 48). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός διδάσκει με σαφείς εξηγήσεις γιατί, πού, πότε και πώς οι μαθητές θα εφαρμόσουν τη στρατηγική. Στην αρχή παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο παραδείγματα αυτοερωτήσεων. Μετά συνοψίζει σύντομες παραγράφους, πριν προχωρήσει σε εκτενέστερα κείμενα. Έπειτα καθοδηγεί τους μαθητές στη συγγραφή της περίληψης και τους εξασφαλίζει τη δυνατότητα να εξασκηθούν στην περίληψη μιας παραγράφου. Σταδιακά περιορίζει την καθοδήγηση και στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν την τεχνική των αυτοερωτήσεων, όπως «βρήκα την κύρια ιδέα, στην οποία αναφέρεται η παράγραφος;», «βρήκα την πιο σημαντική πληροφορία που αναφέρεται στην κύρια ιδέα;», «χρησιμοποίησα πληροφορίες που είναι χωρίς βαρύτητα;», «χρησιμοποίησα πληροφορίες περισσότερες από μία φορά;». Ακολούθως οι μαθητές εξασκούνται στη συγγραφή της περίληψης πολλών παραγράφων, σύμφωνα με τα παρακάτω βήματα

«γράψε την περίληψη για κάθε παράγραφο», «γράψε περίληψη από τις περιλήψεις των παραγράφων», «για να γράψεις την περίληψη, χρησιμοποίησε την τεχνική με τα τέσσερα βήματα».

Συμπεράσματα

Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ σχετίζονται με τα χαμηλά κίνητρα για μάθηση και με τη σχολική αποτυχία. Όμως, η έγκαιρη ανίχνευση, η επαρκής εκπαιδευτική υποστήριξη με τη βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών και τη διδασκαλία προσαρμοστικών στρατηγικών βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή δραστηριότητα και να οδηγηθούν στην επιτυχία (Iines, Sami, et al, 2023).

Η εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη των υπερκινητικών και παρορμητικών συμπεριφορών (Hosseinnia, Mazaheri, & Heydari, 2024). Οι εκπαιδευτικοί, για να βοηθήσουν τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση, προτείνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές (αυτορρύθμιση, δημιουργία ερωτήσεων, να ακολουθούν οδηγίες, συγγραφή της περίληψης των ιδεών, να χρησιμοποιούν συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, γραφικούς οργανωτές και χάρτες ιστορίας) (Derefinko, Hayden, et al, 2014), γιατί οι στοχευμένες και δομημένες (Langberg, Becker, et al, 2013) παρεμβάσεις βοηθούν τους μαθητές με ΔΕΠΥ να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Langberg, Epstein, et al, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Alloway, T. P., & Copello, E. (2013). Working memory: The what, the why, and the how. *The Educational and Developmental Psychologist*, 30(2), 105-118.

Beers, K. (2003). *When kids can't read: What teachers can do* (Vol. 20, No. 3). Portsmouth, NH: Heinemann.

Bloom, J. S., Miller, C. J., Garcia, M. A., & Hynd, G. W. (2005). Reading disabilities in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: From Genes to Patients*, 337-358.

Brock, S. E., Grove, B., & Searls, M. (2010). ADHD: Classroom

interventions. *Helping children at home and school III: Handouts from your school psychologist*, S8H5-S8H5.

Brock, S. E., & Knapp, P. K. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 1(3), 173-185.

Catts, H. W. (2022). Rethinking How to Promote Reading Comprehension. *American Educator*, 45(4), 26.

Chan, E. S., Shero, J. A., Hand, E. D., Cole, A. M., Gaye, F., Spiegel, J. A., & Kofler, M. J. (2023). Are Reading interventions effective for at-risk readers with ADHD? A meta-analysis. *Journal of attention disorders*, 27(2), 182-200.

Chavez, J. N., Martinez, J., & Pienta, R. S. (2015). Effects of story mapping on third-grade students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Pedagogy*, 6(1), 95-121.

Chou, M. H. (2012). Implementing keyword and question generation approaches in teaching efl summary writing. *English Language Teaching*, 5(12), 36-41.

Coelho, R., Mattos, P., & Tannock, R. (2018). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and narrative discourse in older adults. *Dementia & Neuropsychologia*, 12, 374-379.

Daucourt, M. C., Erbeli, F., Little, C. W., Haughbrook, R., & Hart, S. A. (2020). A meta-analytical review of the genetic and environmental correlations between reading and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and reading and math. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 23-56.

de Jong, C. G., Van De Voorde, S., Roeyers, H., Raymaekers, R., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2009). How distinctive are ADHD and RD? Results of a double dissociation study. *Journal of abnormal child psychology*, 37, 1007-1017.

De la Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 37-47.

DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports*, 1(4), 152-155.

Derefinko, K. J., Hayden, A., Sibley, M. H., Duvall, J., Milich, R., & Lorch, E. P. (2014). A story mapping intervention to improve narrative comprehension deficits in adolescents with ADHD. *School mental health*, 6, 251-263.

- DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of applied behavior analysis*, 31(4), 579-592.
- Flora, F. (2021). The Effect of Read Ask Paraphrase (RAP) Strategy toward Students' Reading Comprehension and Perceptions. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 11(1), 11-16.
- Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C., & Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: which core deficits are involved?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 850-862.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364-384.
- Gray, C., & Climie, E. A. (2016). Children with attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability: A review of the efficacy of medication treatments. *Frontiers in psychology*, 7, 166718.
- Grünke, M., Kahn-Horwitz, J., Saban, M., & Barwasser, A. (2024). Improving Text Comprehension of Fifth-Grade Students With Learning Disabilities: A Single-Case Study Examining the TWA Strategy. *IJRLD-International Journal for Research in Learning Disabilities*, 7(1), 40-51.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110-123.
- Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29(4), 222-234.
- Harlacher, J. E., Roberts, N. E., & Merrell, K. W. (2006). Classwide interventions for students with ADHD: A summary of teacher options beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 6-13.
- Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In *Learning about learning disabilities* (pp. 167-195). Academic Press.
- Hosseinnia, M., Mazaheri, M. A., & Heydari, Z. (2024). Educational intervention of parents and teachers for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal*

of Education and Health Promotion, 13(1), 53.

Hoyt, L. R. (2010). *The effects of self regulated strategy development (SRSD) on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities (EBD)*. University of Washington.

Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W., & Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 429-439.*

Iines R, P., Sami J, M., Vesa M, N., & Hannu K, S. (2023). ADHD symptoms and maladaptive achievement strategies: the reciprocal prediction of academic performance beyond the transition to middle school. *Emotional and Behavioural Difficulties, 28(1), 3-17.*

Johnson, J. W., Reid, R., & Mason, L. H. (2012). Improving the reading recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education, 33(4), 258-268.*

Kader, F. A. H. A., & Eissa, M. A. (2016). The effectiveness of story mapping on reading comprehension skills of children with ADHD. *Psycho-Educational Research Reviews, 5(1), 3-9.*

Kemp, S. E. (2017). RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities and concomitant speech-language impairments or ADHD.

Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception.

Kuijper, S. J., Hartman, C. A., Bogaerds-Hazenberg, S., & Hendriks, P. (2017). Narrative production in children with autism spectrum disorder (ASD) and children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Similarities and differences. *Journal of abnormal psychology, 126(1), 63.*

Langberg, J. M., Becker, S. P., Epstein, J. N., Vaughn, A. J., & Girio-Herrera, E. (2013). Predictors of response and mechanisms of change in an organizational skills intervention for students with ADHD. *Journal of child and family studies, 22, 1000-1012.*

Langberg, J. M., Epstein, J. N., Urbanowicz, C. M., Simon, J. O., & Graham, A. J. (2008). Efficacy of an organization skills intervention to improve the academic functioning of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly, 23(3), 407.*

- Lorch, E. P., Milich, R., & Sanchez, R. P. (1998). Story comprehension in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 163-178.
- Manggesti, V. (2019). USING TWA (THINK-WHILE-AFTER) TECHNIQUE TO IMPROVE THE ANALYTICAL EXPOSITION TEXT READING COMPREHENSION OF THE ELEVENTH GRADERS OF SMA NEGERI 2 MAGELANG IN THE SCHOOL YEAR 2018/2019. *Journal of Research on Applied Linguistics, Language, and Language Teaching*, 2(1), 76-82.
- Martinussen, R., & Mackenzie, G. (2015). Reading comprehension in adolescents with ADHD: Exploring the poor comprehender profile and individual differences in vocabulary and executive functions. *Research in developmental disabilities*, 38, 329-337.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38(4), 47-52.
- McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., ... & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 547-557.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5-25.
- Merson, J. (2016). The Effect of the TWA reading strategy on the reading comprehension level of 9th-and 10th-grade students.
- Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology*, 41, 473-483.
- Miranda, A., Mercader, J., Fernández, M. I., & Colomer, C. (2017). Reading performance of young adults with ADHD diagnosed in childhood: Relations with executive functioning. *Journal of attention disorders*, 21(4), 294-304.
- Paloyelis, Y., Rijdsdijk, F., Wood, A. C., Asherson, P., & Kuntsi, J. (2010). The genetic association between ADHD symptoms and reading difficulties: the role of inattentiveness and IQ. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 1083-1095.

- Papaeliou, C. F., Maniadaki, K., & Kakouros, E. (2015). Association between story recall and other language abilities in schoolchildren with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 19*(1), 53-62.
- Parks, K. M., Moreau, C. N., Hannah, K. E., Brainin, L., & Joanisse, M. F. (2022). The task matters: A scoping review on reading comprehension abilities in ADHD. *Journal of attention disorders, 26*(10), 1304-1324.
- Reid, R., Hagaman, G., Graham, S. (2014). Using Self-Regulated Strategy Development for Written Expression with Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*, 21-42.
- Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior, 29*(1), 42-51.
- Sanders, S. (2018). *An investigation of the effectiveness of TWA on reading comprehension of students with and at-risk for emotional and behavioral disorders* (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of learning disabilities, 45*(6), 538-564.
- Shanahan, T. (2005). The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*.
- Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2020). Reading interventions for students with or at risk of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Remedial and Special Education, 41*(6), 352-367.
- Suwana, I. G. G., Artini, L. P., & Piscayanti, K. S. (2018). THE USE OF RAP PARAPHRASING STRATEGY TO IMPROVE STUDENTS' READING COMPREHENSION AT CLASS X. A3 IN SMKN 2 SINGARAJA IN ACADEMIC YEAR 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha, 6*(1), 1-10.
- Trane, F. E., & Willcutt, E. G. (2023). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Academic Functioning: Reading, Writing, and Math Abilities in a Community Sample of Youth with and without ADHD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 51*(4), 583-596.

Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child development*, 77(1), 72-88.

Wahyuni, R., & Cahya, N. (2024). The Implementation of Read, Asking, Paraphrase (RAP) Strategy in Improving the Learners' Achievement in Reading Comprehension. *English Teaching and Linguistics Journal (ETLiJ)*, 5(1), 50-56.

Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Pennington, B. F., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Wadsworth, S. J. (2007). Longitudinal study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 1(4), 181-192.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2007). Understanding comorbidity: A twin study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 144(6), 709-714.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American journal of medical genetics*, 96(3), 293-301.

Wixson, K. K., & Peters, C. W. (1984). Reading redefined: A Michigan reading association position paper. *Michigan Reading Journal*, 17(1), 4.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

Ελληνόγλωσση

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, Φ.Ε.Κ. 303, τεύχ. β', 13-3-2003, 3778-3794, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Νεοελληνική Γλώσσα Α' γυμνασίου.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Νεοελληνική Γλώσσα Β' γυμνασίου.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γλώσσα Στ', Β' τεύχος.

Ηγεσία και διοίκηση στη δημόσια διοίκηση και το σχολείο: Μια συγκριτική ανάλυση

Δημήτριος Τάμπας
Δάσκαλος
dimitampas@sch.gr

Περίληψη

Το άρθρο αναλύει τις έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης τόσο στη δημόσια διοίκηση όσο και στο σχολικό περιβάλλον, συγκρίνοντας διάφορα μοντέλα ηγεσίας. Η ηγεσία θεωρείται διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη κοινών στόχων, ενώ η διοίκηση επικεντρώνεται στη συντονισμένη συνεργασία για την επίτευξη στόχων μέσω οργανωμένων διαδικασιών. Στη δημόσια διοίκηση, οι ηγετικές προσεγγίσεις όπως η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία συμβάλλουν στην αποδοτικότητα και τη συνεργασία, ενώ στην εκπαίδευση, η ηγεσία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας. Τα μοντέλα διοίκησης, όπως τα συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα, έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στην ευχέρεια των οργανισμών και την αλληλεπίδραση με τους πολίτες και τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία, διοίκηση, δημόσια διοίκηση, εκπαιδευτική ηγεσία, στυλ ηγεσίας, σχολική διοίκηση

Summary

The article analyzes the concepts of leadership and management in both public administration and the school environment, comparing various leadership models. Leadership is considered a process of influence leading to the achievement of common goals, while management focuses on coordinated collaboration to achieve objectives through organized processes. In public administration, leadership approaches such as transformational and transactional leadership contribute to efficiency and collaboration, while in education, leadership impacts school effectiveness and teaching quality. Management models, such as centralized and decentralized, have different effects on organizational autonomy and interaction with citizens and educators.

Keywords: Leadership, Management, Public Administration, Educational Leadership, Leadership Styles, School Management

Εισαγωγή

Η ηγεσία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της διοίκησης και συχνά θεωρείται υποκατάστατό της. Αν και μελετήθηκε εκτενώς από τον 20ό αιώνα, η διάκριση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης παραμένει πολύπλοκη. Ενώ συσχετίζεται στενά με το μάνατζμεντ, η έννοιά της είναι ασαφής, καθώς μοιράζονται κοινές πρακτικές αλλά και διακριτοί ρόλοι και λειτουργίες (Collinsetal., 2023). Σύμφωνα με σύγχρονες

προσεγγίσεις, η ηγεσία είναι διαδικασία επιρροής, όπου ένα άτομο κατευθύνει άλλους προς κοινό στόχο (Schermerhorn&Bachrach, 2023), συμφωνώντας για τις δράσεις και κινητοποιώντας συλλογικές προσπάθειες (Yukl, 2013). Η επιρροή της καθορίζει σχέσεις και αποφάσεις, ανεξαρτήτως ιεραρχικών δομών (Burns, 1978). Όποιος ασκεί θετική επιρροή θεωρείται ηγέτης (Μπουραντάς, 2017), με τους ακόλουθους να αποδέχονται την επιρροή του, πέραν της επίσημης εξουσίας (Yukl, 2009).

Ηγεσία στη δημόσια διοίκηση

Η ηγεσία στη δημόσια διοίκηση είναι κρίσιμη για τη λειτουργία των δημόσιων οργανισμών και την εξυπηρέτηση των πολιτών. Σε αντίθεση με τον ιδιωτικό τομέα, όπου κύριος στόχος είναι η κερδοφορία, οι δημόσιοι οργανισμοί επιδιώκουν το κοινό συμφέρον. Τόσο οι δημόσιοι οργανισμοί όσο και η δημόσια ηγεσία αποτελούν δυναμικούς τομείς (Wart, 2003). Το ηγετικό στυλ επηρεάζει σημαντικά την απόδοση ενός δημόσιου οργανισμού, καθώς καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται σχέσεις για να προωθηθεί η συνεργασία (Harrisetal., 2007). Διάφορα στυλ ηγεσίας εφαρμόζονται σε διαφορετικούς οργανισμούς, και η επιλογή τους εξαρτάται από τις συνθήκες (Ali, 2015). Η σωστή επιλογή του ηγετικού στυλ μπορεί να είναι καθοριστική για την επιτυχία στον δημόσιο τομέα.

Ηγεσία του πυγμαλίωνα

Το στυλ ηγεσίας του Πυγμαλίωνα είναι μια προσέγγιση που ενθαρρύνει τους εργαζομένους και ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους (Kimetal., 2019). Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα σχετίζεται με τη βελτίωση της απόδοσης των υφισταμένων, καθώς οι υψηλές προσδοκίες των ηγετών οδηγούν σε θετική αυτοαντίληψη και αυξημένη προσπάθεια (Karakowsky, 2012). Ένας ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ κινητοποιεί τους υφισταμένους του να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες του. Στην εκπαίδευση, το στυλ αυτό ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών και την εμπιστοσύνη τους προς τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μέσω της ενίσχυσης της δέσμευσής τους στην τάξη (Kimetal., 2023).

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον του ηγέτη για τους υφισταμένους του, την κινητοποίησή τους και τον σεβασμό στις απόψεις τους, ενισχύοντας το συλλογικό συμφέρον (Bass, 1990). Δημιουργεί έναν ισχυρό δεσμό μεταξύ ηγέτη και εργαζομένων, προάγοντας την κατανόηση των κινήτρων και των αξιών τους. Ο Alamri (2023) μελέτησε την επίδρασή της στη δέσμευση των εργαζομένων στον δημόσιο τομέα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ενισχύει τη δέσμευση μέσω προοδευτικού προσανατολισμού, με το κίνητρο δημόσιας υπηρεσίας να παίζει καθοριστικό ρόλο. Σύμφωνα με τους Dengetal. (2022), η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και υψηλότερα επίπεδα ευημερίας, δημιουργικότητας και ικανοποίησης των εργαζομένων. Παράλληλα, προάγει την καινοτομία και την ενσωμάτωσή της στους οργανισμούς (Costaetal., 2023).

Συναλλακτική ηγεσία

Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας αναφέρεται στην πρακτική κατά την οποία οι ηγέτες προσφέρουν στους υφισταμένους τους κίνητρα, όπως μόνους ή αυξήσεις, σε αντάλλαγμα για την επίτευξη στόχων και την αύξηση της παραγωγικότητας (Basu&Green, 1997). Έρευνες έδειξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς οι εργαζόμενοι υπό αυτό το στυλ διοίκησης είναι συχνά πιο ικανοποιημένοι από τους ρόλους τους. Η εργασιακή ευτυχία ενισχύεται μέσω εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Aljumah, 2023). Επιπλέον, η συναλλακτική ηγεσία συμβάλλει στην αφοσίωση των εργαζομένων στον οργανισμό (WayuEkoYudiatmajaetal., 2023), υπογραμμίζοντας τη σημασία των εργαλείων παρακίνησης στην ανάπτυξη αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών.

Χαρισματική ηγεσία

Η χαρισματική ηγεσία στηρίζεται στην αμοιβαία σχέση μεταξύ ηγέτη και ομάδας, όπου ο ηγέτης αναγνωρίζεται για τα εξαιρετικά ή μοναδικά του χαρακτηριστικά. Σε κρίσιμες στιγμές, αυτή η ευάλωτη και αντιθεσμική εξουσία αναδύεται, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά πρότυπα (Hofmann, 2023). Μέσω της προσωπικής του γοητείας, του οράματος και της πειθούς, εμπνέει την ομάδα του

(Conger&Kanungo, 1994), ενώ η παρουσία, η επικοινωνιακή ικανότητα και η αυτοπεποίθηση αποτελούν τα βασικά του στοιχεία (House & Shamir, 1993). Η επιρροή του μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο για θετικούς όσο και για αρνητικούς σκοπούς, καθώς υπάρχει κίνδυνος να χρησιμοποιήσουν την ισχύ τους για προσωπικό όφελος εις βάρος του κοινού καλού (Bass&Riggio, 2005).

Αυταρχική ηγεσία

Τα αυταρχικά στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζονται από έντονο έλεγχο των υφισταμένων και περιορισμένη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Chiangetal., 2020). Οι ηγέτες που εφαρμόζουν αυτό το στυλ αντλούν εξουσία από την οργανωτική ιεραρχία και απαιτούν αυστηρή υπακοή (de Hooghetal., 2015). Τείνουν να είναι συγκεντρωτικοί, αυξάνοντας την απόσταση εξουσίας μεταξύ αυτών και των εργαζομένων (Schaubroecketal., 2017). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αυταρχικοί ηγέτες ασκούν έντονη πίεση στους υπαλλήλους, απαιτώντας την επίτευξη υψηλών στόχων και την αυστηρή τήρηση κανόνων (Lietal., 2018; Karakitapoğlu-Aygünetal., 2021).

Η αυταρχική ηγεσία σχετίζεται με μειωμένη εργασιακή απόδοση, προβληματικές σχέσεις ηγέτη-υφισταμένων και αυξημένη πρόθεση αποχώρησης των εργαζομένων (Schaubroecketal., 2017). Οι Chiangetal. (2020) διαπίστωσαν ότι ένα αυταρχικό κλίμα καταστέλλει τα συναισθήματα των υφισταμένων, οδηγώντας σε δυσμενές εργασιακό περιβάλλον. Αντίστοιχα, οι Schuhetal. (2012) έδειξαν ότι η δέσμευση των εργαζομένων μπορεί να μειωθεί υπό αυταρχικούς προϊσταμένους. Επιπλέον, η αντίσταση των εργαζομένων στην εξουσιαστική απόσταση μπορεί να επιδεινώσει τις αρνητικές συνέπειες της αυταρχικής ηγεσίας στην απόδοσή τους (Schaubroecketal., 2017).

Μια πρόσφατη μελέτη του MervatElsaied (2024) ανέδειξε τη σχέση μεταξύ αυταρχικής ηγεσίας και οργανωσιακής απόκλισης, δείχνοντας ότι οι εργαζόμενοι πρώτης γραμμής τείνουν να εκδηλώνουν αποκλίνουσες συμπεριφορές όταν αντιλαμβάνονται τους ηγέτες τους ως αυταρχικούς. Η αυταρχική ηγεσία συνδέεται επίσης με αυξημένο εργασιακό στρες, συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη ψυχολογική ενδυνάμωση, επηρεάζοντας αρνητικά τη δέσμευση και τις προοπτικές σταδιοδρομίας των εργαζομένων (MervatElsaied, 2024).

Αν και τα αυταρχικά στυλ ηγεσίας θεωρούνται λιγότερο αποτελεσματικά (Shenetal., 2019), μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Για παράδειγμα, ομάδες με υψηλά επίπεδα παραδοσιακότητας ή αποφυγής συγκρούσεων μπορεί να επωφεληθούν (Shenetal., 2019; de Hooghetal., 2015; Sagie, 1996). Ωστόσο, η γενική συναίνεση των ερευνητών είναι ότι το αυταρχικό στυλ ηγεσίας δεν προάγει τη συνεργασία και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, αν και μπορεί να λειτουργήσει σε αγχωτικά περιβάλλοντα (Pizzolittoetal., 2022).

Γραφειοκρατική ηγεσία

Οι γραφειοκρατικοί ηγέτες επιβάλλουν στους υφισταμένους τους την τήρηση συγκεκριμένων πολιτικών και διαδικασιών που έχουν καθορίσει, δίνοντας προτεραιότητα στη διαδικασία παρά στους ανθρώπους, γεγονός που τους καθιστά απομακρυσμένους. Σύμφωνα με τη μελέτη των Koeswayoetal. (2024), σε οργανισμούς με γραφειοκρατική ηγεσία, τόσο η αποτελεσματική συμμόρφωση με τους κανονισμούς όσο και η δέσμευση των εργαζομένων επηρεάζονται σημαντικά. Ο άκαμπτος και ιεραρχικός χαρακτήρας της ηγεσίας μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να μειώσει τις θετικές επιδράσεις, ανάλογα με τον τρόπο εφαρμογής των ελέγχων από τους προϊσταμένους. Επιπλέον, ο αντίκτυπος της εταιρικής φήμης στη δέσμευση υπόκειται στην επίδραση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας (Koeswayoetal., 2024).

Δημοκρατική/Συμμετοχική ηγεσία

Μια δημοκρατική ηγεσία, γνωστή και ως συμμετοχική, επιτρέπει σε όλα τα μέλη της ομάδας να συνεισφέρουν ισότιμα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανεξαρτήτως ιεραρχίας (Yangetal., 2010). Τα μέλη έχουν δικαίωμα συμμετοχής στην παραγωγή ιδεών, στις ομαδικές συζητήσεις και στον καταιγισμό ιδεών, καθώς το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας ενισχύει την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων (Christian, 2018).

Οι δημοκρατικοί ηγέτες ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση και προάγουν την ισότητα στην ομάδα. Ωστόσο, συνεχίζουν να προσφέρουν καθοδήγηση και να επιβλέπουν τον διάλογο, ώστε να αποτρέψουν συγκρούσεις, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των μελών (Rifaldietal., 2019).

Χαλαρωτική ηγεσία (Laissez-Faire)

Η ηγεσία τύπου *laissez-faire* χαρακτηρίζεται από την ελάχιστη ή μηδαμινή ανάληψη ηγετικών καθηκόντων, οδηγώντας σε απουσία καθοδήγησης και δραστηριοποίησης (Avolio&Bass, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, οι συναλλαγές με τους υφισταμένους δεν λαμβάνουν χώρα, οι αποφάσεις καθυστερούν και η ανατροφοδότηση, οι ανταμοιβές καθώς και η ενεργή συμμετοχή απουσιάζουν, χωρίς να γίνονται προσπάθειες παρακίνησης ή κάλυψης των αναγκών των εργαζομένων (Skogstadetal., 2014). Ως εκ τούτου, αυτό το στυλ θεωρείται παθητικό και αναποτελεσματικό (Antonakisetal., 2003).

Σε οργανισμούς, η *laissez-faire* ηγεσία αντικατοπτρίζει την έλλειψη παρέμβασης, ή «μη ηγεσίας», όπως επισημαίνουν οι Bass και Avolio (1995). Οι ηγέτες αυτού του τύπου αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων και την έκφραση απόψεων, ενώ συχνά απουσιάζουν όταν η παρουσία τους είναι κρίσιμη (Hinkin&Schriesheim, 2008).

Παρόλο που παραδοσιακά συνδέεται με αρνητικές συνέπειες (Skogstadetal., 2014), έρευνες υποδεικνύουν και θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι Chaudhryκαι Javed (2012) διαπίστωσαν θετική επίδραση στην παρακίνηση, οι Breevaart και Zacher (2019) έδειξαν ότι ο συνδυασμός *laissez-faire* και μετασχηματιστικής ηγεσίας ενισχύει την εμπιστοσύνη, ενώ ο Tong (2020) κατέγραψε βελτίωση στην οργανωσιακή μάθηση. Επιπλέον, οι Opreaetal. (2022) και Jamalietal. (2022) ανέφεραν αύξηση της απόδοσης σε χειρωνακτικές εργασίες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ οι Zhangetal. (2023) τονίζουν ότι τα αποτελέσματα διαφέρουν ανάλογα με τον προσανατολισμό των εργαζομένων.

Διοίκηση

Η διοίκηση είναι μία από τις αρχαιότερες ανθρώπινες δραστηριότητες, με παραδείγματα οργανωμένης διοίκησης ήδη από την αρχαιότητα (Μακρυδημήτρης, 2013). Σήμερα, αποτελεί κεντρικό στοιχείο της κοινωνικής ζωής, ενταγμένο στην οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα. Είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη φύση, εκφράζοντας τις συλλογικές προσπάθειες για την επίτευξη κοινών στόχων (Κτιστάκη, 2014).

Η διοίκηση θεωρείται βασική λειτουργία των οργανισμών, αν και η έννοιά της δεν είναι πάντα σαφής. Προϋποθέτει σαφή σκοπό και συντονισμένη συνεργασία

(Simonetal., 2017). Ορίζεται ως η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και πόρων για την επίτευξη στόχων, περιλαμβάνοντας λειτουργίες όπως σχεδιασμό, οργάνωση, καθοδήγηση και έλεγχο (Δίκαιος κ.ά., 2017).

Δημόσια διοίκηση

Η δημόσια διοίκηση αναφέρεται στο σύνολο των κρατικών οργανισμών και μηχανισμών που λειτουργούν σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, με αρμοδιότητα την εφαρμογή των νόμων και την υλοποίηση δημόσιων πολιτικών, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της πολιτικής ηγεσίας (Μακρυδημήτρης&Πραβίτα, 2012). Περιλαμβάνει οργανισμούς και φορείς υπό κρατικό έλεγχο, άμεσο ή έμμεσο, με σκοπό την εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου (Χυτήρης, 2001).

Όπως αναφέρει ο Καραστάθης (2018), η δημόσια διοίκηση αποτελείται από διοικητικές αρχές, όπως οι κρατικές υπηρεσίες που οργανώνονται σε υπουργεία, καθώς και από Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, τα οποία ασκούν δημόσια εξουσία. Αποτελεί βασικό στοιχείο της εκτελεστικής εξουσίας, μαζί με την κυβέρνηση, στο πλαίσιο της τριμερούς διάκρισης των εξουσιών, που περιλαμβάνει επίσης τη νομοθετική και τη δικαστική εξουσία (Κτιστάκη, 2014).

Στην ευρωπαϊκή παράδοση, το κράτος είναι συνυφασμένο με θεσμούς, νόμους και το δημόσιο συμφέρον. Ρυθμίζει την αγορά και διαμορφώνει το κοινωνικό πλαίσιο (Καρκατσούλης, 2004). Η δημόσια διοίκηση υπηρετεί αυτές τις αρχές, διαφοροποιούμενη από το ιδιωτικό μάνατζμεντ (Δικαίος κ.ά., 2017).

Παρότι σχετίζεται με τη γραφειοκρατία, η δημόσια διοίκηση έχει ευρύτερη έννοια: κάθε γραφειοκρατία είναι διοικητικό σύστημα, αλλά όχι κάθε διοίκηση είναι γραφειοκρατική (Leonina-Emilia&Ioan, 2010). Η πολυπλοκότητά της προκύπτει από τις επιπτώσεις των κυβερνητικών δράσεων στους πολίτες.

Σχέση δημόσιας διοίκησης με την πολιτική και την ηθική

Η πολιτική και η δημόσια διοίκηση είναι αλληλένδετες, καθώς η μεταξύ τους αλληλεπίδραση αποτελεί βασικό στοιχείο της λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης, διαφοροποιώντας την από τον ιδιωτικό τομέα. Σύμφωνα με τον Weber (1988), οι δημόσιες λειτουργίες διακρίνονται σε διοικητικές και πολιτικές (Μακρυδημήτρης&Πραβίτα, 2012). Η πολιτική καθορίζει τις κατευθυντήριες

γραμμές και λαμβάνει αποφάσεις, ενώ η διοίκηση είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή τους. Ο όρος "δημόσια πολιτική" περιλαμβάνει τη γενική πολιτική, που αφορά πολιτικές δράσεις, και την εφαρμοσμένη πολιτική, η οποία σχετίζεται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διοικητικών προγραμμάτων (Κτιστάκη, 2014).

Παρότι η χάραξη της δημόσιας πολιτικής ανήκει στους πολιτικούς, η δημόσια διοίκηση συμβάλλει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της, έχοντας διακριτική ευχέρεια στην υλοποίησή της (Κτιστάκη, 2014). Επιπλέον, η διοίκηση και η ηθική συνδέονται στενά, ειδικά σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης, όπου ανακύπτουν ηθικά διλήμματα (Μουζέλης, 2008; Thompson, 2011). Η ηθική διασφαλίζει το δημόσιο συμφέρον και συμβάλλει στην αντιμετώπιση της διαφθοράς (Farazmand, 1999).

Μοντέλα διοίκησης

Η εξέταση της διοίκησης μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες μοντέλων: τα κλασικά ή γραφειοκρατικά μοντέλα, τα νεοκλασικά μοντέλα, τα συστημικά μοντέλα και τα σύγχρονα μοντέλα διοίκησης.

Κλασικά μοντέλα

Το κλασικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο στη διοίκηση καθορίζεται κυρίως από τις συνεισφορές τριών κορυφαίων προσωπικοτήτων στον τομέα της επιστήμης της διοίκησης: του MaxWeber, του FrederickTaylor και του HenriFayol.

MaxWeber

Ο MaxWeber, μέσα από το έργο του, ανέπτυξε τη θεωρία της γραφειοκρατίας, παρουσιάζοντάς την ως ένα ιδεατό μοντέλο διοικητικής οργάνωσης που διέπεται από ορθολογικότητα και αποδοτικότητα. Η προσέγγισή του επικεντρώνεται σε ένα διαχρονικό σύστημα οργάνωσης (Πασιαρδής, 2014), ενώ παράλληλα εξετάζει την εξουσία που ασκείται στο πλαίσιο της γραφειοκρατίας.

Οι βασικές αρχές του μοντέλου του Weber περιλαμβάνουν μια ιεραρχική οργανωτική δομή, που χαρακτηρίζεται από ακρίβεια, προβλεψιμότητα και συνέπεια. Το μοντέλο βασίζεται στη σαφή κατανομή ρόλων και ευθυνών, την κυριαρχία των κανόνων που ρυθμίζουν τις διαδικασίες και την αυστηρή διαίρεση της εργασίας

(Δικαίος κ.ά., 2017). Επιπλέον, ο Weber ανέδειξε δύο βασικές δυνάμεις που κυριαρχούν στις γραφειοκρατικές δομές: την κατανομή των εργασιακών ρόλων και τη συγκέντρωση της εξουσίας (Δικαίος κ.ά., 2017).

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η υπερβολική κυριαρχία της γραφειοκρατίας, χωρίς δημοκρατικές δικλίδες ασφαλείας, οδήγησε σε κρατικά μοντέλα με απάνθρωπα χαρακτηριστικά (Μακρυδημήτρης, 2013). Παρά τις προκλήσεις, η γραφειοκρατία εξακολουθεί να υφίσταται, με αυξανόμενη ανάγκη προσαρμογής στις νέες συνθήκες (Μακρυδημήτρης, 2013).

Frederick Taylor

Ο Frederick Taylor (1911) ανέλυε την εργασία εστιάζοντας στο άτομο και τον τοπικό χώρο εργασίας, όχι στην κοινωνία. Υποστήριζε ότι κάθε εργασιακή διαδικασία έχει έναν ιδανικό τρόπο εκτέλεσης, που ανακαλύπτεται μέσω επιστημονικής μελέτης. Στόχος του ήταν η αύξηση της παραγωγικότητας, καταγράφοντας, χρονομετρώντας και αναδιαρθρώνοντας την εργασία συστηματικά (Μουζέλης, 2008).

Οι τέσσερις κύριες αρχές του είναι: η διαμόρφωση μιας αυθεντικής επιστήμης, η επιλογή των εργατών με επιστημονικά κριτήρια, η εκπαίδευση του προσωπικού και η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης (Taylor, 1911).

Henri Fayol

Κατά την ίδια εποχή στην Ευρώπη, εμφανίστηκε ένας παρόμοιος στοχασμός από τον Henri Fayol, ο οποίος διατύπωσε τις λειτουργίες του αποδοτικού διευθυντή και θεωρείται ο ιδρυτής της ηγεσίας στη διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η μεθοδολογία του μετέφερε την προσοχή από την παραγωγή στη συνολική δομή της οργάνωσης, εξετάζοντας τη διοίκηση με ευρύτερη προοπτική και εστιάζοντας στη δομή και τις διαδικασίες (Δικαίος κ.ά., 2017). Οι κύριες διοικητικές λειτουργίες του Fayol – προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμός και έλεγχος – παραμένουν βασικές έως σήμερα. Παρά την κριτική, πολλές αρχές των κλασικών μοντέλων εξακολουθούν να εφαρμόζονται, κυρίως στους δημόσιους οργανισμούς.

Νεοκλασικά μοντέλα

Τα νεοκλασικά μοντέλα διοίκησης, που αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ μεταξύ 1930 και 1950, επηρεάστηκαν από την κοινωνιολογία και την ψυχολογία. Βασίστηκαν στις ιδέες της Mary Parker Follett και του Elton Mayo, ενώ εξελίχθηκαν από τους Abraham Maslow, Douglas McGregor, Chris Argyris και Rensis Likert. Επικεντρώνονται στον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του, δίνοντας έμφαση σε ανάγκες, κίνητρα, δυναμική ομάδας, ηγεσία και παρόθηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Elton Mayo

Στο εργοστάσιο της Western Electric, ο Mayo και η ομάδα του μελέτησαν πώς οι συνθήκες εργασίας (φωτισμός, θερμοκρασία, κούραση) επηρεάζουν την παραγωγικότητα. Στη συνέχεια, εξέτασαν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων, εστιάζοντας στις ανθρώπινες σχέσεις και την ομαδική λειτουργία, αναδεικνύοντας τον ρόλο της υποκίνησης, του ηθικού και της συνοχής (Δικαίος κ.ά., 2017).

Mary Parker Follett

Η Follett τόνιζε τη σημασία της αμοιβαίας εξάρτησης και της συνεργασίας ως κλειδιά για την επιτυχία, υπερβαίνοντας τον ατομικισμό. Σύμφωνα με την ίδια, η συνεργασία είναι ο βασικός μοχλός για την επίτευξη συλλογικών στόχων. Ανέπτυξε την έννοια της ομαδικής ενσυναίσθησης, όπου οι ατομικές προσπάθειες συντονίζονται με το κοινό όραμα. Πρωτοπόρησε στις θεωρίες συνεργασίας και ομαδικής εργασίας (Δικαίος κ.ά., 2017). Οι απόψεις της παραμένουν επιδραστικές στο σύγχρονο management, με τη συνεργασία να αποτελεί θεμέλιο της οργανωσιακής κουλτούρας.

Abraham Maslow

Η κινητήρια δύναμη πίσω από την ανθρώπινη συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Maslow, είναι οι ατομικές ανάγκες, οι οποίες ομαδοποιούνται σε πέντε βασικά επίπεδα: επιβίωση, ασφάλεια, κοινωνική αποδοχή, αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Η θεωρία του στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: την αρχή του ελλείμματος, η οποία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις πιο βασικές τους ανάγκες πριν από τις πιο ανώτερες, και την αρχή της

προοδευτικότητας, που τονίζει τη σημασία της προόδου και της ανάπτυξης της προσωπικότητας (Δικαίος κ.ά., 2017).

Douglas Mc Gregor

Ο McGregor ταξινόμησε τις απόψεις των Taylor και Mayo, ονομάζοντας την προσέγγιση του Taylor "Θεωρία X". Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι δεν επιθυμούν να εργαστούν και χρειάζονται επίβλεψη, ενώ κινητοποιούνται κυρίως από οικονομικά κίνητρα. Αντιθέτως, η "Θεωρία Ψ", που βασίζεται στις απόψεις του Mayo, θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι είναι πρόθυμοι να εργαστούν και κινητοποιούνται κυρίως από ψυχολογικά κίνητρα (Δικαίος κ.ά., 2017). Η Θεωρία X υιοθετείται από αυταρχικούς ηγέτες, ενώ η Θεωρία Ψ από δημοκρατικούς (Κατσαρός, 2008). Ο Allio (2009) θεωρεί αυτή τη διχοτόμηση κομβικό σημείο στη στροφή από αυταρχικά μοντέλα προς μια πιο συμμετοχική προσέγγιση.

Συστημικά μοντέλα

Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των συστημικών και των νεοκλασικών μοντέλων, καθώς πολλοί υποστηρικτές των συστημικών μοντέλων αντιλαμβάνονταν τις οργανώσεις ως κοινωνικά συστήματα, όπου αναπτύσσονται ανθρώπινες σχέσεις. Κεντρική τους ιδέα είναι ότι κάθε οργάνωση ανήκει σε ένα ευρύτερο σύστημα, διαφοροποιείται από αυτό, αλλά περιλαμβάνει και υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αυτή η προσέγγιση, την οποία ορισμένοι μελετητές εντάσσουν στις σύγχρονες θεωρίες (Δικαίος κ.ά., 2017), επηρέασε πολλές επιστήμες. Ο Talcott Parsons θεωρεί την οργάνωση κοινωνικό σύστημα με τέσσερις βασικές λειτουργίες: προσαρμογή, επίτευξη στόχων, συνοχή και συντήρηση (Μουζέλης, 2009).

Σύγχρονα μοντέλα

Η σύγχρονη δημόσια διοίκηση βασίζεται σε τέσσερις κύριους άξονες: τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, τη Νέα Δημόσια Διοίκηση, τη Διακυβέρνηση και τη Διοίκηση Γνώσης. Όπως αναφέρουν οι Bryson et al. (2014), τρεις προσεγγίσεις έχουν διαμορφώσει τη δημόσια διοίκηση: η παραδοσιακή, η Νέα Δημόσια Διοίκηση και η Νέα Δημόσια Υπηρεσία. Η τελευταία ενσωματώνει στοιχεία Διακυβέρνησης και Διοίκησης Γνώσης, χωρίς να αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα. Σε αντίθεση με τη Νέα Δημόσια Διοίκηση, που επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα, η Νέα

Δημόσια Υπηρεσία προσεγγίζει τη διοίκηση μέσα από το πρίσμα της δημοκρατίας και του δημοσίου συμφέροντος (Denhardt & Denhardt, 2000).

Διοίκηση ολικής ποιότητας

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια διοικητική φιλοσοφία που στοχεύει στην επίτευξη υψηλής ποιότητας σε όλα τα επίπεδα. Αναπτύχθηκε στην Ιαπωνία μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, υιοθετήθηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1980 και έπειτα στην Ευρώπη. Κύριος εκφραστής της ήταν ο Edward Deming, ο οποίος τόνιζε τη συνεχή βελτίωση σε κάθε στάδιο της παραγωγής. Βασικές αρχές του αποτελούν η ικανοποίηση του πελάτη, η χαρά της εργασίας, η συμμετοχή των εργαζομένων και η λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων.

Ο Deming ανέπτυξε 14 αρχές για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, αν και επικρίθηκε για την τεχνοκρατική του προσέγγιση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Νέα δημόσια διοίκηση

Από τα τέλη της δεκαετίας του '80, η Νέα Δημόσια Διοίκηση, ένα μοντέλο διακυβέρνησης εμπνευσμένο από νεοφιλελεύθερες αρχές, άρχισε να εφαρμόζεται στον δημόσιο τομέα σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και οι Ηνωμένες Πολιτείες. Σε αντίθεση με προγενέστερες προσεγγίσεις, όπως η επιστημονική διοίκηση και η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η Νέα Δημόσια Διοίκηση δεν επικεντρώνεται μόνο στη μεταφορά τεχνικών από τον ιδιωτικό τομέα, αλλά και στη διαμόρφωση του αξιακού πλαισίου των δημόσιων οργανισμών (Denhardt & Denhardt, 2000).

Η θεωρία αυτή εισάγει επιχειρηματικές πρακτικές στη δημόσια διοίκηση, με στόχο την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της. Δίνει έμφαση στην εξυπηρέτηση του πολίτη-πελάτη και στη βελτίωση της διαχείρισης των πόρων (Pollitt, 2007). Βασισμένη στην οργανωτική κοινωνιολογία και τη θεωρία των δικτύων, ενισχύει την ευελιξία, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (Casadyetal., 2020; Osborne, 2006). Παράλληλα, επιδιώκει την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης δημόσιας διοίκησης και μεταβάλλει τη σχέση πολίτη-κράτους (Korpenjan & Koliba, 2013).

Διακυβέρνηση

Ο όρος «διακυβέρνηση» έχει γνωρίσει ευρεία διάδοση, αν και η σημασία του παραμένει συχνά ασαφής και αμφιλεγόμενη (Ruhanenetal., 2010). Η ανάδυση του όρου συνδέεται με τις μεταρρυθμίσεις στον δημόσιο τομέα των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου κατά τη δεκαετία του 1980, όπου εισήχθησαν αρχές ιδιωτικού μάνατζμεντ και συνεργατικής διαμόρφωσης πολιτικών από κρατικούς θεσμούς. Η εξέλιξη αυτή ανέδειξε μη ιεραρχικές μορφές συντονισμού, ενσωματώνοντας μη κυβερνητικούς φορείς στη διαδικασία χάραξης και υλοποίησης δημόσιων πολιτικών (Börzel&Risse, 2010).

Η διακυβέρνηση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και δομών, ξεπερνώντας την παραδοσιακή αντίληψη της εξουσίας ως αποκλειστικό προνόμιο των κυβερνητικών θεσμών. Ο όρος έχει καταστεί τόσο διαδεδομένος, ώστε συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της «δημόσιας διοίκησης». Ωστόσο, η ακριβής του έννοια παραμένει ρευστή, καθώς μπορεί να αναφέρεται σε οργανωτικές δομές, διοικητικές διαδικασίες, φιλοσοφίες διαχείρισης ή έναν συνδυασμό αυτών (Frederickson, 2009).

Ο Rhodes (2007) υποστηρίζει ότι η διακυβέρνηση, στο ευρύτερο πλαίσιο της, εξετάζει τα μεταβαλλόμενα όρια μεταξύ κρατικών δομών και της κοινωνίας των πολιτών. Στη δημόσια διοίκηση, χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση και συνεχείς αλληλεπιδράσεις, ενώ βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την αυτονομία.

Η έννοια της διακυβέρνησης δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη δράση της κυβέρνησης, αλλά εκτείνεται σε ένα ευρύτερο δίκτυο κοινωνικών συνεργασιών, διαμορφώνοντας πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις (Μακρυδημήτρης & Πραβίτα, 2012). Απαντάται σε διάφορα επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως η διοικητική οργάνωση, η διαχείριση των δημοσιονομικών, η προώθηση της ατομικής ευθύνης και ηθικής ακεραιότητας, καθώς και η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση πολιτικών (Καρκατσούλης, 2004).

Συνολικά, η διακυβέρνηση λειτουργεί ως μηχανισμός συντονισμού και συνεργασίας, υπερβαίνοντας την τυπική εξουσία. Συγκεντρώνει δυνάμεις από την κεντρική διοίκηση, την τοπική αυτοδιοίκηση, τον ιδιωτικό τομέα και την κοινωνία

των πολιτών, προκειμένου να αντιμετωπίσει σύνθετες προκλήσεις και να προωθήσει κοινούς στόχους. Πρόκειται για ένα πολύπλευρο φαινόμενο που επηρεάζει το σύνολο της κοινωνικής ζωής, ενισχύοντας τη δημοκρατία, την αποτελεσματικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Tsujinaka et al., 2013).

Όσον αφορά το ερώτημα αν η διακυβέρνηση μπορεί να υπάρξει χωρίς ιεραρχία ή το κράτος, η απάντηση είναι αρνητική. Η ιεραρχία είναι απαραίτητη για την οργάνωση και λειτουργία της διακυβέρνησης. Το κράτος, μέσω άμεσων ή έμμεσων παρεμβάσεων, επιβάλλει κανόνες στους ιδιωτικούς φορείς για την προστασία του κοινού καλού, αντίθετα προς την ατομική ιδιοτέλεια. Συνεπώς, το ζήτημα δεν είναι η κατάργηση του κράτους, αλλά ο μετασχηματισμός του (Börzel & Risse, 2010).

Η διοίκηση γνώσης

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες στη διοίκηση, η γνώση θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για την καινοτομία και την επιτυχία των μεταρρυθμίσεων. Αρχικά, το θέμα εξετάστηκε στον επιχειρηματικό τομέα, με έμφαση στο ρόλο της κουλτούρας και της δομής του οργανισμού στη διαδικασία μάθησης (Moynihan & Landuyt, 2009). Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον για τη μάθηση επεκτάθηκε στον δημόσιο τομέα, με ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση δημόσιας πολιτικής (Dunlop et al., 2018). Στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου η μάθηση και η διδασκαλία είναι κύριοι στόχοι, η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμών που μαθαίνουν είναι πλέον επίκαιρη και αποτελεί αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ο Senge (1994) ορίζει τη μαθησιακή οργάνωση ως έναν οργανισμό στον οποίο οι άνθρωποι συνεχώς διευρύνουν την ικανότητά τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους, αναπτύσσοντας νέα πρότυπα σκέψης και συνεργασίας.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης

Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ως επιστημονικός κλάδος, αναδείχθηκε από τη δεκαετία του 1960, αρχικά στον αγγλοσαξονικό χώρο και αργότερα στην ηπειρωτική Ευρώπη. Αρχικά, αντλούσε στοιχεία από τις διοικητικές αρχές της βιομηχανίας και του εμπορίου, αλλά στη συνέχεια αναπτύχθηκαν εναλλακτικά μοντέλα που βασίζονταν στην παρατήρηση και την εμπειρία από τα σχολεία, με εμπειρικά δεδομένα να εξετάζουν την εγκυρότητά τους στην εκπαίδευση (Bush, 2011). Το πεδίο αυτό εξετάζει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και δεν έχει έναν μοναδικά αποδεκτό ορισμό, καθώς η εξέλιξή του συνδέεται με άλλες επιστήμες

(Bush, 2011). Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι σήμερα ένας ξεχωριστός τομέας, χωρίς να θεωρείται ανεξάρτητος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση

Η έρευνα σχετικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση έχει ακολουθήσει τις γενικές εξελίξεις στον τομέα της ηγεσίας. Σύμφωνα με μια ευρέως αποδεκτή θεώρηση στη διοικητική και οργανωτική επιστήμη, οι διοικητικές αρχές εφαρμόζονται στην εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό, οδηγώντας στην αντίληψη ότι η εκπαιδευτική διοίκηση δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο. Στον εκπαιδευτικό χώρο, συχνά εξετάζονται η αξιοπιστία των διοικητικών αρχών, η εφαρμογή αποδοτικών πρακτικών και η ανάπτυξη νέων μεθόδων (Bush, 1999). Οι ιδιαίτερες συνθήκες που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση σε σχέση με άλλους οργανισμούς (Chevallier, 1993), καθώς και η εξέλιξη στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, πιθανώς ενισχύουν αυτή την τάση.

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται σε μια διαδικασία επιρροής, που βασίζεται σε σαφείς αξίες και κατευθύνεται από ένα όραμα για το σχολείο. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαμορφώνουν στρατηγικές κατευθύνσεις, οι οποίες αντανακλούν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Το όραμα αυτό είναι καθοριστικό για τη δέσμευση του προσωπικού και την επίτευξη ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο, τους μαθητές και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι εκπαιδευτικές δομές και οι δράσεις του σχολείου ευθυγραμμίζονται με αυτό το κοινό όραμα. Το National College for School Leadership ταξινομεί την ηγεσία σε τρεις κατηγορίες: ηγεσία με όραμα, ηγεσία με επιρροή και ηγεσία με αξίες (Bush&Glover, 2003). Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται καίριας σημασίας για την ανάπτυξη του σχολείου (Huber, 2004b) και δύναται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του (Harris, 2005). Παράλληλα, είναι αποδεκτή η άποψη ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί (Huber, 2004b).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια ιδεολογική μετατόπιση που προσεγγίζει την εκπαίδευση ως προϊόν με προστιθέμενη αξία. Οι σχολικές μονάδες θεωρούνται παραγωγικοί οργανισμοί, οι διευθυντές αντιμετωπίζονται ως στελέχη διοίκησης, ενώ οι μαθητές και οι γονείς εκλαμβάνονται ως καταναλωτές (Grace, 1995). Αυτό οδηγεί σε ποιοτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και στην υιοθέτηση μιας τεχνοκρατικής

προσέγγισης στην ηγεσία. Η εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση απαιτεί την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων στα σχολεία (Beareetal., 2018). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη αποκτά μια νέα διάσταση, ενώ η ανάγκη για ευέλικτα διοικητικά πρότυπα γίνεται επιτακτική.

Το όραμα θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Υπάρχουν διαφωνίες για το εάν αποτελεί τον κύριο παράγοντα επιτυχίας, όμως οι Beareetal. (2018) υποστηρίζουν ότι οι ικανοί ηγέτες διαθέτουν σαφές όραμα για το σχολείο τους, το οποίο μοιράζονται με την εκπαιδευτική κοινότητα, διασφαλίζοντας τη δέσμευση όλων. Το όραμα εξυπηρετεί τρεις βασικούς σκοπούς: καθορίζει κατεύθυνση, κινητοποιεί άτομα και εξασφαλίζει συντονισμό. Η επιτυχία ενός οράματος εξαρτάται από τη σαφήνεια, την ελκυστικότητα, τη ρεαλιστικότητα και την ικανότητα μετάδοσής του (Kotter, 2001). Ωστόσο, ο Fullan (1992) επισημαίνει ότι ένα όραμα μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις όταν οι ηγέτες το επιβάλλουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ένα καλά διαμορφωμένο όραμα προσφέρει κίνητρο, καθορίζει πρότυπα αριστείας και συνδέει το παρόν με το μέλλον (Namus, 1992).

Οι ηγέτες οφείλουν να ενεργούν σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, επιδεικνύοντας συνέπεια, ακεραιότητα και αφοσίωση στον σκοπό του σχολείου (Amiretal., 2023). Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο κύριος ηγέτης, υπεύθυνος για την εφαρμογή διοικητικών αρχών και την αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών διαδικασιών (THE SCHOOL PRINCIPAL as LEADER: GUIDING SCHOOL Sto BETTERTEACHING and LEARNING, 2013). Στον σύγχρονο κόσμο της πληροφορίας, της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, η επιτυχία του διευθυντή εξαρτάται από την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις αυξημένες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και να αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους (Uğur&Κορ, 2019). Ο αποτελεσματικός διευθυντής οργανώνει και διαχειρίζεται τη σχολική μονάδα, προωθεί τη συνεχή βελτίωση των λειτουργιών και καθοδηγεί ένα δυναμικό ανθρώπινο δυναμικό με πολιτισμική ποικιλομορφία (Riehl, 2000).

Μοντέλα σχολικής ηγεσίας

Η σχολική ηγεσία επηρεάζει τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και τις οργανωτικές συνθήκες του σχολείου, γεγονός που έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη

διαφόρων μοντέλων ηγεσίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των μοντέλων περιλαμβάνουν:

Ηγεσία της Διδασκαλίας και της Μάθησης – Εστιάζει στη διδασκαλία και την εκπαίδευση, παρέχοντας υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και ενισχύοντας την ανάπτυξη των μαθητών (Κατσαρός, 2008).

Ηθική Ηγεσία – Βασίζεται σε αξίες, πεποιθήσεις και ηθικές αρχές του ηγέτη της σχολικής κοινότητας (Κατσαρός, 2008).

Συμμετοχική Ηγεσία – Ο ηγέτης δρα δημοκρατικά, επιδιώκοντας τη συναίνεση μέσω της συμμετοχικής διοίκησης (Μπρίνια, 2012).

Διοικητική Ηγεσία – Εστιάζει στην οργάνωση και τις διαδικασίες που διευκολύνουν το έργο της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).

Ενδεχομενική Ηγεσία – Δεν υπάρχει ένα ενιαίο αποτελεσματικό στυλ, καθώς οι ηγέτες προσαρμόζουν την προσέγγισή τους στις περιστάσεις (Κατσαρός, 2008).

Συναλλακτική Ηγεσία – Οι σχέσεις στηρίζονται σε ανταλλαγές που αποσκοπούν σε αμοιβαία οφέλη (Bush, Καλογιάννη, 2014).

Μετανωτερική Ηγεσία – Μειώνει τη σημασία της ιεραρχίας, δίνοντας έμφαση στις υποκειμενικές αλήθειες.

Μετασχηματιστική Ηγεσία – Δημιουργεί οργανωσιακές συνθήκες που προωθούν θετικές αλλαγές (Κατσαρός, 2008).

Κατανεμημένη Ηγεσία – Ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ενσωματώνοντας στοιχεία συνεργατικής και δημοκρατικής ηγεσίας (Harris, 2008).

Μοντέλα διοίκησης στο σχολείο

Από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, η προσέγγιση στη διοίκηση οργανισμών έχει μεταβληθεί, με τις θεωρίες να εστιάζουν όλο και περισσότερο στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή πολιτικών για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μέσω μιας ενιαίας εκπαιδευτικής προσέγγισης για όλους (Chinasa&Adeyinka, 2024). Παράλληλα, αναπτύχθηκαν στρατηγικές που επιτρέπουν την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, λαμβάνοντας υπόψη και την οικονομική διάσταση της

απόδοσης, καθώς και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε σχέση με τη χρηματοδότηση αυτών των ιδρυμάτων (Liefner, 2003).

Η οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων περιλαμβάνει τη συμμετοχή του κράτους, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας, η οποία περιλαμβάνει τους γονείς, τους δήμους και την τοπική κοινότητα ως βασικούς παράγοντες.

Η επιλογή του μοντέλου διοίκησης αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα της πολιτείας και αντανάκλα την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία διαμορφώνεται ιστορικά από τις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις. Σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία, τα ρυθμιστικά μοντέλα που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες είναι πλήρως εναρμονισμένα με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές δομές, καθώς και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε χώρας. Αυτά τα μοντέλα κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: το συγκεντρωτικό, το αποσυγκεντρωμένο και το αποκεντρωμένο μοντέλο (Education Organisation and Governance, 2025).

Συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης

Το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης αποτελεί ένα γραφειοκρατικό σύστημα με ιεραρχική δομή, στο οποίο το κράτος έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις κρατικές οδηγίες, ενώ οι μαθητές και οι γονείς περιορίζονται σε παθητικούς αποδέκτες της δημόσιας υπηρεσίας, αποδεχόμενοι την ποιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς δυνατότητα παρέμβασης (Παπακωνσταντίνου, 2007). Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται από μια κάθετη ή πυραμιδική οργάνωση, όπου οι διάφορες δομές είναι αλληλεξαρτώμενες και ιεραρχικά διατεταγμένες, δημιουργώντας την εντύπωση μιας πυραμίδας. Το κράτος καθορίζει το ρυθμιστικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει κανόνες και διαδικασίες που διέπουν όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας. Αυτές οι διαδικασίες, αν και εξασφαλίζουν συνέπεια, περιορίζουν την πρωτοβουλία και την αυτονομία του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Αποσυγκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης

Το σύστημα διοίκησης που παρουσιάζει αποσυγκέντρωση διοικητικά, ενώ πολιτικά χαρακτηρίζεται από αποσυγκέντρωση, αποτελεί ένα ενδιάμεσο στάδιο στη διαδικασία μετάβασης από τη συγκεντρωμένη στην αποκεντρωμένη διοίκηση. Σε αυτό το σύστημα, το κράτος διατηρεί τον κεντρικό ρόλο στη ρύθμιση, παραχωρώντας

παράλληλα εξουσίες στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας. Το επίπεδο αυτών των εξουσιών καθορίζεται από το ίδιο το κράτος (Ibtisam Abu-Duhou, 1999).

Αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης

Στο εξεταζόμενο μοντέλο, η ευθύνη για τη συνεργασία μεταφέρεται από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς, οικοδομώντας έτσι μια ισχυρή σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ κράτους, γονέων και τοπικής κοινωνίας, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν υποστηρικτικό ρόλο. Σε αυτό το σύστημα, η εξουσία λήψης αποφάσεων μεταβιβάζεται και κατανέμεται στις τοπικές και περιφερειακές αρχές, καθώς και στις σχολικές μονάδες, σε αντίθεση με το προηγούμενο μοντέλο, όπου η εξουσία παραχωρούνταν απλώς σε αυτές (Παπακωνσταντίνου, 2012). Η αποκεντρωτική τάση στη διοίκηση οδηγεί το κράτος σε μετασχηματισμούς και προσαρμογές, με τον ρόλο του να μεταβάλλεται από εκπαιδευτή σε συντονιστή εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η αλλαγή αντικατοπτρίζει την τάση επανακαθορισμού αρμοδιοτήτων σε εθνικό και πολιτικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη το διεθνές περιβάλλον και την εφαρμογή της νέας δημόσιας διοίκησης (Charih & Daniels, 1997) στο δημόσιο τομέα.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η ηγεσία και η διοίκηση αποτελούν κρίσιμους πυλώνες για την ομαλή λειτουργία των οργανισμών, είτε στον δημόσιο τομέα είτε στην εκπαίδευση. Η ηγεσία δεν περιορίζεται σε ιεραρχικές θέσεις αλλά προάγει την επιρροή, τη συνεργασία και την ανάπτυξη κοινού οράματος. Τα διάφορα ηγετικά στυλ, όπως η μετασχηματιστική, η συναλλακτική και η χαρισματική ηγεσία, επηρεάζουν την αποδοτικότητα και τη συνεργασία των εργαζομένων, με την επιλογή του κατάλληλου στυλ να είναι καθοριστική για την επιτυχία.

Στη δημόσια διοίκηση, η ηγεσία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εφαρμογή πολιτικών και στην εξυπηρέτηση του κοινωνικού συνόλου, με τα μοντέλα διοίκησης να διαμορφώνουν τις στρατηγικές και τις διαδικασίες των οργανισμών. Παράλληλα, στην εκπαίδευση, η ηγεσία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και την ποιότητα της διδασκαλίας, προάγοντας την ακεραιότητα, τη συμμετοχή και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η εφαρμογή των

κατάλληλων μοντέλων διοίκησης και η αποτελεσματική ηγεσία είναι καθοριστικές για την επίτευξη κοινών στόχων και την ανάπτυξη ενός δυναμικού και παραγωγικού περιβάλλοντος, τόσο στη δημόσια διοίκηση όσο και στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

- Rifaldi, R. B., Ramadhini, N., & Usman, O. (2019). Effect of Democratic Leadership Style, Work Environment, Cultural Organization, Motivation and Compensation to the Employees Performance. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3311070>.
- Alamri, M. (2023). Transformational leadership and work engagement in public organizations: promotion focus and public service motivation, how and when the effect occurs. *Leadership & Organization Development Journal*, 44(1), 137–155. <https://doi.org/10.1108/lodj-12-2021-0544>.
- Ali, A. (2015). *Leadership styles in public and private organization*. https://www.researchgate.net/publication/320108091_Leadership_styles_in_public_and_private_organization.
- Allio, R. J. (2009). Leadership – the five big ideas. *Strategy & Leadership*, 37(2), 4–12. <https://doi.org/10.1108/10878570910941163>.
- Amir, S., MohdYusof, H., Mokhtar, K., & Rahman, Z. (2023). ETHICAL LEADERSHIP PRACTICE IN EDUCATION: A SIGNIFICANT SYSTEMATIC REVIEW. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 8(52), 258–275. <https://doi.org/10.35631/ijepc.852021>.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S).
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2005). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>.
- Basu, R., & Green, S. G. (1997). Leader-Member Exchange and Transformational Leadership: An Empirical Examination of Innovative Behaviors in Leader-Member Dyads. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(6), 477–499. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1997.tb00643.x>.
- Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (2018). *Creating an Excellent School*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351041546>.
- Börzel, T. A., & Risse, T. (2010). Governance without a state: Can it work? *Regulation & Governance*, 4(2), 113–134. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5991.2010.01076.x>.

- Breevaart, K., & Zacher, H. (2019). Main and Interactive Effects of Weekly Transformational and laissez-faire Leadership on Followers' Trust in the Leader and Leader Effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(2). <https://doi.org/10.1111/joop.12253>.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Bloomberg, L. (2014). Public Value Governance: Moving Beyond Traditional Public Administration and the New Public Management. *Public Administration Review*, 74(4), 445–456. <https://doi.org/10.1111/puar.12238>.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroads? *Educational Management & Administration*, 27(3), 239–252. <https://doi.org/10.1177/0263211x990273002>.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th Ed.). Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence A review of the literature carried out for NCSL by*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf.
- Casady, C. B., Eriksson, K., Levitt, R. E., & Scott, W. R. (2019). (Re)defining public-private partnerships (PPPs) in the new public governance (NPG) paradigm: an institutional maturity perspective. *Public Management Review*, 22(2), 161–183. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1577909>.
- Charis, M., Daniels, A. (1997). *The New Public Management and Public Management in Canada*. Institut d'administration publique du Canada
- Chaudhry, A., & Javed, H. (2012). Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d7b2d986581910b5e1ce44899353cb1a2cb656a9>.
- Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη* (μτφρ. Ανδρουλάκης, Β., Σουλάνδρου, Β., επιμ. Σπανού Κ.). Σάκκουλας.
- Chiang, J. T.-J., Chen, X.-P., Liu, H., Akutsu, S., & Wang, Z. (2020). We have emotions but can't show them! Authoritarian leadership, emotion suppression climate, and team performance. *Human Relations*, 74(7), 001872672090864. <https://doi.org/10.1177/0018726720908649>.
- Chinasa, O.-W. M., & Adeyinka, O.-W. (2024). Impact of Inclusive Education on the Academic Performance of Students with Disabilities in Learning. *International Journal of Childhood Counselling and Special Education*, 6(1), 23–41. <https://doi.org/10.31559/ccse2024.6.1.3>.

- Christian, F. (2018). Leadership And Motivation To Performance Employee In Papua Province. *International Journal of Economics Management and Social Science*, 1(1), 17–23. <https://doi.org/10.32484/ijemss.v1i1.4>.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439–452. <https://doi.org/10.1002/job.4030150508>.
- Costa, J., Pádua, M., & Moreira, A. C. (2023). Leadership Styles and Innovation Management: What Is the Role of Human Capital? *Administrative Sciences*, 13(2), 1–21. MDPI. <https://doi.org/10.3390/admsci13020047>.
- De Hoogh, A. H. B., Greer, L. L., & Den Hartog, D. N. (2015). Diabolical dictators or capable commanders? An investigation of the differential effects of autocratic leadership on team performance. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 687–701. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.01.001>.
- Deng, C., Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K., & Turner, N. (2022). Transformational Leadership effectiveness: an evidence-based Primer. *Human Resource Development International*, 26(5), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2135938>.
- Denhardt, R. B., & Denhardt, J. V. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549–559. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00117>.
- Dunlop, C., Radaelli, C., & Philipp Trein. (2018). Learning in Public Policy. In *International series on public policy*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76210-4>.
- Education organisation and governance*. (2025). OECD. <https://www.oecd.org/en/topics/policy-issues/education-organisation-and-governance.html>.
- Farazmand, A. (1999). Globalization and Public Administration. *Public Administration Review*, 59(6), 509. <https://doi.org/10.2307/3110299>.
- Frederick Winslow Taylor. (1911). *The Principles of Scientific Management*. NuVision Publications, LLC.
- Fullan M. (1992). *Vision that blind*. *Educational Leadership* 49 (5), 19-20. Retrieved May 23, 2024, from [https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Fullan%2C+M.++\(1992\).+Vision+that+blind.+Educational+Leadership%2C+49+\(5\)%2C+19-20.&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Fullan%2C+M.++(1992).+Vision+that+blind.+Educational+Leadership%2C+49+(5)%2C+19-20.&ie=UTF-8&oe=UTF-8).
- Gerhard Huber, S. (2004). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669–684. <https://doi.org/10.1108/09578230410563665>.

- H. George Frederickson. (2009). Whatever Happened to Public Administration? *Oxford University Press EBooks*, 282–304. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199226443.003.0013>.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, 1(1), 73–87. <https://doi.org/10.1177/1742715005049352>.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337–347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>.
- Hofmann, D. C. (2023). Charismatic Leadership. *Springer EBooks*, 326–329. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22767-8_23.
- Ibtisam Abu-Duhou. (1999). *School-based Management*. Unesco.
- Jamali, A. R., Bhutto, A., Khaskhely, M., & Sethar, W. (2022). Impact of leadership styles on faculty performance: Moderating role of organizational culture in higher education. *Management Science Letters*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2021.8.005>.
- Karakitapoğlu-Aygün, Z., Gumusluoglu, L., Erturk, A., & Scandura, T. A. (2021). Two to Tango? A cross-cultural investigation of the leader-follower agreement on authoritarian leadership. *Journal of Business Research*, 128(128), 473–485. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.02.034>.
- Karakowsky, L., DeGama, N., & McBey, K. (2012). Facilitating the Pygmalion effect: The overlooked role of subordinate perceptions of the leader. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(4), 579–599. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2012.02056.x>.
- Kim, M.-S., Kim, S.-H., Koo, D.-W., & Cannon, D. F. (2017). Pygmalion leadership: Theory and application to the hotel industry. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 20(3), 301–328. <https://doi.org/10.1080/15256480.2017.1383963>.
- Kim, M., Albers, N. D., & Knotts, T. L. (2023). Academic Success through Engagement and Trust Fostered by Professor Leadership Style. *Education Sciences*, 13(6), 537. <https://doi.org/10.3390/educsci13060537>.
- Koeswayo, P. S., Haryanto, H., & Handoyo, S. (2024). The impact of corporate governance, internal control and corporate reputation on employee

- engagement: a moderating role of leadership style. *Cogent Business & Management*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2296698>.
- Koppenjan, J., & Koliba, C. (2013). Transformations Towards New Public Governance: Can the New Paradigm Handle Complexity? *International Review of Public Administration*, 18(2), 1–8. <https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805249>.
- Kotter, J. (2009). What leaders really do. *IEEE Engineering Management Review*, 37(3), 18–28. <https://doi.org/10.1109/emr.2009.5235494>.
- Liefner, I. (2003). Funding, resource allocation, and performance in higher education systems. *Higher Education*, 46(4), 469–489. <https://doi.org/10.1023/a:1027381906977>.
- Leonina-Emilia, S., & Ioan, L. (2010). *The Public Administration Compared To Public Management And Other Sciences*. *Annals of Faculty of Economics*, 1(2), 1020–1024. <https://ideas.repec.org/a/ora/journal/v1y2010i2p1020-1024.html>.
- Li, G., Rubenstein, A. L., Lin, W., Wang, M., & Chen, X. (2018). The curvilinear effect of benevolent leadership on team performance: The mediating role of team action processes and the moderating role of team commitment. *Personnel Psychology*, 71(3), 369–397. <https://doi.org/10.1111/peps.12264>.
- MervatElsaied. (2024). Authoritarian leadership and organizational deviance: the mediating role of emotional exhaustion. *Journal of Management Development*. <https://doi.org/10.1108/jmd-09-2023-0291>.
- Moynihan, D. P., & Landuyt, N. (2009). How Do Public Organizations Learn? Bridging Cultural and Structural Perspectives. *Public Administration Review*, 69(6), 1097–1105. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02067.x>.
- Nanus, B. (1995). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. Jossey-Bass.
- Oprea, B., Miulescu, A., & Iliescu, D. (2020). Followers' job crafting: relationships with full-range leadership model. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00950-7>.
- Osborne, S. P. (2006). The New Public Governance? *Public Management Review*, 8(3), 377–387. <https://doi.org/10.1080/14719030600853022>.
- Pizzolitto, E., Verna, I., & Venditti, M. (2022). Authoritarian Leadership Styles and performance: a Systematic Literature Review and Research Agenda. *Management Review Quarterly*, 73(1), 1–31. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11301-022-00263-y>.

- Pollitt, C. (2007). The new public management: An overview of its current status. *Administratie Si Management Public*, (8), 110.
- Professor Gerald Grace, & Grace, G. (2005). School Leadership. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203974780>.
- R. Thomas Collins, Algaze, C., & Posner, B. Z. (2023). The Leadership/Management Concept Scale: differentiating between actions constituting leadership and management. *Leadership & Organization Development Journal*, 44(5), 657–677. <https://doi.org/10.1108/lodj-06-2022-0299>.
- Rhodes, R. A. W. (2007). Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies*, 28(8), 1243–1264. <https://doi.org/10.1177/0170840607076586>.
- Riehl, C. (2000). *The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration*. 70(1), 55–55. <https://doi.org/10.2307/1170594>.
- Ruhanen, L., Scott, N., Ritchie, B., & Tkaczynski, A. (2010). Governance: a review and synthesis of the literature. *Tourism Review*, 65(4), 4–16. <https://doi.org/10.1108/16605371011093836>.
- Sagie, A. (1996). Effects of Leader's Communication Style and Participative Goal Setting on Performance and Attitudes. *Human Performance*, 9(1), 51–64. https://doi.org/10.1207/s15327043hup0901_3.
- Schaubroeck, J. M., Shen, Y., & Chong, S. (2017). A dual-stage moderated mediation model linking authoritarian leadership to follower outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 102(2), 203–214. <https://doi.org/10.1037/ap10000165>.
- Schermerhorn, J. R., & Bachrach, D. G. (2023). *Management*. John Wiley & Sons.
- Schuh, S. C., Zhang, X., & Tian, P. (2012). For the Good or the Bad? Interactive Effects of Transformational Leadership with Moral and Authoritarian Leadership Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 116(3), 629–640. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1486-0>.
- Senge, P. M. . (2014). *The fifth discipline fieldbook strategies and tools for building a learning organization*. Crown.
- Shen, Y., Chou, W.-J., & Schaubroeck, J. M. (2019). The roles of relational identification and workgroup cultural values in linking authoritarian leadership to employee performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(4), 498–509. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2019.1615453>.
- Simon, H. A., Smithburg, D. W., & Thompson, V. A. (2017). Public Administration. In *Routledge eBooks*. Informa. <https://doi.org/10.4324/9781315127705>.

- Skogstad, A., Hetland, J., Glasø, L., & Einarsen, S. (2014). Is avoidant leadership a root cause of subordinate stress? Longitudinal relationships between laissez-faire leadership and role ambiguity. *Work & Stress*, 28(4), 323–341. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.957362>.
- Tan, A. B. C., van Dun, D. H., & Wilderom, C. P. M. (2023). Lean innovation training and transformational leadership for employee creative role identity and innovative work behavior in a public service organization. *International Journal of Lean Six Sigma*. <https://doi.org/10.1108/ijlss-06-2022-0126>.
- THE SCHOOL PRINCIPAL AS LEADER: GUIDING SCHOOLS TO BETTER TEACHING AND LEARNING. (2013). https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning-2nd-ed.pdf?utm_source=chatgpt.com.
- Thompson, L. J. (2011). A Moral Compass for the Global Leadership Labyrinth. *Ethical Leadership*, 200–219. https://doi.org/10.1057/9780230299061_12.
- Tong, Y. (2020). The Influence of Entrepreneurial Psychological Leadership Style on Organizational Learning Ability and Organizational Performance. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01679>.
- Tsujinaka, Y., Ahmed, S., & Kobashi, Y. (2013). Constructing Co-governance between Government and Civil Society: An Institutional Approach to Collaboration. *Public Organization Review*, 13(4), 411–426. <https://doi.org/10.1007/s11115-013-0260-9>.
- Uğur, N. G., & Koç, T. (2019). Leading and Teaching with Technology: School Principals' Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 42. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3758>.
- Wart, M. V. (2003). Public-Sector Leadership Theory: An Assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214–228. <https://doi.org/10.1111/1540-6210.00281>.
- Wayu Eko Yudiatmaja, Roy Valiant Salomo, & Eko Prasajo. (2023). Fostering Innovative Behavior of Millennial Public Employee Through Leadership Styles and Organizational Trust. *SAGE Open*, 13(2), 215824402311785-215824402311785. <https://doi.org/10.1177/21582440231178545>.
- Yang, J., Zhang, Z.-X., & Tsui, A. S. (2010). Middle Manager Leadership and Frontline Employee Performance: Bypass, Cascading, and Moderating Effects. *Journal of Management Studies*, 47(4), 654–678. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00902.x>.
- Yukl, G. (2009). *Η Ηγεσία στους Οργανισμούς* (Α.Σ. Αντωνίου, Μετ.). Κλειδάριθμος.

- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Harlow Pearson Education Limited.
- Zhang, J., Wang, Y., & Gao, F. (2023). The dark and bright side of laissez-faire leadership: Does subordinates' goal orientation make a difference? *Frontiers in Psychology*, 14(14). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077357>.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Ίων.
- Δίκαιος, Κ., Καρμπέρης, Α. & Πολύζος, Ν. (2017). *Διοίκηση Δημόσιων και Κοινωνικών Υπηρεσιών*. Gutenberg.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Γρηγόρη.
- Καραστάθης, Δ. (2018). *Το νέο δημόσιο μανατζμεντ και ο αντίκτυπος της δημοσιονομικής κρίσης στην ελληνική δημόσια διοίκηση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Καρκατσούλης, Π. (2004). *Το Κράτος σε Μετάβαση. Από τη «διοικητική μεταρρύθμιση» και το «νέο δημόσιο μανατζμεντ» στη «διακυβέρνηση»*. Ι. Σιδέρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κτιστάκη, Στ. (2014). *Εισαγωγή στη Δημόσια Διοίκηση*. Παπαζήση.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2013). *Διοικητική Επιστήμη II: Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων* (Ε΄ Έκδοση). Σάκκουλα.
- Μακρυδημήτρης, Α. & Πραβίτα, Μ.Η. (2012). *Διοικητική Επιστήμη I: Δημόσια Διοίκηση. Στοιχεία Διοικητικής οργάνωσης* (Ε΄ Έκδοση). Σάκκουλα.
- Μουζέλης, Ν.Π. (2009). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία. Ανάλυση των σύγχρονων θεωριών* (Β΄ Έκδοση). Σάκκουλα.
- Μπουραντάς, Δ. (2017), *Ηγεσία*. Παπαδόπουλος.
- Μπρίνια, Β. (2012). *Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Επίκεντρο.

- Παπακωνσταντίνου Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευση: Τάσεις νέο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Διοικητική Ενημέρωση*, (41), 62-73.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια : Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, (141), 25-50.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (Β' αναθεωρημένη Έκδοση). Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Interbooks.

Δικαιώματα και πολιτικές ισότητας: Η πορεία προς την αποδοχή των έμφυλων δικαιωμάτων, στη δημόσια διοίκηση και την εκπαίδευση

Γάλλος Νικόλαος

Δάσκαλος

nikosgallos84@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τις πολιτικές ισότητας και τα δικαιώματα των γυναικών, τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο, στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας, της Δημόσιας Διοίκησης και της εκπαίδευσης. Εξετάζεται το φαινόμενο της έμφυλης ανισότητας και η επικρατούσα κατάσταση. Ελέγχονται τα στερεότυπα που επικρατούν, ως βασικός παράγοντας των προκαταλήψεων που οδηγεί στις διακρίσεις, στην ανισότητα και των διαχωρισμό των φύλων. Στο πλαίσιο αυτών των θεωριών, παρατίθενται στοιχεία για την θέση της γυναίκας στην Ευρώπη αλλά και σε άλλα κράτη. Μέσω της αντιπαραβολής αυτής, διερευνάται η ισχύουσα κατάσταση παρά την πρόοδο που έχει επέλθει σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας. Στη συνέχεια εξετάζονται οι διακρίσεις ως προέκταση των στερεοτύπων, που συμβαίνουν εις βάρος των γυναικών. Πιο συγκεκριμένα παρατίθεται το φαινόμενο της γυάλινης οροφής στον εργασιακό χώρο και η αρνητική του επίδραση στην πρόοδο των γυναικών. Ακολούθως εξετάζεται το φαινόμενο του σεξισμού στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και οι αρνητικές τους επιδράσεις στη ζωή και την εξέλιξη των ατόμων. Τέλος ελέγχεται η θέση της γυναίκας στον ελληνικό χώρο, εστιάζοντας στον τομέα της εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στην ισχύουσα κατάσταση και παρατίθενται προτάσεις που θα επιφέρουν εξίσωση των δικαιωμάτων τους, ισότητα, ελεύθερη πρόσβαση και ευημερία ανεξαρτήτως φύλου.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτικές ισότητας, Έμφυλη ανισότητα, Διακρίσεις, Στερεότυπα, Γυάλινη οροφή, Εκπαίδευση.

Abstract

This literature review examines equality policies and women's rights at both the European and Greek levels within the broader context of society, public administration, and education. It explores the phenomenon of gender inequality and the prevailing conditions. Stereotypes are

analyzed as a key factor in prejudices that lead to discrimination, inequality, and gender segregation. Within this theoretical framework, data on the position of women in Europe and other countries are presented. Through this comparison, the current situation is investigated despite the progress made in all sectors of society. Subsequently, discrimination against women is examined as an extension of stereotypes. More specifically, the phenomenon of the glass ceiling in the workplace and its negative impact on women's career advancement is discussed. Furthermore, the issue of sexism within the educational community and its adverse effects on individuals' lives and development is analyzed. Finally, the position of women in Greece is assessed, with a focus on the field of education. The current situation is outlined, and proposals are presented to promote equality, equal rights, free access, and well-being regardless of gender.

Keywords: Equality policies, Gender inequality, Discrimination, Stereotypes, Glass ceiling, Education.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, η συζήτηση γύρω από τα έμφυλα στερεότυπα και την ανισότητα παραμένει επίκαιρη. Παρά την ως τώρα πρόοδο στη νομοθεσία και τις κοινωνικές αντιλήψεις, οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής, από την εργασία έως την εκπαίδευση και την πολιτική. Οι ανισότητες επιμένουν σε επίπεδο αμοιβών, εκπροσώπησης και ευκαιριών ανέλιξης (EuropeanInstituteForGenderEquality [EIGE], 2023). Τα στερεότυπα διαμορφώνουν τη συμπεριφορά, τις προσδοκίες και τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων, συμβάλλοντας στη διατήρηση των ανισοτήτων. (Ghundoland Abdulghani, 2025).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην ανάλυση των στερεοτύπων φύλου και των διακρίσεων που προκύπτουν από αυτά, εξετάζοντας το φαινόμενο σε κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο. Αναδεικνύονται οι επιπτώσεις της έμφυλης ανισότητας στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή των γυναικών, καθώς και οι μηχανισμοί μέσω των οποίων αναπαράγεται.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο για την ισότητα των φύλων και να προτείνει πολιτικές και πρακτικές που μπορούν να

οδηγήσουν στη μείωση των ανισοτήτων, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την εκπροσώπηση των γυναικών σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

Έμφυλη ανισότητα

Στη σύγχρονη εποχή θεωρείται αυτονόητη η παρουσία των γυναικών στον εργασιακό χώρο και μάλιστα ολοένα και περισσότερο σε τομείς εργασίας, που άλλοτε δεν είχε μεγάλη παρουσία το γυναικείο φύλο. Τα δικαιώματα αυτά βέβαια κατακτήθηκαν μετά από πολυετείς αγώνες, διεκδικήσεις και φωτεινά παραδείγματα γυναικών που λειτουργήσαν ως πρόδρομες της έμφυλης ισότητας. Σε αυτό συνετέλεσε η τεχνολογική πρόοδος και η ανάπτυξη των επιστημών, χάρις στα οποία βρήκε πρόσφορο έδαφος μεγαλύτεροπληθυσμιακό δυναμικό. Παρόλο που πλέον η ισότητα των φύλων τόσο στον χώρο εργασίας, όσο και στην κοινωνία θεωρείται αποδεκτή και έχει κατοχυρωθεί νομικά, είναι εμφανείς οι διακρίσεις εις βάρος τους. Σε καίριες και υψηλότερου επιπέδου θέσεις, η παρουσία των γυναικών υπολείπεται κατά πολύ των ανδρών, χωρίς όμως να συμβαίνει και το ίδιο με τα προσόντα και το επίπεδο μόρφωσής τους.

Σύμφωνα με την Lorber (2001) στόχος του φεμινισμού ως πολιτική κίνηση ήταν να διαμορφώσει μια νομική, κοινωνική και πολιτισμική ισότητα για άνδρες και γυναίκες. Παρ' όλα αυτά οι κοινωνικές ανισότητες παίρνουν πολλές μορφές, εξαρτώμενες από την οικονομική δομή και την κοινωνική οργάνωση μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και των πολιτιστικών στοιχείων της. Οι ανισότητες αυτές παρόλο που χαρακτηρίζονται ως έμφυλες, συχνότερα είναι κατά ενός συγκεκριμένου φύλου, αυτό του γυναικείου.

Λαμβάνουν συχνά μικρότερη αμοιβή για ίδια ή συγκρίσιμη εργασία και παράλληλα αποκλείονται από θέσεις, ειδικά υψηλότερες παρά το γεγονός ότι μπορεί να διαθέτουν περισσότερα τυπικά προσόντα. Επίσης πολύ συχνά χαιρούν χαμηλότερης αναγνώρισης από αντίστοιχους άντρες συναδέλφους με κοινή θέση ή επιτεύγματα και έχουν εργασιακή ανέλιξη, με πολύ χαμηλότερους ρυθμούς (Ponthieux & Meurs, 2015).

Ακόμη ωθούνται συχνά να στραφούν προς χώρους που η γυναικεία παρουσία υπερτερεί κατά πολύ. Μάλιστα προς συγκεκριμένες κατηγορίες επαγγελματιών, όπως

νηπιαγωγών, φύλαξης μικρών παιδιών και νοσηλευτριών. Όμως οι κατηγορίες αυτές παρόλο που είναι κυριαρχούμενες από το γυναικείο φύλο, αμείβονται λιγότερο από παραδοσιακά ‘ανδροκρατούμενα’ επαγγέλματα, όπως εργάτες οικοδομής κα.

Στην εκπαίδευση, σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο ο αριθμός των κοριτσιών είναι μικρότερος των αγοριών, ειδικά όσο ανεβαίνουν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στον δυτικό κόσμο όμως καταγράφονται παρόμοιοι αριθμοί και μάλιστα οι γυναίκες υπερέχουν των ανδρών σε επίπεδα μόρφωσης. Αντίθετα σε χώρους εργασίας όπως αυτούς των σωμάτων ασφαλείας υπήρχε συντριπτική παρουσία ανδρών έναντι των γυναικών και μόνο τα τελευταία χρόνια υπάρχει αύξηση και έχει νομοθετηθεί η ποσόστωση υπηρετούντων γυναικών.

Σεξουαλική εκμετάλλευση και βία κατά των γυναικών είναι μέρος της έμφυλης ανισότητας. Ευάλωτες σε βία, βιασμούς και φόνους πολλές φορές από τους ίδιους τους συζύγους, οι γυναίκες υποφέρουν μιας πατριαρχικής καταπίεσης. Πολύ συχνά οιοσημαντικότεροι πολιτικοί και κοινωνικοί φορείς, η εκκλησία, και νομοθετικά πλαίσια υπηρετούν την υπάρχουσα κατάσταση εις βάρος των γυναικών. Νόμοι φτιαγμένοι από άντρες για γυναίκες, λειτουργούν υπέρ των ανδρών σε πολλές περιπτώσεις. Μόνο σε σκανδιναβικά κράτη στην Ευρώπη υπάρχουν φυλετικά ίσοι νόμοι και κρατικές πολιτικές, ευνοώντας εξίσου και τα δύο φύλα. Το φύλο οργανώνει τις διαδικασίες και τις πρακτικές των σημαντικότερων τομέων μιας κοινωνίας όπως την εργασία, την οικογένεια, την πολιτική, την νομοθετική εξουσία, την ιατρική, την εκπαίδευση, τη θρησκεία, τα σώματα ασφαλείας και τον πολιτισμό. Είναι ταυτόχρονα και ένα σύστημα εξουσίας στο οποίο κυριαρχούν συγκεκριμένες κατηγορίες ανθρώπων, αδικώντας άλλους (Lorber, 2001).

Για να γίνει αντιληπτή η έμφυλη ανισότητα, πέραν των άλλων θα πρέπει να εξεταστούν και οι αιτίες μισθολογικής ανισότητας των φύλων. Καθώς οι γυναίκες απέκτησαν περισσότερα ανώτερα πτυχία, εντάχθηκαν σε μεγαλύτερο αριθμό στο εργατικό δυναμικό και εισήλθαν σε επαγγέλματα που παραδοσιακά κυριαρχούνταν από άνδρες, το μισθολογικό χάσμα μεταξύ των δύο φύλων μειώθηκε σημαντικά. Το 1980, η μη προσαρμοσμένη αναλογία μισθών μεταξύ γυναικών και ανδρών ήταν 0,60, αλλά μέχρι το 2020 είχε μειωθεί στο 0,85 (Englandetal. 2020). Αυτή η μέση μείωση του μισθολογικού χάσματος μεταξύ των δύο φύλων, ωστόσο, κρύβει σημαντικές διακυμάνσεις στην κατανομή των μισθών. Πράγματι, ενώ οι συνολικές

αλλαγές στο μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων αντανακλούν μεγαλύτερη ισότητα μεταξύ των εργαζομένων με χαμηλές και μεσαίες αποδοχές, το χάσμα αυτό παραμένει υψηλό μεταξύ των υψηλόμισθων. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και ο τομέας σπουδών, ο οποίος με τη σειρά του συσχετίζεται με τις επαγγελματικές ευκαιρίες των φοιτητών. Επομένως, τα προηγμένα πτυχία μπορούν να εξοπλίσουν τις γυναίκες, ώστε να επιτύχουν μεγαλύτερη οικονομική ισότητα με τους άνδρες με παρόμοια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα όμως, οι σπουδές συνεχίζουν να είναι ιδιαίτερα διαχωρισμένες κατά φύλο, δεδομένων των έμφυλων προσδοκιών και περιορισμών που κατευθύνουν τους άνδρες και τις γυναίκες προς διαφορετικούς τομείς. Οι γυναίκες δυσανάλογα των ανδρών επιλέγουν χαμηλότερα αμειβόμενες ειδικότητες όπως την εκπαίδευση, τις ανθρωπιστικές και ορισμένες κοινωνικές επιστήμες, ενώ οι δεύτεροι επιλέγουν υψηλότερα αμειβόμενες ειδικότητες όπως STEM, οικονομικά και χρηματοοικονομικά. Παρά τον συνεχιζόμενο διαχωρισμό των φύλων, οι γυναίκες έχουν επιτύχει πρόοδο στην αύξηση της γυναικείας εκπροσώπησης σε ανδροκρατούμενους τομείς (Quadlinetal., 2023).

Στερεότυπα

Υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι τα στερεότυπα λειτουργούν ως βασική αιτία για την προκατάληψη, η οποία είναι η συνοδευτική αρνητική αίσθηση προς άτομα από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Τα στερεότυπα αποτελούν γενικές προσδοκίες που αντιπροσωπεύουν μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, επηρεάζοντας τις κρίσεις σχετικά με αυτά και τον τρόπο που οι άνθρωποι περιμένουν να συμπεριφερθούν. Τα εμφυλα στερεότυπα, ειδικότερα, είναι ένα δομημένο σύνολο κοινών πεποιθήσεων εντός μιας κουλτούρας ή μιας ομάδας ανθρώπων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν ή θα έπρεπε να διαθέτουν ή τους ρόλους που εκτελούν ή θα έπρεπε να εκτελούν οι άνδρες και οι γυναίκες. Μαζί με την έμφυλη ταυτότητα και ιδεολογία, τα στερεότυπα φύλου υποκρύπτουν συμπεριφορές διακρίσεων, που βασίζονται στην κατηγοριοποίηση ενός ατόμου ως άνδρα ή γυναίκας. Έχουν επιζήμιες συνέπειες για τους άνδρες και τις γυναίκες, καθώς περιορίζουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ατόμων επηρεάζοντας τις προτιμήσεις, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τις φιλοδοξίες, τα συναισθήματα και την απόδοσή τους. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερες αρνητικές επιπτώσεις,

διαιώνιζοντας την ανισότητα και τις διακρίσεις μεταξύ των φύλων και αυξάνοντας τον κίνδυνο βίας από τους συντρόφους τους. Τα κοινά χαρακτηριστικά που αποδίδονται περισσότερο στις γυναίκες, περιγράφουν το ενδιαφέρον για την ευημερία των άλλων και εκτιμώνται συχνότερα ως στοργικές, ευγενικές, ευαίσθητες και με ενσυναίσθηση, ενώ οι άνδρες αναμένεται να παρουσιάζουν επιθετικότητα, αυτοπεποίθηση, κυριαρχία, φιλοδοξία και έλεγχο. Τα άτομα τείνουν να χαρακτηρίζουν τις γυναίκες με βάση την εμφάνιση και όχι τα επιτεύγματά τους και αυτό γίνεται κυρίαρχος παράγοντας για τον προσδιορισμό της αξίας των γυναικών, ακόμη και σε πλαίσια όπου θα έπρεπε να είναι άσχετη, εργαλειοποιώντας τις για την ευχαρίστηση των άλλων. Έτσι το στερεότυπο της "σέξι γυναίκας" έχει συνδεθεί με μια αντιληπτή έλλειψη ικανότητας και οι αντικειμενοποιημένες γυναίκες θεωρούνται λιγότερο κατάλληλες για θέσεις εργασίας υψηλού κύρους.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες, οι νεότεροι άνθρωποι και όσοι έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχουν λιγότερες στερεοτυπικές πεποιθήσεις για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι άνδρες και οι γυναίκες. Σε έρευνα που διενεργήθηκε στη Νομική Σχολή, στο Πανεπιστήμιο Castilla-LaMancha της Ισπανίας, σε πλήθος 1201 ατόμων, διερευνήθηκαν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των στερεοτύπων φύλου, της υποστήριξης του φεμινισμού και της αποδοχής της έμφυλης βίας μεταξύ των νέων στην Ισπανία (15-29 ετών). Τα ευρήματά κατέδειξαν ότι παρόλο που η πίστη σε ορισμένα παραδοσιακά γυναικεία στερεότυπα (δηλαδή, αυτά που συνδέονται με το σπίτι, την εξάρτηση και την ηρεμία) δεν είναι διάχυτη στους νέους στην Ισπανία, τα στερεότυπα φύλου σε επαγγελματικά περιβάλλοντα είναι διαδεδομένα. Η πεποίθηση ότι οι γυναίκες και οι άνδρες δεν είναι εξίσου κατάλληλοι για ορισμένα επαγγέλματα εντοπίστηκε, όπως το ότι οι άνδρες έχουν περισσότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις γυναίκες και το αντίστροφο. Επιπλέον τα στερεότυπα φύλου που ευνοούν τους άνδρες ως καταλληλότερους για τους τομείς STEM εξακολουθούν να υφίστανται, ακόμη και στους νέους πληθυσμούς.

Τέλος στην παρούσα έρευνα διερευνάται η σημασία των έμφυλων στερεοτύπων όσον αφορά την υποστήριξη του φεμινισμού, με τα ποσοστά όμως των νέων που διάκινται θετικά προς τον φεμινισμό να είναι αυξημένα σχετικά με παλιότερα δεδομένα (León & Aizpurua, 2023).

Σε άλλη έρευνα που διενεργήθηκε στο πανεπιστήμιο της Βιέννης στην Αυστρία, εξετάζεται η αποτύπωση των έμφυλων στερεοτύπων σχετικά με τους ηγέτες μέσα από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και η αξιολόγηση τους στο χώρο εργασίας, αναλόγως του φύλου. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τα έμφυλα στερεότυπα σχετικά με τους ηγέτες μέσω κοινωνικών αναπαραστάσεων, καθώς και μέσω αξιολογήσεων ελεύθερων συσχετίσεων και μη φυλετικών χαρακτηριστικών επιθέτων. Με αυτές τις προσεγγίσεις αποδείχθηκε ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των γυναικών ηγετών αποτελούνται τόσο από χαρακτηριστικά δράσης όσο και κοινωνικής αλληλεγγύης. Ωστόσο, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των ανδρών για τις θηλυκές ηγέτιδες, αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στο κοινωνικό χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης, χωρίς να τους αποδίδονται ηγετικά χαρακτηριστικά. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να εξηγήσει γιατί οι γυναίκες εργασιακά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά την ανέλιξή τους στην ιεραρχία των οργανισμών και το να διακρίνονται σε διάφορες οργανωτικές αποφάσεις. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες αξιολογούν τις θηλυκές ηγέτιδες περισσότερο αρνητικά από ό,τι οι άνδρες. Παρ' όλα αυτά χρησιμοποιώντας αξιολογικό περιεχόμενο χωρίς γένος ζευγών επιθέτων, οι γυναίκες αξιολογούνται πιο θετικά από τους άνδρες ενώ οι ίδιες τους αξιολογούν αρνητικά (Tremmel & Wahl, 2023).

Η θέση της γυναίκας στην Ευρώπη

Ενώ οι γυναίκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες ακόμη και σε επίπεδο κρατών μελών της ΕΕ, η κατάστασή τους παραμένει καλύτερη στην ΕΕ από οπουδήποτε αλλού στον κόσμο. Η αρχή της ισότητας των φύλων, αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία ορίζεται στο άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Άρθρο 21 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων απαγορεύει τις διακρίσεις λόγω φύλου. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση στον οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό τομέα.

Ωστόσο σε άλλες χώρες του κόσμου, η θέση της γυναίκας είναι σαφώς χειρότερη. Στο Αφγανιστάν από όταν κατέλαβαν την εξουσία οι Ταλιμπάν οι Αφγανές γυναίκες έχουν χάσει τα δικαιώματά τους σχεδόν σε κάθε τομέα, ακόμα και στην εκπαίδευση. Στο Ιράν, θαρραλέες γυναίκες βγαίνουν μαζικά στους δρόμους για να κερδίσουν πίσω

τα δικαιώματά τους, δεχόμενες βίαιη καταστολή. Στην Τουρκία, το Ανώτατο Δικαστήριο επιβεβαίωσε την αποχώρηση της χώρας από τη Διεθνή Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης για τα δικαιώματα των γυναικών τον Μάρτιο του 2021, αποχωρώντας επίσημα λίγο αργότερα. Η επίθεση της Ρωσίας κατά της Ουκρανίας είχε επίσης καταστροφικές επιπτώσεις στην ζωή των γυναικών. Πάνω από το 80% των γυναικών αποχώρησε, ενώ δέχτηκαν έμφυλη βία στη σκιά του πολέμου. Σε ορισμένα κράτη μέλη της ΕΕ, επίσης, τα δικαιώματα των γυναικών μειώνονται. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα σε χώρες όπου το κράτος δικαίου απειλείται. Στην Πολωνία, το δικαίωμα στην άμβλωση έχει περιοριστεί σημαντικά και στην Ουγγαρία, εντοπίζονται σημαντικές ελλείψεις στην προσέγγιση του κράτους για την αντιμετώπιση της βίας κατά των γυναικών οι οποίες τονίζονται από τις επαναλαμβανόμενες δηλώσεις διακρίσεων από τους πολιτικούς (Buzmaniuk, 2023).

Στις ΗΠΑ, η ανισότητα των φύλων είναι εδραιωμένη ακόμη και στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Η Αμερικανική Ένωση Καθηγητών Πανεπιστημίου (AAUP) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες καθηγήτριες κέρδιζαν το 82,3% των αποδοχών των ανδρών συναδέλφων τους. Η μισθολογική ανισότητα λόγω φύλου εξακολουθεί να υφίσταται σε κάθε ακαδημαϊκή βαθμίδα, ενώ διαθέσιμες πληροφορίες αναδεικνύουν ότι έγχρωμες γυναίκες καθηγήτριες λαμβάνουν ακόμη λιγότερες αποδοχές από τους συναδέλφους τους (Foster&McGovern, 2024).

Πριν από μια δεκαετία περίπου, ο Δείκτης Ισότητας Φύλων για τα κράτη μέλη της ΕΕ καθιερώθηκε εκ μέρους του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE). Η πρόοδος είναι αργή ωστόσο φέτος η ΕΕ συγκέντρωσε 70,2/100 βαθμούς. Η Σουηδία, η οποία συγκεντρώνει τους περισσότερους βαθμούς, οι Κάτω Χώρες και η Δανία προπορεύονται και χώρες όπως η Φινλανδία και η Γαλλία σταθεροποιήθηκαν ή υποχώρησαν ελαφρώς. Αντίθετα χώρες όπως Ιταλία, Πορτογαλία και Μάλτα παρότι υστερούν έχουν σημειώσει τεράστια πρόοδο.

Διάγραμμα 1: EIGE (2023), Δείκτης ισότητας των φύλων 2023

Η μη αμειβόμενη παροχή φροντίδας συνεχίζει να είναι άνιση μεταξύ των δύο φύλων, όχι επειδή επωμίζονται περισσότερα οι άντρες αλλά λόγω της βελτίωσης της τεχνολογίας και άλλων παραγόντων. Στον τομέα της εργασίας παρατηρείται πρόοδος, ωστόσο ο διαχωρισμός φύλων παραμένει εξίσου έντονος προ 10 ετών. Απαιτείται μεγαλύτερη βελτίωση σε επαγγέλματα STEM, ενώ το ποσοστό των ανδρών σε

επαγγέλματα εκπαίδευσης, υγείας και πρόνοιας (EHW) παραμένει αμετάβλητο (EIGE, 2023).

Διάγραμμα 2: EIGE (2023), Απασχολούμενοι/-ες στην εκπαίδευση, στην ανθρώπινη υγεία και σε δραστ. κοινωνικής μέριμνας

Η Eurostat (2023) παραθέτει στοιχεία και στατιστικά της έκθεσης του ΟΗΕ σχετικά με τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης SDG και πιο συγκεκριμένα τον στόχο SDG-5, που αφορά την Ισότητα των Φύλων και την ενίσχυση των γυναικών και των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Παραθέτει σημαντικά στοιχεία για την έμφυλη βία. Η σωματική και σεξουαλική βία κατά των γυναικών επηρεάζει την υγεία και την ευημερία τους. Επιπλέον, μπορεί να παρεμποδίσει την πρόσβαση των γυναικών στην απασχόληση και να βλάψει την οικονομική τους ανεξαρτησία και την οικονομία συνολικά. Το 2020, 49 στις 100.000 γυναίκες έπεσαν θύματα σεξουαλικής επίθεσης και 28 στις 100 000 γυναίκες έπεσαν θύματα βιασμού. Τα ποσοστά ήταν σημαντικά χαμηλότερα για τους άνδρες, με 9 στους 100 000 άνδρες για σεξουαλική επίθεση και 3 στους 100 000 άνδρες για βιασμό.

Διάγραμμα 3: European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), Eurostat (2023), sdg 5, Φυσική και σωματική βία σε γυναίκες.

Στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, είναι σημαντικό να εξαλειφθούν τα στερεότυπα των φύλων και να προωθηθεί η ισορροπία των φύλων σε παραδοσιακά "ανδρικά" ή "γυναικεία" πεδία. Επομένως, η ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί σημαντικό θεμέλιο της ισότητας των φύλων και βασικό στοιχείο της βιώσιμης ανάπτυξης. Το 2022, το 11,1 % των ανδρών και το 8,0 % των γυναικών ηλικίας 18 έως 24 ετών είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευση και την κατάρτιση το πολύ με κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η αύξηση ήταν ιδιαίτερα έντονη για τις γυναίκες, των οποίων το ποσοστό αυξήθηκε από 25,3% το 2002 σε 47,6% το 2022.

Όσον αφορά στην απασχόληση η μείωση του μεγάλου χάσματος απασχόλησης μεταξύ των δύο φύλων, το οποίο μετρά τη διαφορά μεταξύ των ποσοστών απασχόλησης ανδρών και γυναικών ηλικίας 20 έως 64 ετών, είναι σημαντική για την ισότητα και μια βιώσιμη οικονομία.

Διάγραμμα 4: Eurostat (2023), sgd5, Χάσμα απασχόλησης μεταξύ των φύλων, ανά χώρα, 2017 και 2022

Τέλος στις ηγετικές θέσεις οι παραδοσιακοί ρόλοι των φύλων, η έλλειψη υποστήριξης που θα επέτρεπε στις γυναίκες και στους άνδρες να εξισορροπήσουν τις υποχρεώσεις φροντίδας με την εργασία, καθώς και οι πολιτικές και εταιρικές κουλτούρες είναι μερικοί από τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Μπορεί για παράδειγμα η εκπροσώπηση των γυναικών στο ευρωπαϊκό κοινοβούλιο να ξεπερνά το 40%, όμως στα κοινοβούλια των χωρών κυμαίνεται περίπου στο 32,5% το 2022.

Διάγραμμα 5: European Institute for Gender Equality (EIGE), Eurostat (2023), sgd 5, Έδρες γυναικών στα εθνικά κοινοβούλια, ΕΕ, 2003-2022

Διακρίσεις εις βάρος των γυναικών- Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής»

Με τον όρο γυάλινη οροφή αποδίδεται μια αντιφατική κατάσταση που βιώνουν οι σύγχρονες γυναίκες. Από τη μια ο αριθμός τους στην αγορά εργασίας, λόγω και της ανάπτυξης της τεχνολογίας και των αναγκών σε προσωπικό είναι ραγδαία αυξανόμενος. Από την άλλη παρατηρείται περιορισμένη πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε άλλους λόγους, παρά τις ικανότητες και την μόρφωση. Βρίσκουν εμπόδια μη σαφή και ορατά, σαν έναν αόρατο τοίχο, τα οποία εμποδίζουν τις γυναίκες να ανέλθουν σε ανώτερες διοικητικά θέσεις ευθύνης (Weyer, 2007). Οι προκαταλήψεις αυτές δημιουργούν τα εμφυλα στερεότυπα που διαιώνονται και δημιουργούν συγκεκριμένες συμπεριφορές ατόμων, συχνά παγιωμένες.

Σε έρευνα των Cannitoetal. (2023) διερευνήθηκε το φαινόμενο της ‘γυάλινης οροφής’ και τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες ακαδημαϊκοί στην Ιταλία. Παρά τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και το ότι αποτελεί υψηλού γνωστικού επιπέδου επάγγελμα, παρατηρούνται φαινόμενα διακρίσεων και σε αυτόν τον χώρο. Διαφάνηκε πως λειτουργούν διαδικασίες κάθετου διαχωρισμού σε οργανωτικά πλαίσια, με βάση το φύλο, σε χώρους όπως τα πανεπιστήμια. Τα ευρήματα παρέχουν μια κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι γυναίκες ακαδημαϊκοί που εργάζονται σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία (STEM και SSH), σε τμήματα και πανεπιστήμια στην Ιταλία βιώνουν φραγμούς στην επαγγελματική ανέλιξη αλλά και τις ατομικές (εργασιακές και οικογενειακές) στρατηγικές που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν, να ξεπεράσουν ή να αντισταθούν στις δυσκολίες αυτές.

Ένα από τα τρία βασικά εμπόδια για την ανέλιξή τους σχετίζεται με την μητρότητα και το πώς χρησιμοποιείται εις βάρος τους. Υπάρχουν διαφορετικές επιπτώσεις σε γυναίκες και άντρες. Εύκολα μετατρέπεται σε ποινή μητρότητας, με υπανάπτυκτες οικογενειακές πολιτικές και το μοντέλο της μητρότητας να είναι καθαρά 'μητροκεντρικό'. Σύμφωνα με συνεντεύξεις γυναικών πέραν των φραγμών, έπρεπε να αποδείξουν ότι μπορούν να συνδυάσουν μητρότητα και εργασία, λαμβάνοντας συχνά μεγαλύτερο φόρτο. Επίσης λόγω της εγκυμοσύνης και της ανατροφής δέχονταν πιέσεις να διακόψουν την εργασία τους ή να μειώσουν την παραγωγικότητά τους.

Ο δεύτερος φραγμός που έχουν να αντιμετωπίσουν οι γυναίκες, προσδιορίστηκε από την παρούσα μελέτη ως η επιμονή της "ακαδημαϊκής οικιακής εργασίας", δηλαδή η άνιση κατανομή των ερευνητικών και διδακτικών καθηκόντων και των ρόλων διακυβέρνησης στα τμήματα - οι οποίοι εξακολουθούν να είναι έμφυλοι και διαστρωματωμένοι τόσο στους τομείς STEM (θετικές επιστήμες) όσο και στους τομείς SSH (κοινωνικές). Υπάρχει η προκατάληψη ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανές σε τομείς STEM, γι' αυτό παρατηρείται υποεκπροσώπηση έναντι των αντρών, δυσκολίες στην ανέλιξη, μεγαλύτεροι χρόνοι για τα δύο φύλα και αυτομάτως δημιουργείται μια τάση ασφάλειας προς τις γυναίκες να στρέφονται προς SSH τομείς. Σύμφωνα με συνεντεύξεις ο φόρτος ήταν πλήρως δυσανάλογος με τον αντίστοιχο των αντρών, με αποτέλεσμα να απαιτείται εκ μέρους τους να παίρνουν πολύ περισσότερη δουλειά στο σπίτι. Τα πρώτα χρόνια οι αρμοδιότητες ήταν καθαρά γραμματειακές ενώ υπήρχε μια τάση να οδηγούνται και να εγκλωβίζονται στην διδασκαλία και όχι στην έρευνα και σε δημοσιεύσεις.

Οι δυσκολίες που προσπαθούν να ξεπεράσουν οι γυναίκες σε έναν έμφυλο οργανισμό όπως ο ακαδημαϊκός χώρος οφείλονται στα "δίκτυα των παλιών αγοριών" (oldboysnetworks), τα οποία είναι ιδιαίτερα ισχυρά στην περίπτωση των επιστημονικών κλάδων STEM, όπου επίσης δεν έχει αντιμετωπιστεί το διαρθρωτικό εμπόδιο του αριθμού: η έλλειψη φοιτητριών και επιστημόνων καθιστά αδύνατο για τις γυναίκες επιστήμονες να σπάσουν τη γυάλινη οροφή. Οι συνεντευξιζόμενες περιέγραψαν τη δική τους σταδιοδρομία ως σηματοδομημένη από μικροεπιθέσεις, με αργή εξέλιξη, μερικές φορές δισταγμό να υποβάλουν αίτηση ή να διεκδικήσουν πλήρεις θέσεις καθηγητών και διοικητικούς/ηγετικούς ρόλους.

Γενικά, η γυάλινη οροφή μπορεί να παρατηρηθεί σε πολλούς ιδιωτικούς και δημόσιους τομείς, όπως δικηγορικά γραφεία, δημόσιο τομέα, εταιρείες (ιδιωτικός τομέας), ιδρύματα υγείας, οργανισμούς, πανεπιστήμια κ.λπ. Θεσμικά, προσωπικά και κοινωνικά, οι γυναίκες αντιμετώπισαν και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες. Για να μην δοθεί θέση στις γυναίκες στην πατριαρχική (ανδροκρατούμενη) κοινωνία και σε κοινωνίες όπου κυριαρχεί το ανδρικό φύλο, επιθυμούν από αυτές να διαφθείρονται τόσο στην εργασία όσο και στην κοινωνία (Buyrukoğlu et al., 2023).

Τέλος, ερευνάται το τελευταίο διάστημα και η υπόθεση του "γυάλινου γκρεμού", σύμφωνα με την οποία οι επιχειρήσεις είναι πιθανότερο να διορίσουν γυναίκες υποψήφιες σε θέσεις ανώτατης διοίκησης όταν βρίσκονται σε κρίση ή προδιαγεγραμμένες για αποτυχία (Reinwald et al., 2023).

Σεξισμός στην εκπαιδευτική κοινότητα

Οι Glick και Fiske (1996) υποστηρίζουν ότι ο σεξισμός είναι μια "πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει δύο ομάδες σεξιστικών συμπεριφορών: τον εχθρικό και τον καλοπροαίρετο σεξισμό". Ο εχθρικός σεξισμός περιλαμβάνει συμπεριφορές που σηματοδοτούν ανοιχτή αντιπάθεια και προκατάληψη κατά των γυναικών. Ο καλοπροαίρετος σεξισμός, από την άλλη πλευρά, ορίζεται "ως ένα σύνολο αλληλένδετων στάσεων απέναντι στις γυναίκες, που είναι σεξιστικές από την άποψη της στερεοτυπικής θεώρησης των γυναικών και των περιορισμένων ρόλων τους, αλλά που είναι υποκειμενικά θετικές σε συναίσθημα (για τον αντιλαμβανόμενο) και τείνουν επίσης να προκαλούν συμπεριφορές που συνήθως κατηγοριοποιούνται ως προ-κοινωνικές (π.χ. βοήθεια) ή αναζητούν οικειότητα (π.χ. αυτοαποκάλυψη)". Για παράδειγμα, το πείραγμα ενός αγοριού που παίζει με κούκλες αποτελεί έκφραση εχθρικού σεξισμού. Αντίθετα, ο καλοπροαίρετος σεξισμός περιλαμβάνει τον προστατευτικό πατερναλισμό (δηλαδή την πεποίθηση ότι οι άνδρες πρέπει να προστατεύουν τις γυναίκες) και τη συμπληρωματική διαφοροποίηση των φύλων (δηλαδή την πεποίθηση ότι οι γυναίκες και οι άνδρες είναι διαφορετικοί και αλληλοσυμπληρώνονται).

Οι γυναίκες βιώνουν το σεξισμό σε ένα πλήθος πλαισίων στην καθημερινή τους ζωή, όπως στο χώρο εργασίας και στα σχολεία, όπου διάφορες μελέτες έχουν επισημάνει

την επικράτηση σεξιστικών περιστατικών που βιώνουν στην καθημερινή ζωή. Τα σεξιστικά περιστατικά περιλαμβάνουν το να γίνεσαι στόχος παραδοσιακών στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων, τη σεξουαλική αντικειμενοποίηση και τα υποτιμητικά σχόλια. Σεξιστικά στοιχεία μπορεί να εμπεριέχονται στα σχόλια και τις κρίσεις που κάνουμε για τους άλλους, συμπεριλαμβανομένων των ανεπιθύμητων και αχρείαστων σεξιστικών παρατηρήσεων που συχνά στοχεύουν στην εμφάνιση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά. Τέτοια σεξιστικά σχόλια, τα οποία μπορεί να είναι υποτιμητικά και μειωτικά, μπορούν να θεωρηθούν ως μια μορφή κριτικής. Αρνητικά συναισθήματα, όπως αισθήματα θυμού, αναστάτωσης, αδυναμίας και θλίψης, είναι συχνά αναφερόμενες αντιδράσεις σε εμπειρίες σεξισμού, παρόμοιες με τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε απάντηση στην κριτική (Barreto&Doyle, 2023)

Οι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η προσέγγιση με το "βελούδινο γάντι", που αποτελεί παράδειγμα του καλοπροαίρετου σεξισμού, είναι πιο ύπουλη και αποτελεσματική από το "σιδερένιο χέρι" του εχθρικού σεξισμού, επειδή οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να τον αναγνωρίσουν ή να τον αμφισβητήσουν (Barreto & Ellemers, 2005). Ως αποτέλεσμα, πολλές γυναίκες συμμετέχουν άθελά τους στη διαίωση του καλοπροαίρετου σεξισμού, προσπαθώντας να αποκτήσουν παραδοσιακά θηλυκές ιδιότητες (Glick&Fiske, 1996)- με τον τρόπο αυτό συνεργάζονται στη διατήρηση του ισχύοντος συστήματος των σχέσεων των δύο φύλων.

Οι αμφίσημες, συμπληρωματικές μορφές σεξισμού είναι ιδιαίτερα ύπουλες λόγω των διχοτομημένων απόψεών τους για τις γυναίκες. Από τη μία πλευρά, οι γυναίκες αντιμετωπίζονται εξαιρετικά θετικά και εκτιμώνται ως οι φύλακες της αγνότητας, της καλοσύνης και της φροντίδας. Από την άλλη πλευρά, αυτές οι φαινομενικά κολακευτικές απόψεις για τις γυναίκες τις καθιστούν επίσης αδύναμα, κατώτερα πλάσματα που έχουν ανάγκη την προστασία και την υποστήριξη των ανδρών. Παρατηρήθηκε ότι η έκθεση σε καλοπροαίρετες (και συμπληρωματικές) μορφές σεξισμού παρακινούσε τις γυναίκες, να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην εμφάνισή τους, σε μια προσπάθεια να κερδίσουν την ανδρική έγκριση και να συμμορφωθούν με τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και, με τον τρόπο αυτό, να διατηρήσουν το statusquo (Calogero&Jost,2011).

Σε έρευνα των Kuchynkaetal. (2017), ελέγχεται πώς ο εχθρικός και ο καλοπροαίρετος σεξισμός επηρεάζει την συμμετοχή των γυναικών σε τομείς STEM στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ενώ οι άνθρωποι γενικά αποδοκιμάζουν τον εχθρικό σεξισμό, εκείνοι που επιθυμούν να αυξήσουν τη συμμετοχή των γυναικών στα STEM μπορεί να θεωρήσουν τον προστατευτικό πατερναλισμό ως κατάλληλο ή ακόμη και χρήσιμο, επειδή προσφέρει ειδικές διευκολύνσεις και βοήθεια στις γυναίκες στα περιβάλλοντα αυτά. Τα ευρήματά έδειξαν ότι αυτού του είδους η μεταχείριση μπορεί αντιθέτως να γυρίσει μπούμερανγκ, υπονομεύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα των γυναικών, την αίσθηση δέσμευσης και την απόδοση. Εν ολίγοις, ο προστατευτικός πατερναλισμός μπορεί να οδηγήσει τις γυναίκες σε απομάκρυνση από τους κλάδους STEM, ιδίως αν δεν έχουν ακόμη δεσμευτεί πλήρως στην επιδίωξη τους. Κατά ειρωνικό τρόπο, ένας τύπος σεξισμού που οι γυναίκες είναι σχετικά πιο πιθανό να συναντήσουν στα περιβάλλοντα STEM - ο προστατευτικός πατερναλισμός - μπορεί να διαβρώσει τα ενδιαφέροντά τους για αυτά και να ενισχύσει την υποεκπροσώπηση τους σε αυτούς τους ανδροκρατούμενους τομείς. Άρα η βοήθεια θα πρέπει να προσφέρεται στα άτομα με βάση τις επιδόσεις τους και όχι το φύλο τους.

Η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα και στην Εκπαίδευση

Με το πέρασμα των ετών, τις κοινωνικές αλλαγές, τις κατακτήσεις στα έμφυλα δικαιώματα, στην ισότητα αλλά και την εξέλιξη της τεχνολογίας η θέση της γυναίκας στην κοινωνία και στην εργασία, βελτιώθηκε αισθητά, σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και ευρωπαϊκό. Παρά την πρόοδο οι ανισότητες υπάρχουν ακόμα, για να δημιουργούν εμπόδια στην ομαλή ανάπτυξη της ζωής των γυναικών και να υπενθυμίζουν τα βήματα που πρέπει να γίνουν έως ότου να καμφθούν τα στερεότυπα και να υπάρξει πλήρης ισότητα, χωρίς διαχωρισμούς. Η Ελλάδα σαν κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμμετέχει ενεργά στην εξίσωση των έμφυλων δικαιωμάτων και την εξάλειψη των διακρίσεων. Το κεφάλαιο γυναίκα είναι ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο, για οποιαδήποτε χώρα θέλει να έχει ανάπτυξη και πρόοδο, όχι μόνο στην κοινωνικό τομέα αλλά και στον επιχειρηματικό-εργασιακό και επομένως στον οικονομικό.

Η θέση της γυναίκας από την αρχαιότητα ήταν ιδιαίτερα σημαντική, με τρανταχτό παράδειγμα αυτό της αρχαίας Σπάρτης, όπου η γυναίκα κατείχε εξέχουσα θέση στην

κοινωνία. Διαχρονικά όμως τα στερεότυπα κυριαρχούσαν και κατηγοριοποιούσαν το γυναικείο φύλο σε συγκεκριμένους τομείς. Κατά τα έτη, δεχόμενη επιρροές από θρησκείες, πολεμικά γεγονότα, τις επαφές μεταξύ των χωρών και την τάση του ανδρικού φύλου για πλήρη κυριαρχία, η θέση της γυναίκας υποβαθμιζόταν και κατηγοριοποιούνταν.

Με την πάροδο του χρόνου ρόλος των γυναικών στην κοινωνία, στην εκπαίδευση, στους εργασιακούς χώρους και την πολιτική ζωή, νομοθετήθηκε, κατοχυρώθηκε θεσμικά και το δίκαιο εναρμονίστηκε με τις διεθνείς συμβάσεις και τη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από το 1980 ως τις μέρες μας, στην Ελλάδα εφαρμόστηκε πλήθος σημαντικών νομοθετικών και θεσμικών αλλαγών για να διασφαλιστεί η ισότητα μεταξύ των δυο φύλων και να εξαλειφθούν οι διακρίσεις προς το γυναικείο. Με τον Νόμο 4604/2019 με τίτλο «Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας» ρυθμίζονται οι έμφυλες διακρίσεις στην χώρα μας. Πλήθος νομοθετημάτων επιχειρούν να κατοχυρώσουν ισότητα στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις, εργασιακά και κοινωνικά, όπως ο Νόμος 3896/2010, με τον οποίο επιχειρείται να εξασφαλισθεί η εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης. Το 2016 επίσης με τον Νόμο 4443 προωθείται η αρχή της ίσης μεταχείρισης και η καταπολέμηση των διακρίσεων. Όμως τα νομοθετήματα αυτά δεν εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών και την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Αυτό διαφαίνεται καθώς παρά την μαζική είσοδο των γυναικών στον εργασιακό τομέα, δεν συνοδεύτηκε το γεγονός αυτό από ισότιμη μεταχείριση στον χώρο της παραγωγικής εργασίας. Ο έμφυλος αποκλεισμός και η εργασιακή περιθωριοποίηση, όχι μόνο οδηγεί σε παραβίαση των νομοθετικών δικαιωμάτων τους, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει σε συνολική καταπίεση των γυναικών σε διάφορους τομείς, οδηγώντας σε αδιέξοδα. Δημιουργείται λοιπόν το παράδοξο της ύπαρξης απόστασης ανάμεσα στη νομοθετική αναγνώριση και στην πρακτική εφαρμογή του νόμου (Αθανασιάδη et al., 2001).

Σύμφωνα με μελέτη της Κουτσάκη (n.d.) που οργανώθηκε από το ΕΚΔΔΑ το 2005, παρότι οι γυναικείοι ρόλοι αναπροσαρμόζονται συνεχώς, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που ακολουθούν την γυναικεία εργασία είναι κραταιά και ευθύνονται για τη συγκέντρωση των γυναικών σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς και χαμηλές ιεραρχικά κλίμακες. Υφίσταται επαγγελματικός διαχωρισμός, σε ανδρικά και

γυναικεία επαγγέλματα. Συνάμα δεν υπάρχει ομοιόμορφη κατανομή μεταξύ ανδρών και γυναικών μισθωτών μεταξύ των επαγγελμάτων, με αποτέλεσμα υψηλή συγκέντρωση ανδρών σε επαγγέλματα με υψηλές αποδοχές και γυναικών σε αυτά με χαμηλότερες. Όπως επίσης και σε ιεραρχικές βαθμίδες ακόμη και εντός του ίδιου επαγγέλματος.

Η θέση της Ελλάδας στην ΕΕ και οι μισθολογικές διαφορές των δύο φύλων διαφαίνονται και από τον παρακάτω πίνακα της Eurostat (2018):

Πίνακας 1: Eurostat (2022), Συνολικό χάσμα αποδοχών μεταξύ των δύο φύλων, 2018

Με βαθμολογία 58,0 στα 100, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 24η θέση στην ΕΕ σύμφωνα με τον Δείκτη Ισότητας των Φύλων. Η βαθμολογία της είναι κατά 12,2 μονάδες χαμηλότερη από τη βαθμολογία της ΕΕ συνολικά. Παρ' όλα αυτά σημειώνεται τεράστια πρόοδος από το 2010 μέχρι σήμερα (EIGE, 2023).

Διάγραμμα 6: EIGE (2023), Δείκτης ισότητας φύλων

Λόγω των στερεοτύπων παγιώνονται επίσης πεποιθήσεις περί αρσενικού και θηλυκού. Θετικά στερεότυπα περί στοργικής φύσης, εξοικείωσης με οικοκυρικές δουλειές, μεγαλύτερη λεπτή κινητικότητα, ειλικρίνεια και καλύτερη εξωτερική εμφάνιση συνδέουν τις γυναίκες με κοινωνικά επαγγέλματα και άλλα όπως νοσοκόμας, γιατρού, δασκάλας, νηπιαγωγού, ταμίας, καμαριέρας, πωλήτριας κα. Λόγω αρνητικών στερεοτύπων όπως απροθυμία για εποπτεία και διοίκηση, μικρότερη σωματικής δύναμη, όπως επίσης και ικανότητας σε θετικές επιστήμες (STEM), απροθυμίας σε σωματικούς κινδύνους και χρήση μυϊκής δύναμης, επαγγέλματα όπως εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών, διευθυντές, πολιτικοί, στελέχη επιχειρήσεων αλλά και επαγγέλματα χειρωνακτικά ή σωμάτων ασφαλείας θεωρούνται ανδρικά. Επίσης η ταύτιση της γυναίκας με τις οικογενειακές υποχρεώσεις και βοηθητικές εργασίες εντείνει την ανισότητα.

Ιστορικά οι Ελληνίδες είχαν μικρή συμμετοχή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα αγόρια, ακόμη και εντός των ίδιων οικογενειών. Η πατριαρχική κοινωνία σχεδόν τις απέκλειε από τις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ωστόσο ενώ το 1969-70 οι γυναίκες αποτελούσαν το 31,43% επί συνόλου φοιτητών, 30 χρόνια αργότερα οι γυναίκες υπερτερούν των ανδρών με ποσοστό 58,7%. Βέβαια στην ανώτατη

εκπαίδευση οι γυναίκες συγκεντρώνονται σε κοινωνικές επιστήμες και έχουν πολύ μικρή συγκέντρωση σε θετικές. Επίσης σε επαγγελματικές σχολές αισθητικής, βρεφονηπιοκομίας και νοσηλευτικής- μαιευτικής τα γυναικεία ποσοστά είναι συντριπτικά έναντι των αντρών, σε αντίθεση με μηχανολογικά ή βαρέων επαγγελμάτων (χειριστές κτλ).

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία η παρουσία γυναικών είναι σχεδόν ολοκληρωτική λειτουργώντας ως επέκταση του πρότυπου της ‘μητέρας’, όπως επίσης υπερέχουν ξεκάθαρα και στην πρωτοβάθμια Δημοτική. Εδώ υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ενώ οι τελευταίες τάξεις παλιότερα ήταν απόλυτα ανδροκρατούμενες. Πλέον δεν ισχύει σε τέτοιο βαθμό αλλά πάλι υπερεπέρχουν οι άνδρες. Στην δευτεροβάθμια υπερέχουν στα Γυμνάσια, αλλά στα Λύκεια το ποσοστό αυτό αντιστρέφεται υπέρ των ανδρών. Επίσης θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι υπάρχουν διαφορές στις ειδικότητες με το πλήθος των γυναικών να στρέφονται σε μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών, έναντι των STEM που είναι περισσότερο ανδροκρατούμενα (ΕΚΔΔΑ, 2005).

Όσον αφορά τη διοίκηση σύμφωνα με την Υπ. απόφαση 48020/2019 στην τελευταία επίσημη τοποθέτηση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης της χώρας το 2019, διορίστηκαν 11 άνδρες με ποσοστό 84,6% και 2 μόλις γυναίκες με 15,4%. Επίσης συνολικά στις 96 Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας της χώρας, τοποθετήθηκαν 76 άνδρες και 40 γυναίκες, σε σύνολο 116 τοποθετημένων (Υπ. Απόφαση 88595/2022) .

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κυριαρχεί αντίθετη εικόνα. Το 2016 σχεδόν τα τρία πέμπτα (57,4 %) του διδακτικού προσωπικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΕ ήταν άνδρες, ποσοστό που πλησίαζε τα δύο τρίτα στην Ελλάδα (66,2 %) (Eurostat, 2020). Τον Δεκέμβριο του 2023 το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ) ανέλυσε την συμμετοχή γυναικών στα ελληνικά πανεπιστήμια. Στο σύνολο των γυναικών διδασκόντων το 2022, το 40,7% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, ενώ το 35,2% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-44 ετών. Επίσης το 2022, η υψηλότερη ποσοστιαία συμμετοχή των γυναικών παρατηρείται στον τομέα των Κοινωνικών Επιστημών, που ανέρχεται στο 54,5%, ενώ στον τομέα των Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών ανέρχεται στο 54,4%. Στη συνέχεια, ακολουθούν ο τομέας των Γεωπονικών Επιστημών και Κτηνιατρικής με 53,6%, και ο

τομέας της Ιατρικής και Επιστημών Υγείας με 51,6%. Τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής των γυναικών παρατηρούνται στους τομείς των Φυσικών Επιστημών με 43,9% και των Επιστημών Μηχανικού και Τεχνολογίας με 27,3%. Τέλος το 2021, στην Ελλάδα υπήρχαν συνολικά 115.637 άτομα που απασχολούνταν στην έρευνα και ανάπτυξη (E&A). Από αυτούς, οι 49.546 ήταν γυναίκες, αντιστοιχώντας σε ένα ποσοστό 42,8%. Βάσει αυτού του ποσοστού, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 7η θέση μεταξύ των 27 Κρατών-Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΚΤ, 2023).

Προτάσεις- Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι σε συμπεριληπτικά πλαίσια και θέματα ισότητας φύλου, στον τομέα της εκπαίδευσης και της διοίκησης, πρέπει να γίνουν αρκετές αλλαγές. Στον τομέα της διοίκησης θα πρέπει να υπάρξουν ποσοστώσεις σε ηγετικές-διοικητικές θέσεις, να δοθούν κίνητρα και προγράμματα ενδυνάμωσης και καθοδήγησης, ώστε να μπορούν να ανελιχθούν στην διοικητική ιεραρχία, ενισχύοντας και προβάλλοντας τις ικανότητές τους (Kyambadeetal., 2024). Στον τομέα της εκπαίδευσης θα πρέπει να προχωρήσει στοχευμένη αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και εκσυγχρονισμός των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να μην αναπαράγονται σεξιστικά στερεότυπα και έμφυλες διακρίσεις. Να καθιερωθούν δράσεις και ενότητες σε μαθήματα που ενισχύουν την κριτική σκέψη έναντι των στερεοτύπων (CM/Rec, 2019). Υποχρεωτικοί κύκλοι σεμιναρίων και επιμορφώσεων μέσω του ΙΕΠ ή του ΕΚΔΔΑ, για διευθυντές και εκπαιδευτικούς, σχετικά με την έμφυλη ισότητα και προγράμματα και δραστηριότητες ενημέρωσης των μαθητών, μείωσης των στερεοτύπων και ενίσχυσης θετικών στάσεων έναντι των διακρίσεων (ΚΕΘΙ, 2015). Ενίσχυση της ψυχολογικής υποστήριξης μαθητών και μαθητριών, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα έμφυλης διάκρισης, βίας και ανισότητας. Καλλιέργεια μιας κουλτούρας μηδενικής ανοχής στη σεξιστική συμπεριφορά εντός της σχολικής κοινότητας, με την αυστηροποίηση των κανόνων και την εφαρμογή πολιτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της έμφυλης βίας, του εκφοβισμού και εφαρμογή καλών πρακτικών άλλων χωρών (CM/Rec, 2019).

Η δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες, χωρίς αποκλεισμούς, στερεότυπα και κακοποιητικές συμπεριφορές που οδηγούν σε ψυχικά και σωματικά τραύματα είναι ευθύνη όλων μαζί και καθενός ατομικά

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ., Πετροπούλου, Σ., & Μιμίκου, Γ. (2001). “Οι συνθήκες της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα: 1980-2000”. *ΚΕΘΙ Μάιος*. http://www.isotita-epeaek.gr/iliko_apo_allous_foreis/ergasia/sinthikes_apasxolisis_reduce.pdf
- Barreto, M., & Doyle, D. M. (2023). Benevolent and hostile sexism in a shifting global context. *Nature Reviews Psychology*, 2. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00136-x>
- Barreto, M., & Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: how it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35(5), 633–642. <https://doi.org/10.1002/ejsp.270>
- Buyrukoğlu, E., Özdemir, M., Dokuzoğlu, G., & Asanakut, N. (2023). A Study on Glass Ceiling Printing in Working Women. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 12(4), 846-851. <https://doi.org/10.22282/tojras.1325911>
- Buzmaniuk, S. (2023). Gender equality in Europe: a still imperfect model in the world. *Foundation Robert Schuman, Policy Paper*, (659). <https://eurocid.mne.gov.pt/sites/default/files/repository/content/event/37986/documents/gender-equality-europea-still-imperfect-model-world.pdf>
- Calogero, R. M., & Jost, J. T. (2011). Self-subjugation among women: Exposure to sexist ideology, self-objectification, and the protective function of the need to avoid closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 211–228. <https://doi.org/10.1037/a0021864>
- Cannito, M., Naldini, M., & Santero, A. (2023). Investigating the Glass Ceiling in Italian Academia. Women’s Strategies and Barriers to Career Advancement. *Sociologica*, 17(2), 93–114. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/17592>
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, (2023). Η συμμετοχή των γυναικών στην Έρευνα & Ανάπτυξη στην Ελλάδα. Έκδοση 2023. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. https://metrics.ekt.gr/sites/metrics-ekt/files/ekdoseis-pdf/2023/WomenRD_Greece_Edition2023_el_0.pdf

- England, P. (2010). The gender revolution: Uneven and stalled. *Gender & Society*, 24(2), 149–166. <https://doi.org/10.1177/0891243210361475>
- EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY INDEX [EIGE] (2023). *PRESSRELEASE*.https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/Index%25202023%2520Press%2520Release_FIN_EL.pdf&ved=2ahUKewjChN-XmI6FAxXHA9sEHae4Dx0QFnoECA8QAQ&usg=AOvVaw2_xCWbJmLQI9SsAoBD5ILV
- EUROSTAT (2023). *SDG5-Gender Equality*.https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=SDG_5_-_Gender_equality#Gender_equality_in_the_EU:_overview_and_key_trends
- Foster, J. E., & McGovern, J. (2024). The Persistence of Separate and Unequal: Debunking Myths of the Market in Bargaining for Faculty Gender Salary Equity. *Journal of Collective Bargaining in the Academy*, 15(1). <https://doi.org/10.58188/1941-8043.1916>
- Ghundol, B., & Muthanna, A. (2025). Perceptions and experiences of female academics on barriers in obtaining and continuing leadership roles at higher education. *International Journal of Educational Research*, 130, 102534. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102534>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Κ.Ε.Θ.Ι. (2015). Ευαισθητοποίηση και Επιμόρφωση των Στελεχών και των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε θέματα ισότητας των φύλων και έμφυλων διακρίσεων <http://www.kethi.gr>.
- Κουτσάκη, Α. (n.d.). Διαχωρισμοί και ανισότητες με βάση το φύλο στην ελληνική αγορά εργασίας., ΙΖ' Εκπαιδευτική σειρά. *EKDDA*.https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/17/2/978.pdf
- Kuchynka, S. L., Salomon, K., Bosson, J. K., El-Hout, M., Kiebel, E., Cooperman, C., & Toomey, R. (2017). Hostile and Benevolent Sexism and College Women's STEM Outcomes. *Psychology of Women Quarterly*, 42(1), 72–87. <https://doi.org/10.1177/0361684317741889>
- Kyambade, M., Tushabe, M., Namatovu, A., & Oyella, S. (2024). Bridging the gender gap: analyzing women's participation and leadership representation in university governance. *Cogent Social Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2432519>

- León, C. M., & Aizpurua, E. (2023). Do youth dream of gender stereotypes? The relationship among gender stereotyping, support for feminism, and acceptance of gender-based violence. *International journal of environmental research and public health*, 20(3), 2439. doi.org/10.3390/ijerph20032439
- Lorber, J. (2001). Gender inequality. *Los Angeles, CA: Roxbury* https://www.academia.edu/download/25340325/lorber_feminisms_2010.pdf
- Νόμος 3896/2010, άρθρα 1-30, Εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης - Εναρμόνιση της κείμενης νομοθεσίας με την Οδηγία 2006/54/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Ιουλίου 2006 και άλλες συναφείς διατάξεις, , Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 207/8.12.2010).
- Νόμος 4443/2016, άρθρα 1-17, Κατά των διακρίσεων στην εργασία και στην απασχόληση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 232/9.12.2016).
- Νόμος 4604/2019, άρθρα 1-24, Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας. Ρυθμίσεις για την απονομή Ιθαγένειας. Διατάξεις σχετικές με τις εκλογές στην Τοπική Αυτοδιοίκηση και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Τεύχος Α' 50/26.03.2019).
- Ponthieux, S., & Meurs, D. (2015). Gender Inequality. *Handbook of Income Distribution*, 2, 981–1146. <https://doi.org/10.1016/b978-0-444-59428-0.00013-8>
- Quadlin, N., VanHeuvelen, T., & Ahearn, C. E. (2023). Higher education and high-wage gender inequality. *Social Science Research*, 112, 102873. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102873>
- Recommendation CM/Rec(2019)1 of the Committee of Ministers to member States on preventing and combating sexism <https://rm.coe.int/prems-127324-gbr-2573-rapport-sur-rec-2019-1-web-a5-2755-4175-8475-v-1/1680b2a1f9>
- Reinwald, M., Zaia, J., & Kunze, F. (2022). Shine Bright Like a Diamond: When Signaling Creates Glass Cliffs for Female Executives. *Journal of Management*, 49(3), 014920632110675. doi.org/10.1177/01492063211067518
- Σισμανίδου, Ε. (2016). Η έμφυλη στελέχωση της Διοίκησης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις τελευταίες κρίσεις Διευθυντικών στελεχών. Η περίπτωση της Περιφερειακής Διεύθυνσης εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Διαθέσιμο

σε: https://www.researchgate.net/publication/315833654_E_emphyle_steleso_tes_Dioikeses_protobathmias_ekpaideuses_symphona_me_tis_teleutaies_kriseis_Dieuthynton_steleson_E_periptose_tes_Periphereiakes_Dieuthynses_ekpaideuses_Kentrikes_Makedonias

Tremmel, M., & Wahl, I. (2023). Gender stereotypes in leadership: Analyzing the content and evaluation of stereotypes about typical, male, and female leaders. *Frontiers in Psychology*, 14. frontiersin. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034258>

Weyer, B. (2007). Twenty years later: explaining the persistence of the glass ceiling for women leaders. *Women in Management Review*, 22(6), 482–496. <https://doi.org/10.1108/09649420710778718>

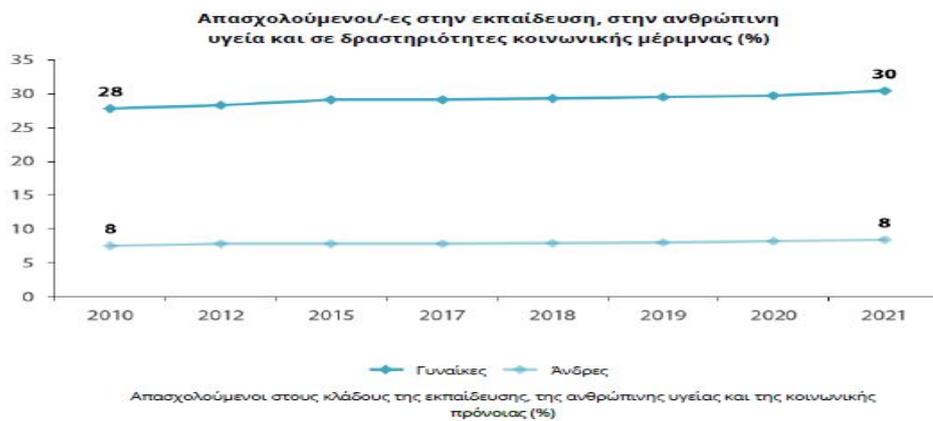
Υπ. Απόφαση 48020/2019, Τοποθέτηση Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης (Φ.351.1/11/ 48020/Ε3/28–3–2019).

Υπ. Απόφαση 88595/2022, Τοποθέτηση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Φ.353.1/120/88595/Ε3/18-07-2022).

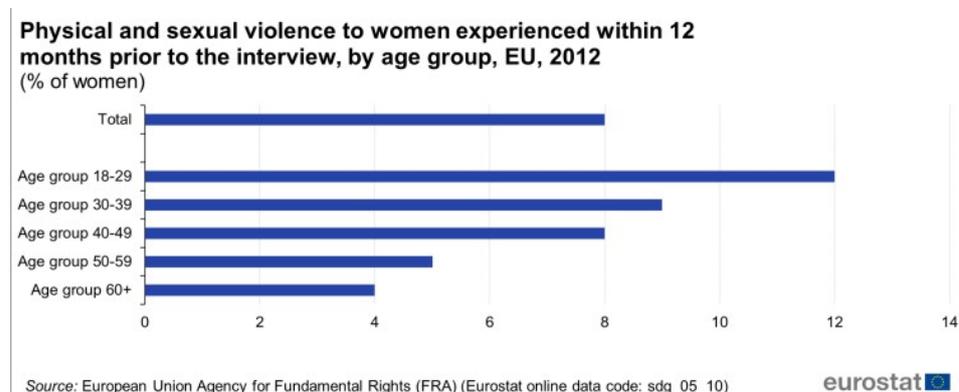
Διάγραμμα 7: EIGE (2023), Δείκτης ισότητας των φύλων 2023



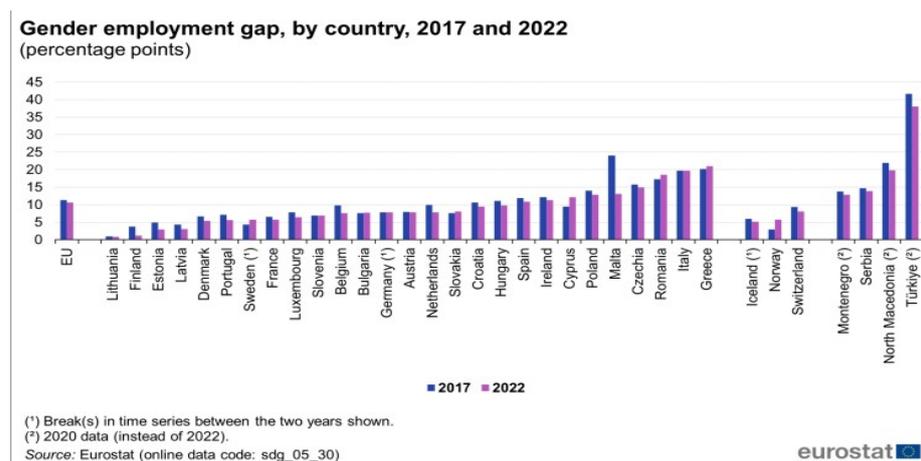
Διάγραμμα 8: EIGE (2023), Απασχολούμενοι/-ες στην εκπαίδευση, στην ανθρώπινη υγεία και σε δραστ. κοινωνικής μέριμνας



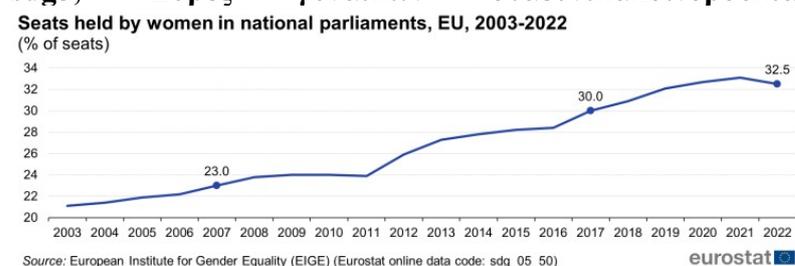
Διάγραμμα 9: European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), Eurostat (2023), sgd5, Φυσική και σεξουαλική βία σε γυναίκες.



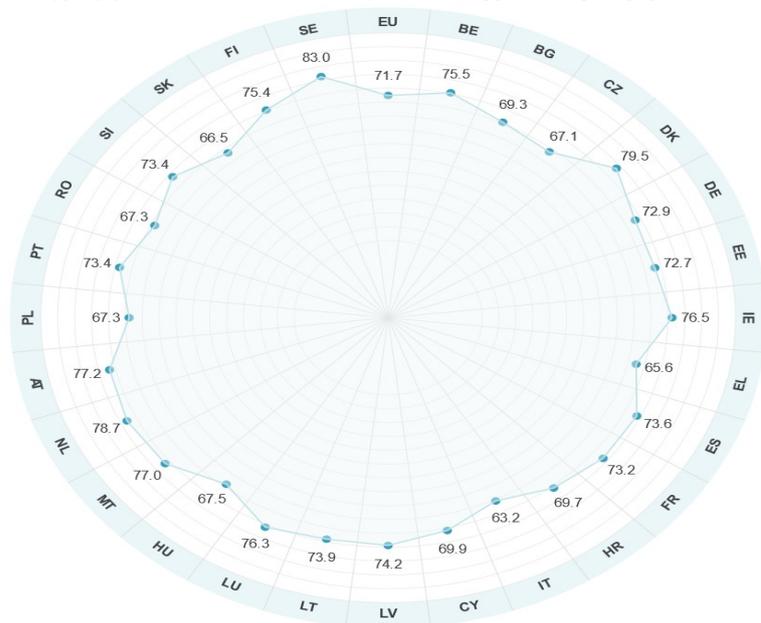
Διάγραμμα 10: Eurostat (2023), sgd5, Χάσμα απασχόλησης μεταξύ των φύλων, ανά χώρα, 2017 και 2022



Διάγραμμα 11: European Institute for Gender Equality (EIGE), Eurostat (2023), sgd5, Έδρες γυναικών στα εθνικά κοινοβούλια, ΕΕ, 2003-2022



Διάγραμμα 12: EIGE (2023), Δείκτης ισότητας φύλων



European Institute for Gender Equality, Gender Equality Index 2023

Πίνακας 1: Eurostat (2022), Συνολικό χάσμα αποδοχών μεταξύ των δύο φύλων, 2018

Gender overall earnings gap (GOEG) (%), 2018

	Average hourly earnings (EUR)		Average number of hours paid per month		Employment rate for age group 15-64 (%)		Gender overall earnings gap (%)
	Men	Women	Men	Women	Men	Women	
EU	16.63	14.10	162	142	73.0	62.3	36.2
Belgium	20.78	19.58	163	143	68.2	60.7	26.4
Bulgaria	3.55	3.05	179	177	71.5	63.9	24.2
Czechia	7.84	6.29	171	165	81.8	67.6	36.0
Denmark	31.97	27.30	131	124	76.9	71.3	25.1
Germany	21.70	17.33	153	123	79.7	72.1	41.9
Estonia	8.50	6.64	177	167	77.5	71.4	31.1
Ireland	24.29	21.55	158	134	74.1	63.3	35.9
Greece	9.18	8.23	159	151	64.7	45.3	41.3
Spain	12.88	11.35	161	146	67.9	56.9	33.0
France	19.69	16.40	154	142	68.9	61.9	29.6
Croatia	6.73	5.96	184	181	65.4	55.9	25.5
Italy	15.93	15.07	175	144	67.6	49.5	43.0
Cyprus	11.87	10.63	174	166	73.3	64.2	25.2
Latvia	7.00	5.63	164	159	73.6	70.1	25.7
Lithuania	5.70	4.90	174	165	73.3	71.6	20.4
Luxembourg (*)	25.28	24.91	182	158	70.6	63.4	23.2
Hungary	5.88	5.04	179	172	76.3	62.3	28.1
Malta	12.62	10.98	169	156	81.5	61.5	39.4
Netherlands	19.76	16.85	146	107	81.6	72.8	43.7
Austria	19.03	15.15	167	132	77.4	68.6	44.2
Poland	6.54	5.98	180	166	74.0	60.8	30.3
Portugal	8.06	7.35	169	160	72.7	66.9	20.4
Romania	5.17	5.06	184	183	73.2	56.2	27.3
Slovenia	10.01	9.08	181	174	74.5	67.5	20.7
Slovakia	7.42	5.95	171	166	73.9	61.2	30.6
Finland	22.04	18.32	162	153	73.5	70.6	24.5
Sweden	21.50	18.91	165	149	78.8	75.9	23.8
Iceland	26.96	23.25	162	137	87.5	82.5	31.2
Norway	31.90	27.68	151	131	76.9	72.6	27.6
Switzerland	39.97	32.52	168	131	84.5	75.7	43.1

(*) The cross-border workers account for over 40 % of the workforce in Luxembourg. They are covered by the Structure of Earnings Survey (the source of data on the average hourly earnings and the average monthly hours paid) but not by the Labour Force Survey (the source of data on the employment rate) which are conducted in

Source: Eurostat (online data codes: earn_ses_hourly, earn_ses_monthly, ifsa_ergaed, teqges01)

eurostat

Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική αγωγή για τα άτομα με αναπηρίες: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση

Δαμιανή Βλαχάβα

MSc Θεατρολόγος

danahvlachava@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση των αναδυόμενων τεχνολογιών στο θέατρο αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτή η ενσωμάτωση αξιοποιεί την εκφραστική δύναμη του θεάτρου και τις μετασχηματιστικές δυνατότητες των ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία καινοτόμων και ελκυστικών εκπαιδευτικών εμπειριών. Ωστόσο, οι μαθητές/τριες με αναπηρίες συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πλήρη συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες λόγω προκλήσεων και άλλων θεσμικών-δομικών, κοινωνικών φραγμών και προκαταλήψεων. Ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να αναδείξει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα αντιληπτά οφέλη, τις προκλήσεις και τις στρατηγικές εφαρμογής που σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών διαδραστικών μέσων στη θεατρική αγωγή για μαθητές/τριες με αναπηρίες. Επιπλέον παρουσιάζει τον πιθανό αντίκτυπο τέτοιων προσεγγίσεων στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών με αναπηρίες. Συνεπώς, η αξιοποίηση της τεχνολογίας εμπεριέχει νέες δυνατότητες και προκλήσεις. Από τη μία πλευρά, εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία, καθιστώντας την πιο καθηλωτική και ελκυστική. Από την άλλη πλευρά όμως, χρειάζεται πιο προσεκτική εξέταση για να διασφαλιστεί ότι η τεχνολογία δεν επισκιάζει τους βασικούς μαθησιακούς στόχους και ότι παραμένει συμπεριληπτική και προσβάσιμη για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακά εργαλεία, θεατρική αγωγή, μαθητές/τριες με αναπηρίες, συμπερίληψη, προσβασιμότητα

Abstract

The use of emerging technologies in theatre is a dynamic and evolving approach to teaching and learning. This integration harnesses the expressive power of theatre and the

transformative potential of digital media to create innovative and engaging educational experiences. However, students with disabilities often face barriers to full participation in theatre education activities due to challenges and other institutional-structural, social barriers, and biases. The purpose of this literature review was to highlight useful information on the perceived benefits, challenges, and implementation strategies related to the use of digital interactive media in theatre education for students with disabilities. Furthermore, it presents the potential impact of such approaches on the psychosocial development of students with disabilities. Therefore, the use of technology holds new possibilities and challenges. On the one hand, it enriches the learning experience, making it more immersive and engaging. On the other hand, however, more careful consideration is needed to ensure that technology does not overshadow key learning objectives and that it remains inclusive and accessible for all learners.

Keywords: digital tools, theatre/drama education, students with disabilities, accessibility, inclusion

Εισαγωγή

Το θέατρο έχει έναν πολυσύνθετο χαρακτήρα, καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα ως παραστατική τέχνη, καλλιτεχνικό και κοινωνικό γεγονός, ψυχαγωγική και πολιτισμική αξία, καθώς και ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο παιδαγωγικός του ρόλος είναι προφανής χάρη στις παιδαγωγικές του ιδιότητες. Μέσω της εμπειρίας, της συμμετοχής, της παραστατικότητας και της αλληλεπίδρασης, οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά, να προβληματιστούν και να διαμορφώσουν απόψεις, καθώς και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους (Κοντογιάννη, 2000· Παπακώστα, 2014).

Ειδικότερα, μέσα από τη διαδικασία της θεατρικής παιδείας το παιδί καλλιεργεί τις σωματικές, γνωστικές, γλωσσικές, εκφραστικές, επικοινωνιακές και ψυχοκοινωνικές του δεξιότητες, ενώ με τη δύναμη της φαντασίας, της αισθητικής έκφρασης, της δημιουργικότητας και την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να δημιουργήσει ένα δικό του κόσμο. Αυτή η αισθητική εμπειρία αποτελεί χώρο συλλογικής δράσης, βιωματικής εμπλοκής και ενεργούς μάθησης (Γραμματάς, 2017· Λενακάκης, 2013· Τσιάρας, 2007).

Η αξιοποίηση των αναδυόμενων τεχνολογιών στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια δυναμική και εξελισσόμενη προσέγγιση στη

διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτή η ενσωμάτωση αξιοποιεί την εκφραστική δύναμη του θεάτρου και τις μετασχηματιστικές δυνατότητες των ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία καινοτόμων και ελκυστικών εκπαιδευτικών εμπειριών (Δεληγιάννης, 2007· Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023). Στα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δραστηριότητες και παιχνίδια, προσδίδοντας έτσι στη διδασκαλία έναν πιο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Η έκφραση των προσωπικών ιδεών, η ενίσχυση της πρωτοβουλίας και η προώθηση της δημιουργικότητας είναι αναμφισβήτητα σημαντικά στοιχεία σε αυτήν τη διαδικασία.

Αναφορικά με τη διδακτική του θεάτρου, η ένταξη των ψηφιακών μέσων έρχεται για να αναδείξει τα βασικά στοιχεία του δράματος στην εκπαίδευση που αφορούν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την καλλιέργεια της φαντασίας και τη βιωματική μάθηση (Ζακόπουλος, 2023· Φανουράκη, 2016). Συγκεκριμένα, οι ψηφιακές εφαρμογές της θεατρικής αγωγής εστιάζουν στο να καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες ψηφιακά εγγράμματους/ες μέσα από τις διαδραστικές και πολυτροπικές τεχνικές θεάτρου (Zakoroulosetal., 2023· Φανουράκη, 2016).

Το ψηφιακό δράμα είναι μια νέα μορφή θεάτρου που βρίσκεται ακόμα σε φάση ανάπτυξης, εξελίσσοντας τις δυνατότητές του μαζί με τα νέα τεχνολογικά μέσα, ενώ διατηρεί πολλές θεατρικές τεχνικές, διαφέροντας όμως σημαντικά από το συμβατικό θέατρο κυρίως ως προς τη σωματικότητα. Η ανάπτυξή του απαιτεί τη χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων, καθώς πρόκειται για την παραγωγή έργου με υλικό από το διαδίκτυο, καταγραφή σε βίντεο και εμπλουτισμό με τεχνικές όπως ήχο, εικόνα, εφέ, μουσική, ψηφιακή αφήγηση και animations (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023). Έτσι, χάρη στις πολλές και διαφορετικές δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών, μπορεί να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη παράσταση, ακόμα και χωρίς τη σωματική παρουσία ηθοποιών ή με την αντικατάστασή τους από avatars (Caroll, 2002· Carolletal., 2006).

Η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο θέατρο προσφέρει πολλά οφέλη, ενισχύοντας την ομαδικότητα, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες έκφρασης και εμπλοκής σε μια συλλογική δημιουργική προσπάθεια. Υπάρχουν όμως και προκλήσεις, οι οποίες κυρίως περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση των ανισοτήτων πρόσβασης, την εξισορρόπηση των παραδοσιακών και ψηφιακών μεθόδων και τη διασφάλιση της διατήρησης της καλλιτεχνικής ακεραιότητας (Βασιλάκος, 2007). Συνεπώς, η αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας προσφέρει τόσο ευκαιρίες όσο και προκλήσεις. Από τη μία πλευρά, βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία, κάνοντάς την πιο

ολοκληρωμένη, καθηλωτική, ενδιαφέρουσα και ελκυστική. Από την άλλη πλευρά, απαιτεί προσεκτική διαχείριση για να διασφαλιστεί ότι η τεχνολογία δεν υπερισχύει των βασικών μαθησιακών στόχων και παραμένει προσιτή, συμπεριληπτική και προσβάσιμη για όλα τα άτομα (Φανουράκη, 2016).

Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συνεχής έρευνα είναι κρίσιμες για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων αυτής της διαθεματικής, ψηφιακής και θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Guralnick, 2001). Ειδικότερα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που είναι ασφαλές και προσβάσιμο σε όλα τα επίπεδα, όπως κτιριακά, κοινωνικά, ακαδημαϊκά, και ψηφιακά, με σεβασμό στη διαφορετικότητα για όλα τα άτομα (Messiou et al., 2016). Στόχος της είναι να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά, εξαλείφοντας τα εμπόδια και τους αποκλεισμούς που οδηγούν σε στιγματισμό και κοινωνική απομόνωση. Η έννοια της συμπερίληψης διαμορφώνει το ήθος της θεατρικής αγωγής προς μια πιο δημοκρατική, ποικιλόμορφη και αντιπροσωπευτική προσέγγιση, όπου κάθε άτομο νιώθει ότι ανήκει στην ομάδα, ανεξάρτητα από τις διαφορές του. Αυτές οι διαφορές είναι σημαντικό μέρος της αρμονικής συνύπαρξης με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη (Crockett&Malley, 2017).

Συνεπώς, ο προσβάσιμος συνεργατικός σχεδιασμός αποτελεί βασικός πυλώνας στο πεδίο της θεατρικής αγωγής χωρίς αποκλεισμούς. Η θεατρική αγωγή διαθέτει τεράστιες δυνατότητες για την προώθηση της δημιουργικότητας, του αισθητηριακού, συμβολικού και συνεργατικού παιχνιδιού, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών. Στο πεδίο της ειδικής αγωγής αξιοποιούνται συχνά οι τέχνες ως θεραπευτικό μέσο. Οι τέχνες διευκολύνουν τα πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ στα άτομα με αναπηρίες έχουν εφαρμοστεί η δραματοθεραπεία και το εκπαιδευτικό δράμα σε κλινικό και θεραπευτικό κυρίως πλαίσιο (Jennings, 2005).

Ωστόσο, οι μαθητές/τριες με αναπηρίες συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πλήρη και ισότιμη συμμετοχή τους σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες λόγω προκλήσεων και κυρίως λόγω θεσμικών-δομικών, κοινωνικών εμποδίων και προκαταλήψεων (Lenakakis & Koltsida, 2017). Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, οι αναδυόμενες τεχνολογίες προσφέρουν καινοτόμες λύσεις, ιδίως μέσω της ενσωμάτωσης ψηφιακών διαδραστικών μέσων (Lynch, etal.,

2022·Piriyaphokanont & Sriswasdi, 2022). Πιο συγκεκριμένα, στην ειδική αγωγή όπου στο επίκεντρο βρίσκονται οι μαθητές/τριες με αναπηρίες, ο ρόλος των θεατρολόγων ειδικής αγωγής καθίσταται κρίσιμος στη διευκόλυνση των συμπεριληπτικών και πολυτροπικών θεατροπαιδαγωγικών εμπειριών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Συμβάλλοντας προς αυτήν την κατεύθυνση, τα ψηφιακά μέσα προσθέτουν διαδραστικότητα μέσω εμπειριών εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, διαδικτυακών παραστάσεων και πολυμεσικής αφήγησης, ηχητικών περιγραφών και συμβατότητα με προγράμματα ανάγνωσης οθόνης (Bates, 1992). Η τεχνολογία αυτή διευρύνει τις δυνατότητες προσβάσιμων ολοκληρωμένων θεατρικών εμπειριών πέρα από τους φυσικούς περιορισμούς και τα εμπόδια. Τα βοηθήματα επίσης υποστηρικτικής τεχνολογίας στοχεύουν να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες, τις αισθητηριακές μαθησιακές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών με αναπηρίες προωθώντας την ενεργό συμμετοχή, την ενδυνάμωση, τη δημιουργική αυτοέκφραση και την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Mann, 2018).

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζει μία σύντομη επισκόπηση της αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική αγωγή και ειδικότερα στη θεατρική αγωγή για τα άτομα με αναπηρίες. Προσπαθεί να διερευνήσει τα πιθανά οφέλη και τις προκλήσεις για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για μια πιο συμπεριληπτική, προσβάσιμη και εμπλουτισμένη μαθησιακή θεατρική εμπειρία για άτομα με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση.

1. Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική αγωγή

Η ψηφιακή εποχή έχει επιφέρει μετασχηματιστικές αλλαγές σε διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της θεατρικής εκπαίδευσης. Κυρίως η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και καινοτομίας έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το θέατρο διαμορφώνεται από τις νέες εξελίξεις και δυνατότητες (Κλαδάκη&Μαστροθανάσης, 2022). Συγκεκριμένα, η εφαρμογή ψηφιακών διαδραστικών μέσων, όπως η εικονική πραγματικότητα (VR), η επαυξημένη πραγματικότητα (AR), το διαδραστικό λογισμικό, η ψηφιακή αφήγηση, οι διαδικτυακές πλατφόρμες, όπως οι εικονικές τάξεις και τα ψηφιακά συνεργατικά εργαλεία μάθησης έχουν ανοίξει νέους δρόμους για τη διδασκαλία και τη μάθηση του

δράματος (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023· Ζακόπουλος, 2023· Φανουράκη, 2016).

Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική εκπαίδευση έχει φέρει επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες ασχολούνται και μαθαίνουν για τις παραστατικές τέχνες. Καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να εξελίσσεται, οι θεατροπαιδαγωγοί έχουν αγκαλιάσει ένα ευρύ φάσμα ψηφιακών πόρων και εφαρμογών για να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών/τριών. Καλούνται να διαδραματίσουν το ρόλο τόσο του/της εμπυχωτή/τριας αυτής της διαδικασίας όσο και αυτόν του/της συντονιστή/τριας των καινοτόμων τεχνολογιών που διαθέτει, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του. Εστιάζουν επίσης στο να εκπαιδεύσουν τους/τις μαθητές/τριες στη χρήση των διαδραστικών και πολυτροπικών θεατρικών τεχνικών (Anderson, Cameron, & Sutton, 2015· Φανουράκη, 2016· Τζαμαργιάς, 2014).

Αναφορικά με τη διδακτική του θεάτρου, η ένταξη των ψηφιακών μέσων έρχεται για να αναδείξει τα βασικά συστατικά του δράματος στην εκπαίδευση, όπως αυτά συνοψίζονται στη δημιουργική αλληλεπίδραση, την ομαδικότητα, την καλλιέργεια της φαντασίας και τη βιωματική μάθηση (Φανουράκη, 2016). Όσον αφορά τη διαθεματικότητα του μαθήματος της θεατρικής αγωγής η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προωθεί τη διεύρυνση των μέσων και των οπτικών, προάγει τις γνώσεις και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την τεχνολογία (π.χ. από την αξιοποίηση του διαδικτύου μέχρι τη χρήση σύνθετων ψηφιακών εφαρμογών και λογισμικών) και τέλος εμπλουτίζει τις διαδικασίες δημιουργίας ενός project ή μιας θεατρικής παράστασης (Βλαχάβα, 2022).

Στην εργασία των Ψυχάρη και Καλοβρέκτη (2023, όπ. αναφ. στο Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023), γίνεται εκτενής αναφορά στην επιστημολογία του Science Technology Engineering Mathematics + Art (STEAM), δίνοντας ενδεικτικά παραδείγματα ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με έμφαση στο κουκλοθέατρο και την αναπαράσταση γεγονότων στο αρχαίο θέατρο.

Εντούτοις, μέσα στην περίοδο της πανδημίας του Covid-19 και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της αναστολής λειτουργίας των σχολείων, τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο επηρεάστηκαν σε πολύ σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Vlachava (2022) μελετήθηκαν οι απόψεις των θεατρολόγων για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στο Δημοτικό

Σχολείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι θεατρολόγοι θεώρησαν δύσκολη την προσαρμογή της διδασκαλίας τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα, καθώς απαιτούσε περισσότερο χρόνο, προετοιμασία, ειδικό εξοπλισμό, ευελιξία και εκπαίδευση. Ειδικότερα, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, η απουσία των παιχνιδιών με το σώμα, των ασκήσεων φαντασίας, δημιουργικότητας, της δραματοποίησης, του αυτοσχεδιασμού και άλλων βιωματικών πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων ήταν ιδιαίτερα αισθητή.

Στην εργασία των Βίτσου και Δήμου με τίτλο «Μια έρευνα δράσης για τη μετασχηματιστική δύναμη εξ αποστάσεως παρεμβάσεων κουκλοθέατρου κατά τη διάρκεια της πανδημίας» (2023 όπ. αναφ. στο Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023), παρουσιάζονται δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος κουκλοθέατρου που εφαρμόστηκε από τον Νοέμβριο του 2020 έως τον Απρίλιο του 2021 σε Δημοτικό Σχολείο. Από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας αναδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ενδυναμώθηκαν συναισθηματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά εκφράζοντας πολυτροπικά τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας και μέσω των κουκλών.

Συνεπώς, τα ψηφιακά εργαλεία θέτουν νέες προκλήσεις και, παρόλο που δεν είναι δυνατόν να αντικαταστήσουν το ζωντανό θέατρο, ενδέχεται να δημιουργηθούν πρόσθετα αισθητικά χαρακτηριστικά. Ολοένα και περισσότερο το ψηφιακό θέατρο αναδύεται ως μια δυναμική και καθηλωτική μορφή τέχνης που βασίζεται στη σύζευξη της ανθρώπινης έκφρασης και της ψηφιακής καινοτομίας. Γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ του απτού και του εικονικού, του άμεσου και του υπερβατικού, περικλείοντας το κοινό σε μια πολυδιάστατη θεατρική εμπειρία πέρα από τα όρια των συμβατικών θεατρικών μορφών (Brilli κ.ά., 2023· Δεληκωνσταντινίδου, 2023· Πούλου, 2020).

Στο ευρύ πεδίο του ψηφιακού θεάτρου, διαφόρων τύπων αναδυόμενες και μη τεχνολογίες, βρίσκουν πεδίο εφαρμογής. Από το βίντεο και την ψηφιακή προβολή μέχρι την εικονική, επαυξημένη πραγματικότητα, τη ρομποτική, τη διαδικτυακή συγγραφή, την πολυμεσική αφήγηση και τη δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου, στον/στην ηθοποιό, στους θεατές, στο χώρο, στη σκηνογραφία, τα εργαλεία αυτά λειτουργούν καταλυτικά για την καλλιτεχνική εξερεύνηση και καινοτομία (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023). Επίσης, οι διαδραστικές παραστάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση πραγματικών ηθοποιών με προβαλλόμενα

στοιχεία, όπως κινούμενα σχέδια, εικονικούς χαρακτήρες, την ενεργοποίηση ηχητικών ή οπτικών μέσων μέσω κίνησης ή ακόμα και διαδικτυακές παραστάσεις σε διάφορες τοποθεσίες (Ανδρέου & Κλαδάκη, 2023). Ρομπότ μπορούν να επικοινωνήσουν με τους θεατές και να τους μεταφέρουν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα των ηθοποιών (Perkowski et al., 2005).

Συγκεκριμένα, οι ψηφιακές αφηγήσεις ενισχύουν τους/τις μαθητές/τριες ώστε να αναπτύξουν περαιτέρω τις γνώσεις τους και να αναστοχαστούν (Bohm, 2004). Μέσω των ψηφιακών ιστοριών μπορούν να αναπτύξουν τις γλωσσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες και να επικοινωνήσουν θετικά μεταξύ τους αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς. Ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτονομία, την αυτορρύθμιση τους και συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Bratitsis & Ziannas, 2015· Παπαδοπούλου, 2022). Οι ψηφιακές διαδραστικές εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν το i-Theatre (Filosofiet al., 2021) και το E-shadow που δημιουργήθηκε από το Εργαστήριο του Πολυτεχνείου Κρήτης. Η χρήση του παρέχει ένα περιβάλλον ψηφιακής αφήγησης και δημιουργίας μιας παράστασης θεάτρου σκιάς στον υπολογιστή.

Ειδικότερα στην έρευνα των Filosofí και συνεργατών (2021) μελετήθηκε η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς τους μέσω της χρήσης του i-Theatre. Τα παιδιά σε ομάδες μπορούν να μετατρέψουν τα σχέδια τους σε ψηφιακή μορφή και να δημιουργήσουν χαρακτήρες και φόντο μέσω της μετακίνησης, της περιστροφής και της μεγέθυνσης. Τα παιδιά συνεργάζονται και ηχογραφούν τις ιστορίες τους με βίντεο και ήχο.

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών/τριών παρέχοντας πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πόρων, όπως παραγωγές, εργαστήρια και συνεντεύξεις. Μπορούν επίσης να παρέχουν διαδραστικούς και ελκυστικούς τρόπους για να μάθουν οι μαθητές/τριες για το θέατρο, όπως μέσω διαδραστικών εμπειριών αφήγησης ιστοριών και εικονικές περιηγήσεις.

Περαιτέρω, τα ψηφιακά διαδραστικά μέσα ενισχύουν τη γνωστική ανάπτυξη παρέχοντας ποικίλες και ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες. Η έρευνα έδειξε ότι η χρήση VR και AR στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την αντίληψη, τη μνήμη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Τα διαδραστικά μέσα ενθαρρύνουν επίσης την

κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να πειραματιστούν με διαφορετικά σενάρια και αποτελέσματα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023).

Τα συναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη των ψηφιακών μέσων στη θεατρική εκπαίδευση περιλαμβάνουν αυξημένη ενσυναίσθηση, συναισθηματική αυτορρύθμιση και δεξιότητες συνεργασίας. Τα εικονικά περιβάλλοντα μπορούν να προσομοιώσουν σύνθετες κοινωνικές καταστάσεις, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να εξασκηθούν και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (Anderson, Cameron, & Sutton, 2015).

Η ενσωμάτωση επίσης των ψηφιακών μέσων στη θεατρική εκπαίδευση έχει συνδεθεί με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Κάνοντας τη μάθηση πιο ελκυστική, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να αυξήσουν τα εσωτερικά κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το θέατρο (Burn&Durrant, 2007).

Τέλος, τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να παρέχουν ευελιξία και ευκολία στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, επιτρέποντάς τους να έχουν πρόσβαση σε πόρους από οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική εκπαίδευση πρέπει να γίνεται με περίσκεψη και με γνώμονα τις ανάγκες, τις μαθησιακές προτιμήσεις, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα ψηφιακά εργαλεία είναι προσβάσιμα, με ελέγχους περιεχομένου και πολιτικές προστασίας των προσωπικών δεδομένων των χρηστών. Θα πρέπει επίσης να παρέχουν υποστήριξη και κατάρτιση στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να διασφαλίζουν ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα εργαλεία αποτελεσματικά.

2. Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική αγωγή για τα άτομα με αναπηρίες

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες με αναπηρίες αποτελεί κρίσιμη προτεραιότητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλον τον κόσμο. Για να αντιμετωπιστούν οι ποικίλες μαθησιακές ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών, μια σειρά από εξειδικευμένα, διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και η

ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων έχουν γίνει βασικές συνιστώσες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2014).

Τα ψηφιακά εργαλεία και τεχνολογίες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες πρόσβαση σε εξειδικευμένη ή και εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς και σε υποστηρικτική τεχνολογία που μπορεί να τους/τις βοηθήσει να ξεπεράσουν κάποιες προκλήσεις. Μπορούν να βοηθήσουν στην υπέρβαση των φυσικών, κοινωνικών, αισθητηριακών και γνωστικών εμποδίων που συχνά εμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρίες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, τα προγράμματα ανάγνωσης οθόνης, μετατροπής κειμένου σε ομιλία και αναγνώρισης φωνής μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες με οπτικές ή μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι λεξάντες και η ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας μπορούν να υποστηρίξουν τα άτομα με προβλήματα ακοής. Αυτά τα χαρακτηριστικά προσβασιμότητας προωθούν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς και διασφαλίζουν ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Adam & Tatnall, 2017·Γελαστοπούλου&Κουρμπέτης, 2014· Edyburn, 2004· Παπάζογλου & Καραγιαννίδης, 2019).

Ωστόσο, υπάρχουν βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην ειδική εκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι αρχές αυτές περιλαμβάνουν την προσβασιμότητα, τη χρηστικότητα, την ευελιξία και τη συνεργασία. Η *προσβασιμότητα* αναφέρεται στην ικανότητα των ψηφιακών εργαλείων να χρησιμοποιούνται από μαθητές/τριες με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με οπτικές, ακουστικές ή κινητικές αναπηρίες. Η *ευχρηστία* αναφέρεται στην ευκολία χρήσης και τον διαισθητικό σχεδιασμό των ψηφιακών εργαλείων, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στη μείωση του γνωστικού φόρτου και στην υποστήριξη της μάθησης για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες. Η *ευελιξία* αναφέρεται στην ικανότητα των ψηφιακών εργαλείων να προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας προσαρμογής του ρυθμού, του επιπέδου και της μορφής της διδασκαλίας. Η *συνεργασία* αναφέρεται στην ικανότητα των ψηφιακών εργαλείων να υποστηρίζουν την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων, γεγονός που μπορεί

να συμβάλει στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής μαθησιακής κοινότητας (Alper & Raharinirina, 2006·Blackhurst & Edyburn, 2000).

Εντούτοις όμως, υπάρχουν διάφορες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν προκειμένου να αξιοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Οι προκλήσεις αυτές περιλαμβάνουν κυρίως την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ανάγκη για προσβάσιμα και οικονομικά προσιτά ψηφιακά εργαλεία και την ανάγκη για πολιτικές και ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές που να υποστηρίζουν τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Edyburn, 2004· Smith&Okolo, 2010).

Επιπρόσθετα, η παρουσία καλλιτεχνικών μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ειδικών σχολείων αποτελεί μορφωτικό δικαίωμα των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96, ΦΕΚ 208 Α΄, 29.08.1996), η θεατρική αγωγή είναι θεμελιώδης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες (Κλαδάκη, Τσιμπιδάκη, & Δάρρα, 2016). Το θέατρο καθώς ενσωματώνει όλες τις καλλιτεχνικές εκφάνσεις (Snow, D'Amico, & Tanguay, 2003), παρέχει στα παιδιά με αναπηρίες ένα μέσο προσωπικής ενσώματης έκφρασης και αλληλόδρασης, ενώ παράλληλα ενισχύει τη συμπερίληψη, καθώς επιτρέπει στο κάθε παιδί να συνυπάρχει αρμονικά στην ομάδα. Το θέατρο επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις ταυτότητές τους σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αυτή η δημιουργική καλλιτεχνική έκφραση μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και να προσφέρει μια αίσθηση ικανοποίησης και επιτυχίας. Η ενσωμάτωση θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει σημαντικά τη συνολική τους ευημερία και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Winston, 2013).

Συμπληρωματικά, η έρευνα του Edmiston (2013), δείχνει ότι η ένταξη της τέχνης στο πρόγραμμα σπουδών προσφέρει σημαντικά οφέλη σε παιδιά με αναπηρίες, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα οφέλη περιλαμβάνουν την αυξημένη προσοχή και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη λήψη αποφάσεων για επίλυση προβλημάτων, καθώς και τη βελτιωμένη επικοινωνία που συνδέει τη δημιουργικότητα με τα προσωπικά βιώματα και ενδιαφέροντα.

Η θεατρική αγωγή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες, προσφέροντάς τους δυνατότητες ολόπλευρης ανάπτυξης και

μάθησης. Μια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση που προάγει την ποικιλομορφία μπορεί να ενισχύσει θετικά τη συνεργασία και τη συμμετοχή στην ομάδα. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στα άτομα με αναπηρίες να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας μέσω δημιουργικών ασκήσεων (Jackson, 1993). Οι θεατροπαιδαγωγοί μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για ανομοιογενείς και πιο ευέλικτες ομάδες στις οποίες όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση (Kemp, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού συνήθως αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες και απομονώνονται. Το θεατρικό παιχνίδι τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Μέσα από αυτό, εκτονώνονται, αποφορτίζονται συναισθηματικά και αποκτούν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δημιουργικές τους ικανότητες (Sherrat & Peter, 2000). Από την άλλη πλευρά, οι Kemp και Tissot (2012) ανέδειξαν πως σε μια δευτεροβάθμια σχολική τάξη οι θεατρικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην κοινωνική ανάπτυξη δεξιοτήτων για δύο μαθητές στο φάσμα του αυτισμού. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν αυτοσχεδιασμό, αφήγηση, γραφή, χορωδιακό λόγο, μαριονέτες και μάσκες.

Η θεατρική αγωγή επίσης, μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών με αισθητηριακά προβλήματα, προσφέροντάς τους πολλαπλά οφέλη. Μαθητές/τριες με προβλήματα ακοής και όρασης μπορούν να συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι και να απολαύσουν τη διαδικασία ενώ μαθαίνουν (Hackney, 1986). Για τα άτομα με προβλήματα ακοής, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει έναν εναλλακτικό, δημιουργικό και εκφραστικό τρόπο επικοινωνίας. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους και τη νοηματική γλώσσα για να αλληλεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Επίσης, το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών έχουν θετικά αποτελέσματα για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (Κουτσογιάννης, 2002). Οι μαθητές/τριες μπορούν να παρακολουθούν και να παρουσιάζουν τις δικές τους ιστορίες χρησιμοποιώντας κούκλες.

Τα ευρήματα των Lenakakis και Koltsida(2017) παρουσιάζουν μια ακόμη ενδιαφέρουσα περίπτωση, καθώς στη μελέτη τους προσπάθησαν να διερευνήσουν τις συνθήκες συνεργασίας μιας μεικτής θεατρικής ομάδας ατόμων με και χωρίς αναπηρίες και τον αντίκτυπό της στα μέλη της με αναπηρία. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι μια τέτοια δημιουργική σύμπραξη έχει σημαντικό και θετικό αντίκτυπο στις κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες των ατόμων με αναπηρία

ως αποτέλεσμα των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και των παραστάσεων-αναδεικνύοντας επίσης τη δημιουργική και χωρίς αποκλεισμούς ποιότητα του δράματος.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση των τεχνολογικών καινοτομιών και των ψηφιακών μέσων στη θεατρική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αυξήσει τη συμμετοχικότητα και τη δέσμευση, να βελτιώσει σημαντικά τις μαθησιακές εμπειρίες και την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών/τριών με αναπηρίες (Crockett&Malley, 2017). Συγκεκριμένα, τα ψηφιακά διαδραστικά μέσα, όπως η εικονική πραγματικότητα, η επαυξημένη πραγματικότητα και οι διαδραστικές προβολές, μπορούν να δώσουν στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε θεατρικά εργαστήρια. Αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να εξαλείψουν τα φυσικά εμπόδια, επιτρέποντας κυρίως στα άτομα με κινητικές, αισθητηριακές ή γνωστικές αναπηρίες να συμμετέχουν στη δημιουργική διαδικασία με πιο ευέλικτους τρόπους. Για παράδειγμα, η εικονική πραγματικότητα μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε μαθητές/τριες με σωματικές αναπηρίες να περιηγηθούν εικονικά και να αλληλεπιδράσουν με σκηνικά περιβάλλοντα, ενώ η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να επικαλύψει οπτικές ή ακουστικές ενδείξεις για να υποστηρίξει μαθητές/τριες με μαθησιακές ή άλλες επικοινωνιακές δυσκολίες (Crockett & Malley, 2017).

Ο προσαρμοστικός χαρακτήρας των ψηφιακών διαδραστικών μέσων μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες να εκφραστούν καλλιτεχνικά με καινοτόμους τρόπους. Αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύξουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες χωρίς να εμποδίζονται από φυσικούς ή γνωστικούς περιορισμούς. Με την ενσωμάτωση χαρακτηριστικών όπως οι λεζάντες, η ακουστική περιγραφή και οι εναλλακτικές μέθοδοι εισαγωγής, οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να διασφαλίσουν ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες με περιορισμένες δεξιότητες λεπτής κινητικότητας μπορούν να χρησιμοποιούν διεπαφές που βασίζονται σε χειρονομίες ή τεχνολογίες ανίχνευσης των ματιών για να ελέγχουν εικονικές μαριονέτες ή να χειρίζονται ψηφιακά σκηνικά(Crockett & Malley, 2017·Heimann, Nelson, Tjus, & Gillberg, 1995).

Ο συνεργατικός χαρακτήρας της θεατρικής εκπαίδευσης μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω με τη χρήση ψηφιακών διαδραστικών μέσων. Αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να διευκολύνουν τις εικονικές ομαδικές δραστηριότητες, την εξ αποστάσεως συνεργασία και τις κοινές εμπειρίες, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες να ασχοληθούν με τους/τις συνομηλίκους/ες τους και να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελές για τους/τις μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού που μπορεί να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Heikkinen, Järvelä, & Häkkinen, 2018· Heimannetal., 1995).

Ο συνδυασμός της αφήγησης με την τεχνολογία βρέθηκε ότι προάγει τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρίες και ευνοεί την επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση. Οι ψηφιακές ιστορίες είναι ελκυστικές και πολύχρωμες, προσφέροντας ακουστικές και κειμενικές επιλογές κατάλληλες για παιδιά με προβλήματα όρασης και ακοής. Επιπλέον, το ψηφιακό περιεχόμενο μπορεί να είναι αρκετά διαδραστικό, περιλαμβάνοντας ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μετά την προβολή του βιντεοσκοπημένου υλικού (Akdag&Altinay, 2021). Έρευνες δείχνουν ότι οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να βελτιώσουν τις αφηγηματικές δεξιότητες, την ευχέρεια στην ανάγνωση και ομιλία, καθώς και την κατανόηση (DeveciTopaletal., 2023). Η αύξηση του ενδιαφέροντος και η βελτίωση της συμμετοχής τόσο στο μάθημα όσο και στο γενικότερο περιβάλλον μπορούν επίσης να θεωρηθούν μεταξύ των πλεονεκτημάτων των ψηφιακών ιστοριών.

Στην εργασία των Tsioutsas και συνεργατών (2020), δόθηκε έμφαση στις τεχνολογίες για την επεξεργασία της γλώσσας, την ενσωματωμένη επικοινωνία και την πολυτροπική αλληλεπίδραση για την αυτόματη παρακολούθηση της ροής της παράστασης. Οι ερευνητές επιδίωξαν να εξαλείψουν τα αισθητηριακά και γλωσσικά εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν ορισμένοι από τους θεατές των θεατρικών παραστάσεων. Τα χαρακτηριστικά της προσβασιμότητας περιλάμβαναν υπότιτλους, νοηματική γλώσσα και ακουστική περιγραφή.

Σε μια άλλη σύγχρονη ερευνητική προσπάθεια των Καϊμάρα και συνεργατών (όπ. αναφ. στο Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2023), παρουσιάζεται η διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης μιας διαδραστικής εκπαιδευτικής εφαρμογής με τίτλο «Waking Up In the Morning», συνδυάζοντας τη θεατροπαιδαγωγική, τα εμπυθιστικά περιβάλλοντα και τα βιντεοπαιχνίδια στη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Όπως προτείνουν οι συγγραφείς, αυτή η εφαρμογή

μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα πλαίσιο συμμετοχικού σχεδιασμού εκπαιδευτικού περιεχομένου για την ανάπτυξη διαδραστικών εκπαιδευτικών/θεραπευτικών υλικών, αξιοποιώντας τις παραστατικές τέχνες.

Επιπρόσθετα, η έρευνα της Βλαχάβα (2024)εστίασε στην αξιοποίηση των ψηφιακών διαδραστικών μέσων για την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας, της καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας στη θεατρική αγωγή στο ειδικό δημοτικό σχολείο για μαθητές/τριες με αναπηρίες, μέσα από την οπτική των θεατρολόγων της ειδικής αγωγής. Τα ευρήματά της αναδεικνύουν τις τεράστιες δυνατότητες για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας, την εξατομίκευση της μάθησης, τη βελτίωση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας από την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη θεατρική αγωγή των ατόμων με αναπηρίες ενέχει. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών απαιτεί την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των περιορισμών που αναφέρονται, όπως είναι τα εμπόδια προσβασιμότητας, οι περιορισμένοι πόροι, οι τεχνικές δυσκολίες καθώς και οι επιμορφωτικές ανάγκες των θεατρολόγων.

Συμπεράσματα

Εντούτοις, αν και τα ψηφιακά διαδραστικά μέσα μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία, υπάρχει ο κίνδυνος υπερβολικής εξάρτησης από αυτές τις τεχνολογίες, η οποία θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση και μείωση των προσωπικών αλληλεπιδράσεων (Heikkinenetal., 2018). Είναι ζωτικής σημασίας λοιπόν να επιτευχθεί ισορροπία μεταξύ της χρήσης ψηφιακών διαδραστικών μέσων και της παροχής διαπροσωπικών και ενσώματων εμπειριών θεατρικής εκπαίδευσης για την υποστήριξη της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών με αναπηρίες.

Τέλος, η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ψηφιακών διαδραστικών μέσων στη θεατρική εκπαίδευση απαιτεί τόσο από τους/τις μαθητές/τριες όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς να διαθέτουν τις απαραίτητες τεχνολογικές ικανότητες. Η ανεπαρκής κατάρτιση και υποστήριξη μπορεί να εμποδίσει την επιτυχή εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών, περιορίζοντας τα δυνητικά οφέλη τους. Η επένδυση σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και η παροχή συνεχούς τεχνικής βοήθειας μπορούν να συμβάλουν στη γεφύρωση αυτού του χάσματος και να δώσουν

στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τα ψηφιακά διαδραστικά μέσα.

Με την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων και την υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να αξιοποιήσουν τη δύναμη των ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία πιο δίκαιων και αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α., &Κλαδάκη, Μ. (2023). Μπρεχτικό θέατρο και Νέες τεχνολογίες: προκλήσεις και προοπτικές στο σχολείο του αύριο. Στο Μ. Κλαδάκη& Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 190– 204). Gutenberg.

Βασιλάκος, Α. (2007). *Ψηφιακές μορφές τέχνης*. Τζιόλα.

Βλαχάβα, Δ. (2024). *Ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη θεατρική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο μέσω των ψηφιακών διαδραστικών μέσων: Μία έρευνα με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ.

Βλαχάβα, Δ. (2022). *Διερεύνηση της εμπειρίας και των απόψεων των Θεατρολόγων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο: Μια αναδρομική ποσοτική έρευνα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ.

Γελαστοπούλου, Μ.,&Κουρμπέτης, Β. (2014). Εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα. *Νέος Παιδαγωγός*, 731-738.

Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία*. Διάδραση.

Δεληγιάννης, Γ. (2007). *Διαδραστικά πολυμέσα και ψηφιακή τεχνολογία στις τέχνες*. Fagotto.

Δελικωνσταντινίδου, Α. (2023). Η μετασχηματίζουσα δυναμική του ψηφιακού θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη& Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 39– 66). Gutenberg.

Ζακόπουλος, Β. (2023). *Οι ψηφιακές τεχνολογίες για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση*. Παπαζήση.

Κλαδάκη Μ., Τσιμπιδάκη Α., & Δάρρα Μ. (2016). Μια φορά και ένα καιρό ήταν ...τα χρώματα: Ένα θεατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε άτομα με νοητική υστέρηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 643–652. <https://doi.org/10.12681/edusc.266>

Κλαδάκη, Μ., & Μαστροθανάσης, Κ. (2023). *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα*. Gutenberg.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Το ελληνικό σχολείο στην εποχή του κορονοϊού: από την τεχνολειτουργική στην πολιτική προσέγγιση. Στο Καπόλα, Π., Κουζέλης, Γ. & Κωνσταντάς, Ο. (Επιμ.), *Αποτυπώσεις σε στιγμές κινδύνου* (σσ. 549-555). Νήσος.

Λενακάκης, Α. (2013). Η θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-12. <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/magazine.html>

Παπαδοπούλου, Α. (2022). Ψηφιακή αφήγηση: θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο. Στο Αναστασιάδης, Π.Σ. & Κωτσίδης, Κ.Μ. (Επιμ.), *ΤΠΕ, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και δημιουργικότητα στο σχολείο του 21ου αιώνα* (σσ. 144-181). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Παπάζογλου, Θ., & Καραγιαννίδης, Χ. (2019). *Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μέσο προώθησης γνωστικών στόχων, κινητοποίησης και συμπερίληψης στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό*. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.

Παπακώστα, Α. (2014). Η Παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σσ.43-52). Ταξιδευτής.

Πούλου, Α. (2020). *Η αρχαία ελληνική τραγωδία και το ψηφιακό θέατρο. Ερείπια, μεταμορφώσεις, δραματοουργίες*. Αιγόκερως.

Τζαμαργιάς, Τ. (2014). *Σκέψεις για τη θεατρική Αγωγή και το θέατρο στην εκπαίδευση, στο Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. eduarte.

Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Παπαζήσης.

Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών*. Παπαζήσης.

- Adam, T., & Tatnall, A. (2017). The value of using ICT in the education of school students. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2711–2726. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9605-2>
- Akdag, S., & Altinay, Z. (2021). Learning through digital stories for safe school environment. *Frontiers in Psychology*, 12, 738954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738954>.
- Alper, S., & Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 47-64. <https://doi.org/10.1177/016264340602100204>
- Anderson, M., Cameron, D., & Sutton, P. (2015). *Innovation, technology and converging practices in drama education and applied theatre*. Routledge.
- Bates, J. (1992). Virtual reality, art, and entertainment. *Presence: The Journal of Teleoperators and Virtual Environments* 1(1), 133-138. <https://doi.org/10.1162/pres.1992.1.1.133>
- Blackhurst, A.E., & Edyburn, D.L. (2000). A brief history of special education technology. *Special Education Technology Practice*, 2(1), 21-36.
- Bohm, D. (2004). *On creativity*. Routledge.
- Bratitsis, T. & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240. <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.267>
- Brilli, S., Gemini, L., & Giuliani, F. (2023). Theatre without theatres: Investigating access barriers to mediatized theatre and digital liveness during the covid-19 pandemic. *Poetics*, 97, 101750. <https://doi.org/10.1016/J.POETIC.2022.101750>
- Burn, A., & Durran, J. (2007). Digital technology and learning in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 15(3), 195-211. <https://doi.org/10.1177/1463949118764031>
- Caroll, J. (2002). Digital drama: A snapshot of evolving forms. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/17508480209556409>
- Caroll, J., Anderson, M., & Cameron, D. (2006). *Real players? Drama, technology, and education*. Trentham Books.
- Crockett, J.B., & Malley, S.M. (2017). *Handbook of arts education and special education: Policy, Research, and Practices* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315618135>
- Deveci Topal, A., KolburanGeçer, A., & Çoban Budak, E. (2023). An analysis of the utility of digital materials for high school students with intellectual disability and their effects on academic success. *Universal Access in the Information Society*, 22(1), 95-110. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00840-0>
- Edmiston, B. (2013). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: Engaging students across the curriculum*. Routledge.
- Edyburn, D. L. (2004). Rethinking assistive technology. *Special Education Technology Practice*, 6(4), 16-23.
- Edyburn, D. L. (2004). Rethinking assistive technology. *Special Education Technology Practice*, 6(4), 16-23.

- Filosofi, F., Alonso-Campuzano, C., Pasqualotto, A., & Iandolo, G. (2021). *Teachers' perceptions about collaboration and inclusion using a tangible digital storytelling tool (i-Theatre) in pre-school and primary education: The included project research pilot study*. Proceedings of EDULEARN21 Conference 5-6th July 2021: 1974-1983.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change* (pp. 481–502). Brookes.
- Hackney, P., (1986). Education of the visually handicapped gifted: A program description. *Education of the visually handicapped*, 8(2), 85-95.
- Heikkinen, H. L. T., Järvelä, S., & Häkkinen, P. (2018). Fostering engagement and learning in the 21st century through digital technologies: Emerging research and opportunities. In H. L. T. Heikkinen, S. Järvelä, & P. Häkkinen (Eds.), *Fostering Self-Regulated Learning Through ICT* (pp. 1-16). Springer International Publishing. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-61692-901-5>
- Heimann, M., Nelson, K. E., Tjus, T., & Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 459-480. <https://doi: 10.1007/BF02178294>
- Jackson, T. (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203419724>
- Jennings, S. (2005). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία: Θεραπευτικό θέατρο ο μίτος της Αριάνδης*. Σαββάλας.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27(3), 97-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x>
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες: Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά Σχολεία*. Πατάκης.
- Lenakakis, A., & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: A research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioral skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 251-269. <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2017.1286975>
- Lynch, P., Singal, N., & Francis, G.A. (2022). Educational technology for learners with disabilities in primary school settings in low- and middle-income countries: A systematic literature review. *Educational Review*, 405-431. doi: 10.1080/00131911.2022.2035685
- Mann, K. (2018). *The Benefits of theatre for individuals with special needs.* Friendship Circle, <http://www.friendshipcircle.org/blog/2013/10/01/the-benefits-of-theatre-for-individuals-with-special-needs>.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement* 27(1), 45–61.

Perkowski, M., Sasao, T., Kim, J.H., Lukac, M., Allen, J., & Gebauer, S. (2005). *Hahoe KAIST robot theatre: Learning rules of interactive robot behavior as a multiple-valued logic synthesis problem*. 35th International Symposium on Multiple-Valued Logic ISMVL, 19-21 May, IEEE, Calgary, Canada (pp. 236- 248).

Piriyaphokanont, P., & Sriswasdi, S. (2022). Using technology and drama in education to enhance the learning process: A conceptual overview. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(7), 678-684. doi: 10.18178/ijiet.2022.12.7.1670

Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders* (1st ed.). David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203461792>

Smith, S. J., & Okolo, C. M. (2010). Response to intervention and evidence-based practices: Where does technology fit? *Learning Disability Quarterly*, 33(4), 257-272. <https://doi.org/10.1177/07319487100330040>

Snow, S., D'Amico, M., & Tanguay, D. (2003). Therapeutic theatre and well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 30(2), 73–82. [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(03)00026-1)

Tsiouostas, C., Petratou, D., Kaliakatsos-Papakostas, M., Katsouros, V., Kastritsis, A., Christantonis, K., Diamantaras, K., & Loupis, M. (2020). *Innovative applications of natural language processing and digital media in theatre and performing arts*. Entrenova 10-12 September 2020, Virtual conference, Croatia.

Vlachava, D. (2022). Distance theatre education in Greek Primary School during COVID-19 through the eyes of the theatre teachers. *European Journal of Education Studies*. 9(12), 263-276. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i12.4588>

Winston, J. (2013). *Drama and theatre in education: Contemporary research*. Bloomsbury.

Zakopoulos V, Makri A, Ntanos S, Tampakis S. (2023). Drama/Theatre performance in education through the use of digital technologies for enhancing students' sustainability awareness: A literature review. *Sustainability*, 15(18), 13387. <https://doi.org/10.3390/su151813387>

Προωθώντας τις Ευρωπαϊκές Αξίες και την Ενεργό Πολιτειότητα μέσα από σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις

Μαρία Μακροπούλου,

ΠΕ70, Παν. Πατρών, makropmaria@gmail.com

Χριστίνα – Χρυσουγή Χειροπούλου,

ΠΕ70, Παν. Πατρών, cheiropouloukrista@gmail.com

Χαρίκλεια Πίτσου,

PHD, ΕΔΙΠ, ΤΕΠΕΚΕ, Παν. Πατρών, xpitsou@upatras.gr

Γεώργιος Γοροζίδης,

PHD, ΕΕΠ, ΤΕΠΕΚΕ, Παν. Πατρών, gorozidis@upatras.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης οι αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούν πυλώνα της και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την πλαισίωσή της. Οι ευρωπαϊκές αξίες, όπως η δημοκρατία, η ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελούν θεμέλια για τη διαμόρφωση πολιτών που συμμετέχουν από τη μια ενεργά στη δημόσια σφαίρα και από την άλλη δρουν για το κοινό καλό. Μέσω της διδασκαλίας και της προώθησης των συγκεκριμένων αξιών στο χώρο του σχολείου δύναται να ενισχυθεί ο σεβασμός και η αποδοχή απέναντι στο διαφορετικό καθώς και η προώθηση της ενεργούς πολιτειότητας διότι οι μαθήτριες και οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και καλλιεργούν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία. Στο δημοτικό σχολείο το περιεχόμενο του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος προσφέρεται μέσα από βιωματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες στην «εξερεύνηση» και διδασκαλιών ευρωπαϊκών αξιών. Βάσει των προαναφερόμενων, η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο που αποσκοπεί στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητριών/τών στις ευρωπαϊκές αξίες με έμφαση σε αυτές της δημοκρατίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης συμβάλλοντας με την υλοποίησή του στην ανάπτυξη μελλοντικών ενεργών πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη, διδακτικό σενάριο, ενημέρωση, ευαισθητοποίηση

Promoting European Values & Active Citizen ship through novel teaching approaches

Maria Makropoulou,

PE70, University of Patras makropmaria@gmail.com

Christina - Chrusavgi Cheiropoulou,

PE70, University of Patras cheiropouloukrista@gmail.com

Charikleia Pitsou,

PHD, Department of Educational Sciences and Social Work, University of Patras, xpitsou@upatras.gr

Georgios Gorozidis,

PHD, Department of Educational Sciences and Social Work, University of Patras, gorozidis@upatras.gr

Abstract

According to the Council of Europe, the values of the European Union serve as its foundation and play a crucial role in shaping its framework. European values such as democracy, equality, human rights, solidarity, justice, and respect for diversity are essential for cultivating citizens who actively participate in the public sphere and work toward the common good. By teaching and promoting these values in the school environment, respect and acceptance of diversity can be strengthened, while also fostering active citizenship. This is because students gain knowledge and develop the skills, attitudes, and behaviors necessary for their participation in a democratic society. In primary education, the subject of Environmental Studies provides an opportunity to explore and teach European values through experiential and participatory activities. Based on these considerations, this paper presents a teaching scenario aimed at informing and raising students' awareness of European values, with a particular emphasis on democracy, equality, and justice. Through its implementation, the scenario contributes to the development of future active citizens.

KeyWords: democracy, equality, justice, teaching scenario, knowledge, awareness

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1992), η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) βασίζεται στις αξίες «του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του κράτους δικαίου, καθώς και του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων των προσώπων που ανήκουν σε μειονότητες». Η προσήλωση σε αυτές τις αξίες είναι απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για την ένταξη νέων κρατών στην ΕΕ όσο και για τη διατήρηση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που απορρέουν από τις Συνθήκες και το διεθνές δίκαιο (δες άρθρο 49 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση). Η σημασία της υιοθέτησης και της τήρησης των ευρωπαϊκών αξιών είναι

αναμφισβήτητη πολύ περισσότερο σε περιόδους που «δοκιμάζεται η ανθεκτικότητά τους». Η διαπραγμάτευση των εν λόγω αξιών κρίνεται απαραίτητο σχολικό πλαίσιο ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεων που απειλούνται οι θεμελιώδεις αρχές της δημοκρατίας και του πλουραλισμού.

Καθώς οι ευρωπαϊκές αξίες δεν είναι απλές θεωρητικές έννοιες, αλλά έχουν πρακτική σημασία για τη ζωή των πολιτών η εκπαίδευση δύναται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθησή τους διότι αποτελεί βασικό θεσμό για τη διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, δημοκρατική συνείδηση και ευαισθησία απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα. Η εκπαίδευση σε ζητήματα της ιδιότητας του πολίτη μόνο θετικό αντίκτυπο μπορεί να έχει για τα άτομα και τις κοινότητες καθώς ενισχύει την κατανόηση και τη γνώση των εκπαιδευόμενων-μαθητών/τριών σχετικά με τις παγκόσμιες αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Rapport&Zajda, 2024). Τα παιδιά από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια μπορούν να μάθουν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που προάγουν την κριτική σκέψη και την ηθική αυτονομία για τις θεμελιώδεις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης «χτίζοντας» την ίδια στιγμή την ταυτότητα της ενεργούς πολιτεότητας. Στο σημείο αυτό προκύπτουν δύο ερωτήματα. Το πρώτο αφορά στο τι σημαίνει ενεργός πολιτεότητα και το δεύτερο αφορά με ποιο τρόπο συνδέεται η προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών στην εκπαίδευση με την καλλιέργεια της ενεργού πολιτεότητας. Ως προς το πρώτο ερώτημα η ενεργός πολιτεότητα σημαίνει ότι:

«οι άνθρωποι συμμετέχουν στις κοινότητές τους και στη δημοκρατία σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό έως το εθνικό και το παγκόσμιο και ότι ένας ενεργός πολίτης προάγει την ποιότητα ζωής σε μια κοινότητα τόσο μέσω πολιτικών όσο και μη πολιτικών διαδικασιών, αναπτύσσοντας έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και κινήτρων, με στόχο να συμβάλει θετικά στην κοινωνία» (European university college Association, 2025, np).

Η ενεργός ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει τη συμμετοχή. Η συμμετοχή μπορεί να είναι είτε (α) η αλληλεπίδραση των πολιτών με το κράτος: εκλογική, είτε (β) η αλληλεπίδραση των πολιτών μεταξύ τους: κοινωνική (Annette, 2008). Κατά τον Reisinger (2017: 24): «...οι πολίτες είναι ενεργοί όταν ενδιαφέρονται για την καθημερινή ζωή πέρα από τις οικογένειες και τις φίλιες τους, π.χ. για άλλους ανθρώπους, κοινότητες, κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες, και όταν δρουν για μια καλύτερη κοινωνία είτε μέσω πολλών διαφορετικών δραστηριοτήτων είτε μέσω λίγων αλλά τακτικά» μπορούν, δηλαδή, να συμμετέχουν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων πέρα από τον προσωπικό τους μικρόκοσμο. Η ιδιότητα του ενεργού πολίτη μπορεί να αποτελέσει μια κρίσιμη μετασχηματιστική δύναμη που βοηθά στην ενίσχυση της δημοκρατίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους πολίτες σε όλα τα επίπεδα -τοπικά, εθνικά- να αμφισβητήσουν και να αντισταθούν στην άνοδο ακόμα και της αυταρχικής εξουσίας (Sinha, 2024).

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, η εκπαίδευση που προωθεί τις ευρωπαϊκές αξίες καλλιεργεί στις μαθήτριες και στους μαθητές την κατανόηση και το σεβασμό τόσο για τις θεμελιώδεις αρχές που διέπουν μια δίκαιη και «ανοιχτή» κοινωνία όσο και για τις αρχές της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η κατανόηση αυτή αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη ενεργών πολιτών που συμμετέχουν στα κοινά με σεβασμό και πνεύμα αλληλεγγύης. Παράλληλα, η εκπαίδευση που προωθεί τις ευρωπαϊκές αξίες μέσα από βιωματικά και συνεργατικά προγράμματα και όχι στείρα

αποστήθιση, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται κριτικά, να συνδιαλέγονται, να εκφράζουν ελεύθερα την σκέψη τους, να συνεργάζονται εθελοντικά για την επίλυση προβλημάτων ακόμα και αν δεν μοιράζονται όλοι/ες κοινά πιστεύω. Επιπλέον, να αμφισβητούν τις υπάρχουσες κυρίαρχες αντιλήψεις, να διαμορφώνουν τη δική τους θέση απέναντίστα φλέγοντα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, να σχεδιάζουν δράσεις με γνώμονα το κοινό καλό και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή. Δύναται, δηλαδή, να συμβάλει στις δημοκρατικές διαδικασίες και στην κοινωνική αλλαγή. Η εστίαση στη βιωματική μάθηση και η αξιοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων ενισχύει την κατανόηση των κοινών ευρωπαϊκών στόχων και προετοιμάζει τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο (Eurydice, 2017). Γίνεται σαφές ότι η προαγωγή των ευρωπαϊκών αξιών στην εκπαίδευση δεν είναι ζήτημα μόνο απόκτησης βασικών γνώσεων περί του περιεχομένου και των αρχών τους και τούτο καθώς αποσκοπεί κυρίως στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση στάσεων που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και πρόοδο, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά (Hoskins & Crick, 2010).

Η προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών στο δημοτικό σχολείο, μέσω της θεματολογίας του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, δύναται να συμβάλει στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ενεργούς πολιτεότητας των μαθητών/τριών. Οι ευρωπαϊκές αξίες, όπως η δημοκρατία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μπορούν να ενσωματωθούν στο συγκεκριμένο μάθημα μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (European Commission, 2018). Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών θα δώσει στις μαθήτριες και στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να υιοθετήσουν στάσεις που προάγουν την κοινωνική συνοχή και την ειρηνική συνύπαρξη (Hoskins & Kerr, 2012). Εξάλλου αξίζει να σημειωθεί ότι το διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος συμπεριλαμβάνεται μεταξύ αυτών που θα εντάξουν στους κόλπους του το πρόγραμμα σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» (ΦΕΚ 6048/Β/1-11-2024). Εκκινώντας από τα παραπάνω, το παρόν διδακτικό σενάριο αποσκοπεί στην προώθηση ευρωπαϊκών αξιών και συγκεκριμένα αυτών της δημοκρατίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης, όπως αναφέρονται και στο νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος (ΦΕΚ 2023/Β/8-5-2023). Συγκεκριμένα, μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες επιδιώκεισε πρώτο επίπεδο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στις εν λόγω ευρωπαϊκές αξίες και σε δεύτερο επίπεδο στοχεύει να θέσει βάσεις που θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενεργών μελλοντικών πολιτών που θα εμφορούνται από τις παραπάνω αξίες και θα δρουν συνεργατικά και με σεβασμό σε πολιτισμικές διαφοροποιημένες κοινότητες.

Επισκόπηση διδακτικού σεναρίου: στοιχεία εφαρμογής

Το παρόν διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Δ' δημοτικού στο πλαίσιο του μαθήματος Μελέτη Περιβάλλοντος. Επιπλέον, υπάρχει η

δυνατότητα το σενάριο να εφαρμοστεί με τις κατάλληλες προσαρμογές και στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α', Β' & Γ'), στο πλαίσιο της σχετικής θεματικής ενότητας του νέου προγράμματος σπουδών (ΦΕΚ 2023/Β/8-5-2023). Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι να αναδειχθεί η σπουδαιότητα των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης. Το συγκεκριμένο σενάριο δεν αποσκοπεί μόνο στη γνώση αλλά επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει και αφυπνίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε θέματα της καθημερινής ζωής που άπτονται των επιλεγόμενων αξιών προς διαπραγμάτευση. Ακόμη, επιδίωξη του διδακτικού σεναρίου είναι η ανάδειξη του ενεργού πολίτη έναν πολίτη ο οποίος δεν λαμβάνει παθητικά τις πληροφορίες από το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο αλλά συμμετέχει, ερευνά, ρωτά, ανακαλύπτει, αποφασίζει και δρα αφήνοντας το κοινωνικό του αποτύπωμα. Η υλοποίηση του σεναρίου στο σχολείο απαιτεί περίπου επτά διδακτικές ώρες και ολοκληρώνεται με την εκπαιδευτική επίσκεψη των μαθητριών/των στη Βουλή ή στο κοντινότερο Δημαρχείο. Η επίσκεψη δεν έχει συμπεριληφθεί στο σύνολο των επτά διδακτικών ωρών.

Στόχοι -Επιδιώξεις

Γενικός σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι μέσω της καλλιέργειας των αξιών προωθείται ο σεβασμός, η αποδοχή στη διαφορετικότητα και ο πλουραλισμός. Συγκεκριμένα, με την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται να είναι σε θέση να:

- Διατυπώνουν τον ορισμό των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης.
- Αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των αξιών μέσα από βιοματικές δραστηριότητες.
- Συζητούν και να ευαισθητοποιούνται σε θέματα που αφορούν τις επιλεγόμενες αξίες, αναδεικνύοντας την έννοια του ενεργού πολίτη.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' τάξης (ΙΕΠ, 2022, ΦΕΚ 2023/Β/8-5-2023), το παρόν διδακτικό σενάριο στοχεύει στην επίτευξη των παρακάτω μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα είναι σε θέση να:

- ✓ ανακαλούν αξίες που έχουν διδαχθεί στις προηγούμενες τάξεις
- ✓ δηλώνουν τον ορισμό των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης
- ✓ διακρίνουν τις σχέσεις των αξιών αυτών
- ✓ εντοπίζουν πράξεις και μελέτες περίπτωσης ισότητας-ανισότητας, δικαιοσύνης-αδικίας και ελευθερίας-υποδούλωσης
- ✓ αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αξιών μέσα από βιοματικές δράσεις
- ✓ συζητούν με εκλεγμένα πρόσωπα της Βουλής για την σημαντικότητα των αξιών

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες προκειμένου να ανταποκριθούν ικανοποιητικά και αποτελεσματικά στις δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου θα πρέπει να έχουν ήδη κατακτήσει κάποιες γνώσεις από προηγούμενες τάξεις. Συγκεκριμένα οι προαπαιτούμενες γνώσεις είναι αξίες των τριών προηγούμενων τάξεων (Α',Β',Γ'). Σύμφωνα με το ΙΕΠ και το Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος στην Α' δημοτικού οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν τις αξίες: αγάπη, φιλία, στην Β' δημοτικού αντίστοιχα ήρθαν σε επαφή με τις αξίες: ευτυχία, φροντίδα και τέλος στην Γ' δημοτικού έμαθαν για τις αξίες: συνεργασία, σεβασμός, αλληλεγγύη. Λόγω του ότι είναι προαπαιτούμενη γνώση σχεδιάσαμε δύο αρχικές δραστηριότητες που κύριο στόχο έχουν την προθέρμανση και την σύνδεση των μαθητών/τριών με τις προηγούμενες εμπειρίες/γνώσεις. Οι παραπάνω προαναφερθείσες αξίες αποτελούν την βάση για την προετοιμασία των μαθητών/τριών στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης. Επιπροσθέτως, κρίνεται απαραίτητη η εξοικείωση όλων των μαθητών/τριών με την εργασία σε μικρές ομάδες για αυτό και οι δραστηριότητες που ακολουθούν αποσκοπούν στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων καθώς και στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Οργάνωση διδασκαλίας και υλικοτεχνικής υποδομής

Απαιτούμενο στην υλοποίηση του σεναρίου αναφορικά με την οργάνωση της διδασκαλίας είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα. Αναλυτικά, η διάταξη των θρανίων θα πρέπει να είναι ευνοϊκή για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων ώστε να μην δημιουργηθεί κάποιο εμπόδιο στην διεξαγωγή του σεναρίου, καθώς απαιτείται κατάλληλος κενός χώρος. Συγκεκριμένα, εάν το μέγεθος της τάξης δεν επιτρέπει την υλοποίηση των βιωματικών δράσεων, οι δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων εφόσον είναι διαθέσιμη, ή στην αυλή του σχολείου. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η σωστή και αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Επιπλέον, καλό θα είναι ο/η εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει τη διαθεσιμότητα κάποιου μέσου παραγωγής ήχου για την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Τα εποπτικά υλικά που χρειάζονται για τη υλοποίηση του σεναρίου είναι τα ακόλουθα: υπολογιστής με πρόσβαση στο διαδίκτυο, προτζέκτορας ή διαδραστικός πίνακας και ηχεία, χαρτόνια χρωματιστά, χαρτάκια σημειώσεων, μολύβια, γόμες, μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές, μικρό κουτάκι, χαρτοταινία, μαντήλια. Για την υλοποίηση και το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου αξιοποιήθηκαν το σχολικό βιβλίο της Δ' τάξης της Μελέτης Περιβάλλοντος Θεματικό Πεδίο: Πολιτεία και Θεματική Ενότητα Αξίες: δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη (Κόκκοτας κα., 2011), ενώ καταλυτικό ρόλο έπαιξαν ο νέος Οδηγός Εκπαιδευτικού (Καλογιαννάκης κα., 2022) και το Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 3023/8-5-2023, σελ. 31234) του μαθήματος. Επιπρόσθετα, αντλήθηκε υλικό από το παραμύθι της Κ. Αρμενιάκου «Η κυρά Δημοκρατία» (2006), από το οποίο αξιοποιήθηκαν ορισμένα αποσπάσματα με κύριο στόχο τη διερεύνηση των όρων Δημοκρατία - Δικτατορία. Για τη βαθύτερη κατανόηση των αξιών, τον εμπλουτισμό και την ενίσχυση της μάθησης

χρησιμοποιούνται πολυμεσικά μαθησιακά αντικείμενα (π.χ. εικόνα, τραγούδι, βίντεο) τα οποία βρίσκονται διαθέσιμα στο διαδίκτυο:

- ✚ Το τραγούδι «Όπου υπάρχει αγάπη» από την παιδική χορωδία του Σπύρου Λάμπρου (https://youtu.be/9zPZyb9D2Pg?si=X_jn0Ncpt2qY9xqh) αποτελεί προθέρμανση και σύνδεση με τις προηγούμενες εμπειρίες/γνώσεις των μαθητών/τριών.
- ✚ Το βίντεο «Αλυσίδες του Νου» του George Mpatalis (<https://youtu.be/gtMuwkW0VxA?si=bbXlxBVegGEzPowO>) περιγράφει τις δύο κομβικές και αντίθετες έννοιες της δραστηριότητάς μας ελευθερία – υποδούλωση.
- ✚ Το βίντεο «Ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα» της Μαρίας Παπουτσάκη (<https://youtu.be/h9nmVmCVAcg?si=iqWZ1uIMYcqMBy02>) το οποίο περιγράφει μια φυλετική διάκριση και δείχνει ολοφάνερα την ανισότητα προς το φύλο των κοριτσιών.
- ✚ Το βίντεο «Ειρήνη- Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα» της Ύπατης Αρμοστείας (<https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo>), το οποίο αφορά ένα μικρό κορίτσι που εγκαταλείπει το σπίτι του και βιώνει συνεχείς διακρίσεις.
- ✚ Η φωτογραφία «Κάνουμε τη δικαιοσύνη λειτουργική» από το Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης (<https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-6/chapter-5/>), απεικονίζει μία τραμπάλα στην οποία το υπομόχλιο δεν βρίσκεται στο κέντρο της τραμπάλας, παρέχοντας στο κορίτσι το μεγαλύτερο μοχλό και στο αγόρι το μικρότερο. Μέσω της εικόνας οι μαθητές/τριες παρατηρούν και διευρύνουν τις σκέψεις τους περί ισότητας και δικαιοσύνης.

Διδακτικοί μέθοδοι και τεχνικές

Στο παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιούνται οι μέθοδοι της ομαδοσυνεργατικής και διερευνητικής μάθησης οι οποίες λειτουργούν ενισχυτικά στην ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Σε αυτό το πλαίσιο επιλέγονται διδακτικές τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στην ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών μέσα από μία «συμμετοχική και διερευνητική διαδικασία». Επίσης, μέσω της συνεργατικής μάθησης δημιουργείται ένα ευχάριστο και εποικοδομητικό κλίμα καθώς όλοι/ες αισθάνονται ότι μπορούν να προσφέρουν κάτι στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Παράλληλα ενισχύεται και η αυτοπεποίθησή τους. Ακόμη, μέσω της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης οι μαθητές/τριες ανακαλούν και αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις σχετικά με την θεματική του σεναρίου μας (ΑΞΙΕΣ) και έτσι προχωρούν στην διερεύνηση των νέων γνώσεων. Σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως οργανωτής, καθοδηγητής, είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός και δεν συμπεριφέρεται ως αυθεντία (παραδοσιακός ρόλος), ενώ ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας και διαθέτει τον έλεγχο της μάθησής του. Οι τεχνικές διδασκαλίας (Γιαβρίμης, 2020) που χρησιμοποιούνται στο σενάριο είναι οι παρακάτω:

- ✓ Σκέψου – Συνεργάσου – Μοιράσου (Think- Pair- Share)
- ✓ Ερωτήσεις
- ✓ Εννοιολογική χαρτογράφηση
- ✓ Καταιγισμός ιδεών

- ✓ Παιχνίδι ρόλων
- ✓ Ακροστιχίδα
- ✓ Συνέντευξη
- ✓ Ερμηνεία εικόνας
- ✓ Εκπαιδευτική Επίσκεψη
- ✓ Συζήτηση

Παρουσίαση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

1^η δραστηριότητα. «Να δω το χαρτάκι σου»

Στην πρώτη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ζευγάρια, έτσι ώστε το κάθε ζευγάρι να αποτελείται από ένα κορίτσι και από ένα αγόρι. Στη συνέχεια προβάλλει μέσω προτζέκτορα ή διαδραστικού πίνακα, το βίντεο του τραγουδιού «Όπου υπάρχει αγάπη». Οι μαθητές/τριες καλούνται να ακούσουν προσεκτικά το τραγούδι και στη συνέχεια σε ζευγάρια να σημειώσουν σε μικρά χαρτάκια έναν στίχο ή μια συγκεκριμένη αξία από το τραγούδι που τους έκανε εντύπωση περισσότερο. Στη συνέχεια διπλώνουν τα χαρτάκια και ο/η εκπαιδευτικός τα μαζεύει και τα τοποθετεί σε ένα κουτί. Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν έναν κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και ο εκπαιδευτικός αρχίζει να ανακατεύει τα χαρτάκια προκειμένου να τα μοιράσει. Το κάθε χαρτάκι θα περνάει από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, θα το διαβάσουν (από μέσα τους) και στη συνέχεια θα ακολουθήσει μία συζήτηση περί του περιεχομένου τους με έμφαση στις αξίες. Κατόπιν, στο εργαστήριο Η/Υ ή στο διαδραστικό πίνακα, με σχετική web2.0 εφαρμογή (π.χ. <https://wordart.com/>) δημιουργούν τέσσερα συννεφόλεξα με θέμα τις ΑΞΙΕΣ για να αποτυπωθούν όλες οι ιδέες των παιδιών για την ενότητα των αξιών. Εν συνεχεία τα αποθηκεύουν, τα εκτυπώνουν και τα κολλούν σε ένα μεγάλο χρωματιστό χαρτόνι που θα τους δώσει ο/η εκπαιδευτικός τους. Σημαντικό να επισημανθεί ότι στα συννεφόλεξα μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να προσθέτουν και νέες αξίες που θα μάθουν στα επόμενα μαθήματα. Τέλος, οι τέσσερις ομάδες θα αναγράψουν κάτω από το συννεφόλεξό τους τον τίτλο της ομάδας τους και το ονοματεπώνυμό τους.

2^η δραστηριότητα. «Μια φορά και ένα καιρό ήταν...»

Στο πλαίσιο της δεύτερης δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε δύο μεικτές ομάδες αποτελούμενες π.χ. από τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια η κάθε μία. Κατόπιν γράφει στον πίνακα τις αξίες και η κάθε ομάδα επιλέγει μία ή περισσότερες αξίες. Οι αξίες είναι: αγάπη, φιλία, ευτυχία, σεβασμός οι οποίες προέκυψαν από την επιλογή του τραγουδιού αλλά και από τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Αφού γίνουν οι επιλογές, η κάθε ομάδα καλείται να σκεφτεί μια μικρή ιστορία που θα περιλαμβάνει την/τις αξία/ες που έχει επιλέξει. Έπειτα, καταγράφουν την ιστορία και στο τέλος την παρουσιάζουν μέσω εκπροσώπου στην ολομέλεια της τάξης. (βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 1 «Μια φορά και ένα καιρό ήταν...»)

3^η δραστηριότητα. «Όλοι μια φωνή, όλοι μια αγκαλιά, όλοι μια ζεστασιά»

Ο/Η εκπαιδευτικός στην τρίτη δραστηριότητα διαβάζει στους μαθητές/τριες το παραμύθι «Η κυρά Δημοκρατία» και συζητούν όλοι μαζί για τα χαρακτηριστικά της κυρά Δημοκρατίας και της κυρά Δικτατορίας. Έπειτα, τους ζητά να περιγράψουν σε δυάδες την κυρά Δημοκρατία όπως φαίνεται στο σχετικό απόσπασμα που παρατίθεται στο φύλλο εργασίας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις με βάση την κυρά Δημοκρατία (βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 2).

4^η δραστηριότητα. «Έλα στη θέση μου»

Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες εισάγονται στις έννοιες της ελευθερίας και της υποδούλωσης, μέσα από την παρακολούθηση του βίντεο «Αλυσίδες του Νου» που περιγράφει τις δύο αυτές κομβικές και αντίθετες έννοιες. Στη συνέχεια εφόσον επεξεργαστούν τις δύο έννοιες διαλογικά θα παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο οι μαθητές/τριες χωρισμένοι στις ήδη υπάρχουσες ομάδες διαλέγουν ποια έννοια θα υποδυθούν (Ομάδα Ελευθερίας – Ομάδα Υποδούλωσης) ακολουθώντας τις οδηγίες α) Ομάδα Ελευθερίας: οι μαθητές/τριες τοποθετούν κυκλικά τα θρανία τους, μιλάνε δυνατά, γελάνε, εκφράζουν την άποψή τους χωρίς να φοβούνται και μπορούν να περιφέρονται στο χώρο της τάξης ελεύθερα και β) Ομάδα Υποδούλωσης: οι μαθητές/τριες κάθονται σε καρέκλες ο ένας/μία πίσω από τον/την άλλον/άλλη, τα μάτια τους είναι καλυμμένα με μαντήλι, τα στόματά τους είναι κλειστά με τα χέρια τους και δεν τους επιτρέπεται να φύγουν από την θέση τους. Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι ρόλων η κάθε ομάδα καλείται να αναφέρει στην ολομέλεια της τάξης πώς ένιωσε με το συγκεκριμένο ρόλο, ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αν έπραξαν με σεβασμό προς τους άλλους και πώς πιστεύει ότι θα ένιωθε αν υποδύοταν τα μέλη της άλλης ομάδας. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές και οι μαθήτριες χτίζουν «αυτογνωσία και ενσυναίσθηση». Απαραίτητο «εφόδιο» για τα άτομα στις μέρες μας η ενσυναίσθηση, να προσπαθείς να «μπεις στα παπούτσια του άλλου», να αντιληφθείς τι βιώνει ο άλλος μέσα από τη δική του οπτική γωνία, να διαπιστώσεις πώς εσύ συμπεριφέρεσαι απέναντί του και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών. (βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 3).

5^η δραστηριότητα. «Όλοι ΙΣΟΙ»

Στη δραστηριότητα αυτή θα διδαχθεί η αξία της ισότητας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολουθούν το βίντεο «Ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα». Με βάση το σχετικό βίντεο ο/η εκπαιδευτικός συνδέεται σε διαδικτυακή εφαρμογή εννοιολογικής χαρτογράφησης (π.χ. <https://bubbl.us/>) και δημιουργεί έναν εννοιολογικό χάρτη με θέμα και κεντρική έννοια την «ΙΣΟΤΗΤΑ» (βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 4). Ζητά από τους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν λέξεις/φράσεις που αφορούν την ισότητα των δύο φύλων, γύρω από την κεντρική έννοια του εννοιολογικού χάρτη. Για βαθύτερη κατανόηση μπορεί να δοθούν στα παιδιά να διαπραγματευτούν κάποιες μελέτες περίπτωσης μέσα από τις οποίες ανακύπτουν σχετικά ηθικά διλήμματα.

6^η δραστηριότητα. «Ψάξε, ψάξε...θα με λύσεις!».

Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης επιδιώκει να κάνει αναφορά στην έννοια της δικαιοσύνης με έναν παιγνιώδη τρόπο και συγκεκριμένα μέσω μιας ακροστιχίδας. Αναλυτικότερα, ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν το φύλλο εργασίας στο οποίο είναι γραμμένες προτάσεις σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα, στις οποίες λείπει μία συγκεκριμένη λέξη η οποία αποτελεί και τη λύση της ακροστιχίδας (βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 5). Μόλις βρουν τη λύση της κάθε πρότασης θα παρατηρήσουν ότι σχηματίζεται η λέξη δικαιοσύνη που αποτελεί και τον πυρήνα της δραστηριότητας. Στη συνέχεια αναστοχάζονται επί της δικαιοσύνης μέσω παραδειγμάτων από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα προσπαθώντας κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας τους να διατυπώσουν ένα πλάνο δράσης προκειμένου να αποκατασταθούν οι όποιες αδικίες εντοπίζονται.

7^η δραστηριότητα. «Τα πάνω – κάτω!»

Στη δραστηριότητα αυτή, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει την εικόνα, η οποία απεικονίζει την έμφυλη ανισότητα ως μια άνιση τραμπάλα. Μέσω της εικόνας οι μαθητές/τριες θα δώσουν τις ερμηνείες τους αναφορικά με τις αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας βάσει των ερωτήσεων του σχετικού φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 6). Η εικόνα αποτελεί σημαντικό εργαλείο αφόρμησης, παρατήρησης και διερεύνησης ενός ζητήματος, ενώ επιτρέπει στα παιδιά τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι όποιες ερμηνείες των παιδιών καταγράφονται και ακολουθεί συζήτηση για την έμφυλη ανισότητα.

8^η δραστηριότητα. «Ο πιο αδύναμος κρίκος ΕΓΩ;;;»

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με τις διακρίσεις και τα στερεότυπα. Αρχικά, τα παιδιά παρακολουθούν το βίντεο «Ειρήνη- Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα», όπου παρουσιάζονται καθημερινές σκηνές διακρίσεων. Στη συνέχεια, μοιράζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα υποδύεται έναν χαρακτήρα που πέφτει θύμα διακρίσεων. Οι μαθητές/τριες, μέσω παιχνιδιού ρόλων, παρουσιάζουν πώς νιώθει ο χαρακτήρας και συζητούν πώς μπορεί να ξεπεράσει τα εμπόδια. Στη συνέχεια οι ομάδες συζητούν τα ερωτήματα του σχετικού φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 7) και προτείνουν τρόπους αποφυγής διακρίσεων και αποδοχής της διαφορετικότητας στη σχολική κοινότητα. Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές/τριες συζητούν για όσα βίωσαν, μοιράζονται τις σκέψεις τους και τις συσχετίζουν με τις αξίες που είχαν επεξεργαστεί σε προηγούμενες δραστηριότητες του παρόντος διδακτικού σεναρίου.

Αξιολόγηση-Αναστοχασμός. «Γίνε και ΕΣΥ η φωνή της Ελλάδας»

Το διδακτικό σενάριο ολοκληρώνεται με την εκπαιδευτική επίσκεψη στη Βουλή (ή στο τοπικό Δημαρχείο) όπου οι μαθητές/τριες ενεργοποιούνται αναλαμβάνοντας ρόλο δημοσιογράφου. Συγκεκριμένα διοργανώνεται εκπαιδευτική επίσκεψη στην Βουλή των Ελλήνων (ή στο κοντινό Δημαρχείο) με σκοπό οι

μαθητές/τριες να έρθουν σε άμεση επαφή με τους εκπροσώπους του λαού και να συζητήσουν τη σημαντικότητα των αξιών. Οι μαθητές/τριες θα έχουν καταγράψει ερωτήσεις από πραγματικά συμβάντα της καθημερινότητας τους, στα οποία παρατηρείται καταπάτηση των εν λόγω αξιών (π.χ. βλ. Παράρτημα Φύλλο Εργασίας 8). Θα θέσουν ερωτήματα προς τους Βουλευτές/τινες (ή τον/την Δήμαρχο/Αντιδήμαρχο) και θα καταγράψουν τις απαντήσεις τους. Στη συνέχεια θα αναστοχαστούν και θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν πιθανές λύσεις οι οποίες θα είναι εφικτές προς υλοποίηση μέσω της βοήθειας που θα λάβουν από το σχολείο τους, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και από την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό θα αρχίσουν να «χτίζουν» σταδιακά την ταυτότητα του ενεργού πολίτη.

Πιθανές προεκτάσεις

Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου μπορεί να ενταχθεί η εκπαιδευτική καινοτομία του eTwinning. Μέσω σχετικού έργου eTwinning, μαθητές/τριες από διαφορετικές χώρες προτείνεται να δημιουργήσουν ένα συννεφόμετρο στο οποίο θα καταγράψουν τις σημαντικότερες αξίες της χώρας τους και θα τις συζητήσουν. Στη συνέχεια θα καταγράψουν συνεργατικά, σύντομες ιστορίες καθημερινότητας, όπου θα αποτυπώνεται η προάσπιση των συγκεκριμένων αξιών μέσω δράσεων από τους κεντρικούς χαρακτήρες των ιστοριών που θα είναι παιδιά της ηλικίας τους. Επιπροσθέτως, μπορούν να σκεφτούν και να καταγράψουν παραδείγματα περιπτώσεων καταπάτησης των αξιών που μελετήσαμε στο παρόν διδακτικό σενάριο και να παρατηρήσουν εάν υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των χωρών που διαμένουν. Στόχος της δράσης είναι η αναγνώριση των κοινών αξιών και η προάσπιση/προώθησή τους, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σύνοψη

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό θεσμό για την προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών. Μέσα από τη διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μελλοντικών ενεργών πολιτών με δημοκρατική συνείδηση, ευαισθησία απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα και δέσμευση στις ευρωπαϊκές αξίες (Lawson, 2001). Για το λόγο αυτό η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύει στην προώθηση ευρωπαϊκών αξιών όπως η δημοκρατία, η ισότητα και η δικαιοσύνη. Μέσω της συμμετοχής τους οι μαθητές/τριες σε βιωματικές δραστηριότητες και συνεργατικά έργα, έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη σημασία των κοινών αξιών για τη συνοχή και την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (European Commission, 2018). Η προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να ενδυναμώσει τους μαθητές/τριες, προετοιμάζοντας τους/τες να γίνουν ενεργοί πολίτες σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ικανή να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Στο ίδιο μήκος κύματος, η συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας και εκπαιδευτικά προγράμματα που επικεντρώνονται στην κοινωνική

δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη μπορεί να ενισχύσει τη θετική τους στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και να προάγει τη συνεργασία μεταξύ των λαών της Ευρώπης. Η υλοποίηση αυτού του εκπαιδευτικού σεναρίου προσφέρει, επίσης, ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής υπευθυνότητας, καθώς οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε συζητήσεις ανταλλάσσοντας απόψεις και σκέψεις σχετικά με την έννοια των ευρωπαϊκών αξιών αλλά και σχεδιάζοντας δράσεις με κοινωνικό αντίκτυπο. Γενικώς, η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δράσεις ακόμα και μικρής εμβέλειας και διάρκειας δύνανται να αποφέρουν θετικά οφέλη (Jerome et al., 2024). Στο σύνολό τους, αυτές οι δράσεις είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας γενιάς που θα αναγνωρίζει και θα υποστηρίζει τις ευρωπαϊκές αξίες συμβάλλοντας σε ένα μέλλον που η Ευρώπη θα λειτουργεί έστω και δευτερευόντως ως μια ενωμένη και ανθεκτική κοινότητα απέναντι σε ό,τι της προκαλεί τριγμούς στα δημοκρατικά θεμέλιά της. Συνοψίζοντας, η προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτεότητας. Μέσα από προγράμματα βιωματικά και συνεργατικά που στηρίζονται στην κατανόηση, στο σεβασμό του διαφορετικού, στην κριτική σκέψη, στην αμοιβαιότητα, στην αλληλεγγύη και την κοινωνική συμμετοχή η εκπαίδευση δύναται να διαμορφώσει μελλοντικούς ενεργούς πολίτες που θα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης, δημοκρατικής και ανοιχτής κοινωνίας (D'Angelo, 2007).

Βιβλιογραφία

Annette, J. (2008). Community involvement, civic engagement & service learning. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn, *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, (pp. 388-398). SAGE Publications Ltd.

Αρμενιάκου, Κ. (2006). *Η Κυρά Δημοκρατία*. Εκδ. Κέδρος. Διαθέσιμο στο <https://blogs.sch.gr/nipgonnlar/files/2023/01/κυρά-δημοκρατία.pdf>

Γιαβρίμης Π. (2020). *Εισαγωγή στο σχεδιασμό της διδασκαλίας στην Κοινωνιολογία. Ένα μοντέλο μετασχηματικής διδακτικό-παιδαγωγικής προσέγγισης*. Gutenberg.

Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching (Official Journal of the European Union, C 195/01)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>

D'Angelo, L. (2007). *European citizenship and active citizenship: an ever open debate (Italian original version)*. 6(3). <https://doaj.org/article/3f3bac6bc6ea49a1a545d51aaf747039>

European university college Association. (2025, February 1). *Active Citizenship*. <https://www.euca.eu/activecitizenship>

European Commission. (2018). *Promoting our European way of life: Supporting European values through education and training*. Ανακτήθηκε στις 31/1/2025 από: https://ec.europa.eu/education/policies/school_en

Ευρωπαϊκή Ένωση. (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ανακτήθηκε στις 31/1/2025 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>

Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Ανακτήθηκε στις 31/1/2025 από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-2017_en

Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*, 12, e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>

Hoskins, B., & Kerr, D. (2012). *Participatory citizenship in the European Union: The role of education*. European Union.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος στις Α', Β', Γ, Δ' τάξεις του Δημοτικού*. (2022). Ανακτήθηκε στις 21/1/2025 από: https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/index.php?gv_a=view-file&fid=f164901831bf0e5e4a85c44323d0cd202d6b32b5365fd915078dcaefaf2fa809

Καλογιαννάκης, Μ., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ιωακειμίδου, Β. & Ριζάκη, Α. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Μελέτη Περιβάλλοντος Δημοτικού. 2 η Έκδοση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμάρα, Μ., Παναγιωτάκη, Π. & Πήλιουρας, Π. (2012). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή)*. ΙΤΥΕ Διόφαντος. Εκδόσεις Πατάκη. ISBN 978-960-06-2563-9. Ανακτήθηκε στις 21/1/2025 από: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/258>

Λάμπρου, Σ., Παιδική Χορωδία (21 Ιανουαρίου 2025). Όπου Υπάρχει Αγάπη. [Video]. YouTube. https://youtu.be/9zPZyb9D2Pg?si=X_jn0Ncpt2qY9xqh

Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal*, 12: 163-178. <https://doi.org/10.1080/09585170122413>

Μπατάλης, Γ., *Αλυσίδες του Νου* (21 Ιανουαρίου 2025). [Video]. YouTube. <https://youtu.be/gtMuwkW0VxA?si=bbXIXBVegGEzPowO>

Παπουτσάκη, Μ., *Ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα* (21 Ιανουαρίου, 2025). [Video]. YouTube. <https://youtu.be/h9nmVmCVAcg?si=iqWZ1uIMYcqMBY02>

Rapport, A., Zajda, J. (2024). Research Trends in Active Citizenship Education. In: Zajda, J., Rapoport, A. (eds) *Discourses of Globalisation, Active Citizenship and Education. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, vol 43, (pp. 151-161). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55493-3_9

Reisinger, A. (2017). What does an active citizen do and how does he become active? Theoretical and empirical findings. *Tér Gazdaság Ember*, 5(4),23–38.

Sinha, S. (2024). The Foundations, Resilience and Spirit of Democratic Institutions. *Journal of Development Policy and Practice*, 9(1), 46-54. <https://doi.org/10.1177/24551333231197462>

Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (21 Ιανουαρίου 2025). Ειρήνη – Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo>

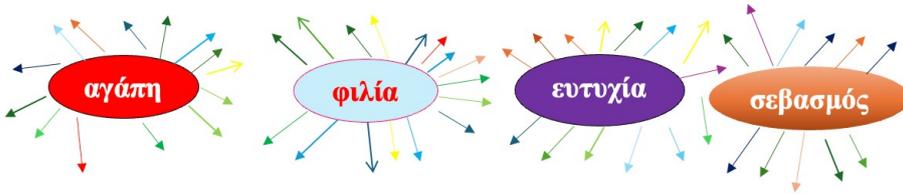
Υπουργική Απόφαση 130372/ΓΔ4/01-11-2024 Υ.Α. (ΦΕΚ 6048/Β'/1-11-2024). Πρόγραμμα Σπουδών “Δράσεις Ενεργού Πολίτη” του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργική Απόφαση 49986/d1 (ΦΕΚ 3023/ν/8-5-2023). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις α', β', γ' και δ' τάξεις δημοτικού σχολείου. Εθνικό Τυπογραφείο.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1. «Μια φορά και ένα καιρό ήταν...»

- Επιλέξτε μία ή περισσότερες αξίες από το συννεφόλεξο που βλέπετε και σκεφτείτε μια μικρή ιστορία: αγάπη, φιλία, ευτυχία, σεβασμός
- Καταιγισμός ιδεών για τις αξίες του συννεφόλεξου!



- Τι είναι αγάπη και πώς θα ήταν ο κόσμος χωρίς αγάπη;
- Εσείς ποιους αγαπάτε; Πότε νιώθετε ότι σας αγαπούν;
- Πόσοι σημαντικοί είναι οι φίλοι σας στην ζωή σας;
- Θα μπορούσαμε να ζήσουμε χωρίς την παρουσία φίλων; Θα ήμασταν ευτυχισμένοι;
- Τι κάνει ευτυχισμένους και τι δυστυχισμένους τους ανθρώπους;
- Με ποιον τρόπο σέβεστε τον/την συμμαθητή/τρια σας όταν μιλάει στην τάξη;
- Πώς και πού οφείλουμε να δείχνουμε σεβασμό;
- Τι είναι για εσάς ευτυχία;
- Οι αξίες είναι σημαντικές για τον άνθρωπο με βάση τις παραπάνω ερωτήσεις; Τι συμπέρασμα προκύπτει;

Φύλλο Εργασίας 2. «Όλοι μια φωνή, όλοι μια αγκαλιά, όλοι μια ζεστασιά»

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις εφόσον επεξεργαστείτε το εικονογραφημένο παραμύθι (<https://blogs.sch.gr/nipgonnlar/files/2023/01/κυρά-δημοκρατία.pdf>)

- Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της κ. Δημοκρατίας;
- Η κ. Δημοκρατία είναι δίπλα στους ανθρώπους όταν την χρειάζονται; Σημειώστε το αντίστοιχο απόσπασμα.
- Τι σημαίνει για εσάς η λέξη/έννοια Δημοκρατία; Από ποια συνθετικά προέρχεται;
- Αν δεν είχαμε την κ. Δημοκρατία πώς πιστεύετε ότι θα ήταν ο κόσμος;
- Για ποιους λόγους είναι σημαντική η αξία της δημοκρατίας;
- Σήμερα ο τρόπος διακυβέρνησης της χώρας είναι η Δημοκρατία. Μπορείτε να σκεφτείτε

ορισμένα παραδείγματα που τεκμηριώνουν την παραπάνω θέση;

Φύλλο Εργασίας 3. «Έλα στην θέση μου»

A' Μέρος δραστηριότητας !

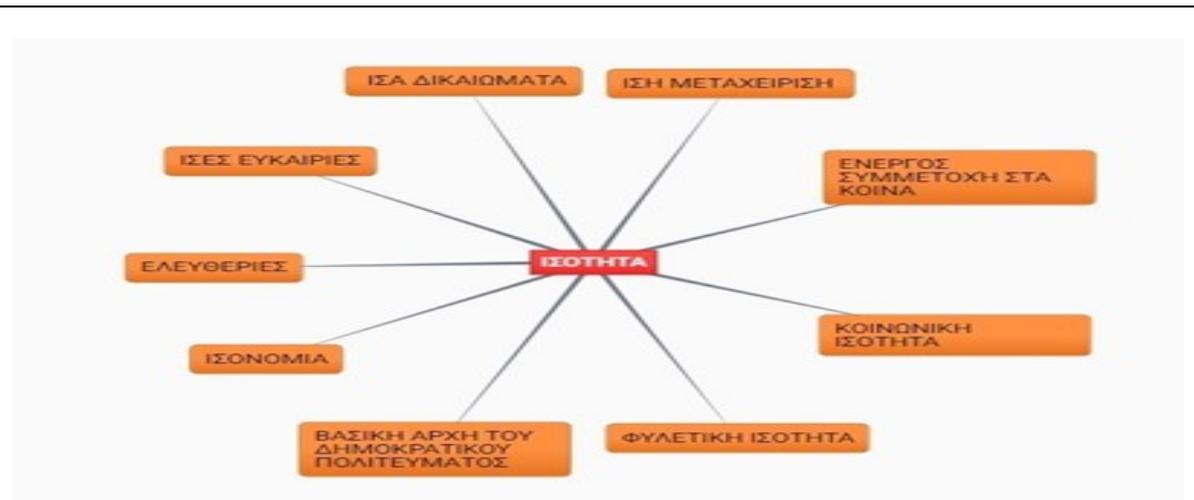
- Γιατί είναι θλιμμένο το αγοράκι;
- Πώς πιστεύετε ότι νιώθει το αγοράκι στην αρχή;
- Είναι ευχάριστο να ζει κάποιος χωρίς την ελευθερία του;
- Τι συναισθήματα και σκέψεις πιστεύετε ότι κυριαρχούν στο αγοράκι;
- Στο τέλος γιατί νομίζετε ότι είναι χαρούμενο; Άλλαξε κάτι;
- Ποιες αξίες θεωρείτε ότι έχουν καταπατηθεί στο βίντεο για να βιώνει τόσο δυσάρεστα συναισθήματα το αγοράκι;

B' Μέρος δραστηριότητας !

- Ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά σας από το παιχνίδι ρόλων;
- Πώς νιώσατε με τον συγκεκριμένο ρόλο;
- Θα σας άρεσε να ήσασταν η αντίθετη ομάδα ; Ναι/Όχι και γιατί;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ελευθερίας;
- Για ποιους λόγους αξίζει να αγωνίζεται κανείς για την αξία της ελευθερίας;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της υποδούλωσης;

Φύλλο Εργασίας 4. «Όλοι ΙΣΟΙ»

Ενδεικτικό παράδειγμα εννοιολογικής χαρτογράφησης της έννοιας «ΙΣΟΤΗΤΑΣ» μέσω της εφαρμογής <https://bubbl.us/>



«Όλοι ΙΣΟΙ». Η εικόνα δημιουργήθηκε μέσω του εργαλείου: <https://bubbl.us/>

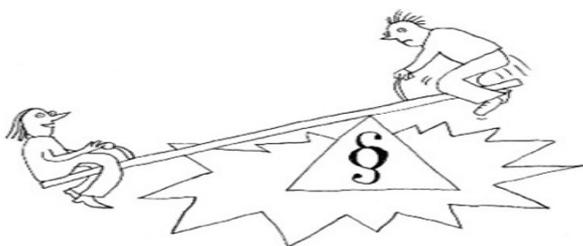
Φύλλο Εργασίας 5. «Ψάξε ψάξε ...θα με λύσεις !»

- Όποιος/α δεν πρόλαβε να μιλήσει του/της δίνουμε μια ευκαιρία (Δ-δεύτερη)
- Το παιχνίδι πρέπει να παίζεται μεαριθμό παικτών (Ι-ίσο)
- Πρέπει να κάνουμε ... πράξεις (Κ-καλές)
- Όλοι οι έχουμε δικαιώματα (Α-άνθρωποι)
- Ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια πρέπει να υπάρχει...(Ι- ισότητα)
- Ακούμε τις απόψεις της.... (Ο-ολομέλειας)
- Όταν μιλάει ο/η συμμαθητής/τριας μας στην τάξη δείχνουμε απέναντί του/της (Σ-σεβασμό)
- Σε μια φιλία κάνουμεγια να διατηρηθεί και να νοιώθουμε καλά (Υ-υπομονή)
- Το κράτος δεν κάνει ό,τι θέλει υπακούει σε (Ν-νόμους)
- Συμπληρώστε τον στίχο. Της δικαιοσύνηςνοητέ (Η-ήλιε)

Φύλλο Εργασίας 6. «Τα πάνω - κάτω!»

1. Γιατί πιστεύετε ότι το κορίτσι βρίσκεται στην υψηλότερη θέση στην τραμπάλα;
2. Είναι αυτό δίκαιο για το αγόρι;

3. Πώς θα έπρεπε να είχαν τοποθετηθεί τα παιδιά στην τραμπάλα για να στέκονται ίσα;
4. Θα πρέπει να υπάρχει ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα/ ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους;
5. Αν έπρεπε να διαλέξετε ποιο παιδί θα βάζατε πιο ψηλά το ένα ή και τα δύο και γιατί;
6. Τα δύο φύλα πρέπει να είναι ίσια μεταξύ τους ή όχι; Αναφέρετε σχετικούς λόγους.
7. Μπορείτε να σκεφθείτε άλλες περιπτώσεις της καθημερινότητας που οι άνθρωποι ή τα παιδιά συμπεριφέρονται άνισα και άδικα;



«Τα πάνω -κάτω»- κάνουμε τη δικαιοσύνη λειτουργική.

<https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-6/chapter-5/>

Φύλλο Εργασίας 7. « Ο πιο αδύναμος κρίκος ΕΓΩ;;;»

1. Γιατί πιστεύετε ότι οι «άλλοι άνθρωποι» συμπεριφέρθηκαν με τον συγκεκριμένο τρόπο στην «Ειρήνη» ή στο χαρακτήρα που επιλέξατε;
2. Είναι δημοκρατική και δίκαιη η συμπεριφορά αυτή απέναντι στα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα μιας χώρας;
3. Εσείς τι θα κάνατε στην θέση του θύματος ή του θύτη;
4. Εντοπίστε είδη διακρίσεων που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό χώρο. Τι λύσεις θα προτείνατε για την αποφυγή των διακρίσεων αυτών;

Φύλλο Εργασίας 8. «Γίνε και ΕΣΥ η φωνή της Ελλάδας»

1. Για ποιους λόγους ασχοληθήκατε με το χώρο της πολιτικής;
2. Αναφέρετε μας τρεις αξίες που έχετε ως οδοδείκτη κατά την άσκηση των καθηκόντων σας;
3. Πιστεύετε όλοι οι Βουλευτές/τίνες/ πολιτικοί επιδιώκουν πάντα την υπεράσπιση των αξιών προς όφελος του γενικού καλού; Ναι/Όχι και γιατί; Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα από την σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα.

4. Συνεργάζεστε ισότιμα με τις γυναίκες όσο και με τους άνδρες στη Βουλή/στο Δημαρχείο;
5. Ακούγονται ισότιμα όλες οι απόψεις των μελών της πολιτικής ομάδας σας όταν συνεδριάζετε;
6. Κατά πόσο πιστεύετε ότι τηρείται το δημοκρατικό πολίτευμα στην χώρα μας; Υπάρχουν τριγμοί σε αυτό;
7. Το δημοκρατικό πολίτευμα της χώρας μας διασφαλίζει την απρόσκοπτη λειτουργία του συστήματος της δικαιοσύνης;

Προωθώντας την Ισότητα των Φύλων μέσω Καινοτόμων Διδακτικών Προσεγγίσεων: Ο Στόχος 5 της Βιώσιμης Ανάπτυξης σε Πρακτική Εφαρμογή

Ευδοκία Αθανασάκου

ΠΕ70, Παν. Πατρών, up1083435@ac.upatras.gr

Λεωνή Μπαλντημά

ΠΕ70, Παν. Πατρών, up1083354@ac.upatras.gr

Γεώργιος Σ Γοροζίδης

PhD, ΕΕΠ, ΤΕΠΕΚΕ, Παν. Πατρών, gorozidis@upatras.gr

Χαρίκλεια Πίτσου

PhD, ΕΔΙΠ, ΤΕΠΕΚΕ, Παν. Πατρών, xpitsou@upatras.gr

Περίληψη

Παρόλο που η ανθρωπότητα έχει προοδεύσει όσον αφορά την ισότητα των φύλων και τη χειραφέτηση των γυναικών κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι οι γυναίκες και τα κορίτσια καθημερινά υφίστανται διακρίσεις σε όλη την υφήλιο. Βιώνουν διακρίσεις καθώς οι διάφορες μορφές ανισοτήτων βρίσκονται σε όλα τα πλαίσια της κοινωνίας, ακόμα και μέσα στην οικογένεια. Μία από τις μορφές ανισοτήτων που βιώνουν είναι η έμφυλη. Δεδομένης της κατάστασης οργανισμοί όπως ο ΟΗΕ υιοθετούν και ενισχύουν πολιτικές που αποβλέπουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων και τη χειραφέτηση των γυναικών και των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο 5^{ος} Στόχος της Βιώσιμης Ανάπτυξης που μέσω της ίσης πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στοχεύει στην εξάλειψη κάθε έμφυλης διάκρισης. Και τούτο διότι το σχολείο μέσα από τα προγράμματά του μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια αξιών και αρχών όπως αυτής της ισότητας. Στο δημοτικό σχολείο, μέσω των μαθημάτων Θρησκευτικών και Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής στην Ε΄ τάξη, στο πλαίσιο των θεματικών πεδίων «Πτώση» και «Η ζωή στο σπίτι μας» και στις θεματικές ενότητες «Τα δύο φύλα» και «Οι ρόλοι των μελών της οικογένειας και ο δικός μου ρόλος» αντίστοιχα, δίνεται η ευκαιρία να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες στο πλαίσιο της οικογένειας. Βάσει των προαναφερόμενων η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο που στοχεύει να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες σχετικά με τους ρόλους φύλου μέσα στην οικογένεια και τα υπάρχοντα στερεότυπα που δύνανται να προκαλέσουν συγκρούσεις και να υπονομεύσουν τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική πρόταση, έμφυλη ανισότητα, διάκριση, ισότητα, 5^{ος} στόχος βιώσιμης ανάπτυξης

Promoting Gender Equality through Innovative Teaching Approaches: Goal 5 of Sustainable Development in Practice

Eudokia Athanasakou

PE70, University of Patras, up1083435@ac.upatras.gr

Leoni Mpalntima,

PE70, University of Patras, up1083354@ac.upatras.gr

Georgios S Gorozidis,

PhD, Department of Educational Sciences and Social Work,
University of Patras, gorozidis@upatras.gr

Charikleia Pitsou

PhD, Department of Educational Sciences and Social Work,
University of Patras, xpitsou@upatras.gr

Abstract

Although humanity has made progress in terms of gender equality and the empowerment of women, no one can deny that women and girls face daily discrimination across the globe. They experience discrimination as various forms of inequality permeate all aspects of society, even within the family. One of the types of inequality they face is gender-based. Given this reality, organizations like the United Nations adopt and promote policies aimed at advancing gender equality and empowering women and girls at all levels. A characteristic example is the 5th Sustainable Development Goal, which, through equal access to primary education for boys and girls, seeks to eliminate all forms of gender discrimination. This is because schools, through their curricula, can contribute to cultivating values and principles such as equality. In primary education, through subjects like Religious Studies and Social and Political Education in the fifth grade, within the thematic units "The Fall" and "Life in Our Home," and specifically in the sections "The Two Genders" and "The Roles of Family Members and My Role," opportunities are provided to carry out activities related to gender inequalities within the family context. Based on the aforementioned, this paper presents an innovative teaching scenario aimed at raising students' awareness and sensitizing them about gender roles within the family and the existing stereotypes that can cause conflicts, undermining harmonious relationships.

Keywords: teaching scenario, gender inequality, discrimination, equality, 5th Sustainable Development Goal

Εισαγωγή

Η προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση αυριανών πολιτών που θα συλλογίζονται με κριτική διάθεση από νεαρή ηλικία. Και τούτο διότι οι μαθητές και οι μαθήτριες καθημερινά μπορούν να παρατηρούν αλλά και να βιώνουν καταστάσεις που δεν προωθούν την ίση μεταχείριση μεταξύ γυναικών και ανδρών, μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης του ατόμου μέσω και της εκπαίδευσης από τα πρώτα του χρόνια θεωρείται πρώτιστη και αναγκαία προκειμένου να αμφισβητηθούν οι καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες και να δημιουργηθούν οι βάσεις για μια κοινωνία που θα προάγει την ιστιμία και τη κοινωνική δικαιοσύνη (Νικολακάκη, 2011).

Τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο, και ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα, βρίσκονται σε φάση έντονης ανάπτυξης αντιλήψεων για τον εαυτό τους και τον κοινωνικό τους ρόλο, ενώ παράλληλα αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα πρότυπα και τις διακρίσεις που σχετίζονται με τα φύλα (Blumberg, 2008). Στο σημείο αυτό θεωρείται σημαντική η οριοθέτηση της έμφυλης ανισότητας. Σύμφωνα με το European Institute for Gender Equality (2024) η ανισότητα των φύλων αφορά «στις διαφορές στην πρόσβαση των γυναικών και των ανδρών σε πόρους, δικαιώματα, ελευθερίες, κοινωνική θέση και ευημερία, οι οποίες συνήθως ευνοούν τους άνδρες και συχνά θεσμοποιούνται μέσω της νομοθεσίας, της δικαιοσύνης και των κοινωνικών προτύπων». Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ), όπως και των Θρησκευτικών, αποτελεί ένα ευνοϊκό πεδίο για την υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου που στον πυρήνα του έχει την ισότητα και σκοπεύει να αναδείξει τη σημασία της καταπολέμησης των διακρίσεων μέσω βιωματικών ασκήσεων και ομαδικών δραστηριοτήτων (Sleeter, 2014).

Παράλληλα, έρευνες δείχνουν ότι η ένταξη της θεματικής της ισότητας των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω συνεργατικών και ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην αποδόμηση των στερεοτύπων (Aikman & Unterhalter, 2005). Μέσα από πρακτικές όπως οι προσομοιώσεις, οι συζητήσεις και οι αναστοχαστικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις έμφυλες διακρίσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής ευθύνης και δικαιοσύνης (Connell, 2009). Τέτοιες καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στηρίζονται, επίσης, στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δημοκρατικών αξιών, όπως ορίζεται από ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα εκπαιδευτικών πολιτικών που αποσκοπούν στη διαμόρφωση πολιτών με συνείδηση δικαιοσύνης και αλληλεγγύης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016; UNESCO, nd).

Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδακτικών σεναρίων και προγραμμάτων που αφορούν στην καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων συνάδουν απόλυτα με τον 5^ο Στόχο της Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ (2015), ο οποίος στοχεύει στην ισότητα των φύλων και την χειραφέτηση όλων των γυναικών και των κοριτσιών. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενό του αφορά τον/την:

«5.1 Τερματισμό κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών και κοριτσιών, οπουδήποτε.

5.2 Εξάλειψη όλων των μορφών βίας κατά όλων των γυναικών και κοριτσιών, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια ζωή, συμπεριλαμβανομένης της εμπορίας ανθρώπων καθώς και της σεξουαλικής και κάθε άλλου είδους εκμετάλλευσης.

5.3 Εξάλειψη όλων των επιβλαβών πρακτικών, όπως ο παιδικός, πρόωρος και καταναγκαστικός γάμος καθώς και ο ακρωτηριασμός γυναικείων γεννητικών οργάνων.

5.4 Αναγνώριση και εκτίμηση της μη αμειβόμενης φροντίδας και οικιακής εργασίας, μέσω της παροχής δημόσιων υπηρεσιών, υποδομών και πολιτικών κοινωνικής προστασίας, και της προαγωγής της κοινής ευθύνης μέσα σε ένα νοικοκυριό και στην οικογένεια, ανάλογα με τις εκάστοτε εθνικές ιδιαιτερότητες.

5.5 Διασφάλιση της πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής καθώς και των ισότιμων ευκαιριών ανάληψης ηγετικού ρόλου των γυναικών σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων στην πολιτική, οικονομική και δημόσια ζωή.

5.6 Διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης στη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία καθώς και διασφάλιση των αναπαραγωγικών δικαιωμάτων, όπως έχει συμφωνηθεί με βάση το Πρόγραμμα Δράσης της Διεθνούς Διάσκεψης για τον Πληθυσμό και την Ανάπτυξη, την Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου, και τα έγγραφα που προέκυψαν από τις διασκέψεις αναθεώρησης.

5.α Δρομολόγηση μεταρρυθμίσεων οι οποίες θα παράσχουν στις γυναίκες ίσα δικαιώματα ως προς τους οικονομικούς πόρους, καθώς και πρόσβαση στην ιδιοκτησία, στον έλεγχο της γης και άλλων μορφών ιδιοκτησίας, στις χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, στις κληρονομίες και στους φυσικούς πόρους, σύμφωνα με την εκάστοτε εθνική νομοθεσία.

5.β Ενίσχυση της χρήσης της τεχνολογίας γενικής εφαρμογής, και ιδίως της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών, προωθώντας έτσι την ενδυνάμωση των γυναικών.

5.γ Υιοθέτηση και ενίσχυση ορθών πολιτικών και εφαρμόσιμων νομοθεσιών που αποβλέπουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων και τη χειραφέτηση των γυναικών και των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα».

Καθώς η ισότητα των φύλων δεν αποτελεί μόνο ένα παγκόσμιο στόχο της βιώσιμης ανάπτυξης, ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα αλλά και απαραίτητο θεμέλιο για έναν ειρηνικό, βιώσιμο και με ευημερία κόσμο θεωρούμε καίριας σημασίας τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων. Σε αυτήν την κατεύθυνση η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο που εστιάζει στην ισότητα των φύλων, στοχεύοντας στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών.

Επισκόπηση διδακτικού σεναρίου: στοιχεία εφαρμογής

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είναι σχεδιασμένο για να εφαρμοστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στην Ε΄ Δημοτικού. Υλοποιείται στο πλαίσιο των μαθημάτων των Θρησκευτικών στο πεδίο «Πτώση» και στην ενότητα «Τα δύο φύλα» και της ΚΠΑ στο πεδίο «Η ζωή στο σπίτι μας» και στην ενότητα «Οι ρόλοι των μελών της οικογένειας και ο δικός μου ρόλος». Το διδακτικό σενάριο έχει διάρκεια 10 διδακτικών ωρών.

Σκοπός και στόχοι

Γενικός σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια μπορεί να μην εναρμονίζονται μεταξύ τους λόγω των έμφυλων ανισοτήτων. Συγκεκριμένα, με την ολοκλήρωση του σεναρίου οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να είναι σε θέση να:

- Διατυπώνουν τον ορισμό της έμφυλης (αν)ισότητας και να την εντοπίζουν.
- Επιλύουν προβλήματα έμφυλων διακρίσεων.
- Αναγνωρίζουν τον ρόλο των μελών της οικογένειας και τον δικό τους μέσα σε αυτήν.
- Συζητούν για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα στην οικογένεια και να ευαισθητοποιούνται στα θέματα παραβιάσεών τους

Μαθησιακά αποτελέσματα

Με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ τάξης (ΙΕΠ, 2023, ΦΕΚ 13744/Δ1 και ΦΕΚ 10537/Δ1), το παρόν διδακτικό σενάριο επιδιώκει την επίτευξη των παρακάτω

μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα είναι σε θέση να:

- Αναγνωρίζουν στα βιβλικά κείμενα την ισότητα των δύο φύλων.
- Προσδιορίζουν τη σημαντικότητα της οικογένειας και τον ρόλο τους μέσα σε αυτήν.
- Συζητούν για υποχρεώσεις και δικαιώματα στην οικογένεια και ευρύτερα (π.χ. προσδιορίζουν τα βασικά δικαιώματά τους, ευαισθητοποιούνται σε θέματα παραβιάσεών τους και συζητούν δράσεις υπεράσπισής τους).
- Περιγράφουν τον τρόπο λήψης αποφάσεων στην οικογένεια.
- Αναπτύσσουν το αίσθημα σεβασμού προς τον εαυτό τους και τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους.
- Αναπτύσσουν δεξιότητες προσωπικής ευθύνης σχετικά με τις ενέργειές τους.
- Αισθάνονται επαρκείς για τον εαυτό τους (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, ιδιωτικότητα, συναίσθημα ασφάλειας, φροντίδας).
- Αναγνωρίζουν τις ποικίλες μορφές οικογενειακής οργάνωσης και να στοχάζονται γι' αυτές.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες οφείλουν από προηγούμενες τάξεις να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της αγάπης και της ειλικρίνειας στις σχέσεις μεταξύ αδερφών, να εξιστορούν περιπτώσεις και συμβάντα στα οποία είναι ορατός ο ισότιμος ρόλος της γυναίκας στην Ορθόδοξη Εκκλησία, να εξηγούν τις αιτίες για τις οποίες στη ζωή και τη διδασκαλία της Εκκλησίας δεν υφίστανται διακρίσεις μεταξύ φυλετικών ταυτοτήτων και να περιγράφουν τη ζωή του Αδάμ και της Εύας στον παράδεισο κοντά στον Θεό. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να καταγράφουν τα μέλη της οικογένειας να βρίσκουν χαρακτηριστικά διαφορών τύπων οικογενειών, να αναφέρουν συγγενικές σχέσεις, καθώς και να αφηγούνται καταστάσεις και γεγονότα που έχουν βιώσει με τους συγγενείς τους.

Οργάνωση διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή

Για την αποδοτική οργάνωση της διδασκαλίας ο/η δάσκαλος/α της τάξης είναι απαραίτητο να ξέρει τους σκοπούς των γνωστικών αντικειμένων, τους ειδικότερους στόχους της θεματικής ενότητας, καθώς και το εννοιολογικό περιεχόμενό της. Να έχει, επιπλέον, αποφασίσει το υποστηρικτικό υλικό που θα αξιοποιήσει (λογισμικό, έντυπα κ.λπ.) και τους τρόπους που θα αξιολογήσει τον εαυτό του/της και τους μαθητές/τριες. Στο συγκεκριμένο σενάριο η διάταξη των θρανίων θα διευκολύνει τη διαμόρφωση ομάδων και την εκτέλεση παιχνιδιών. Το εκπαιδευτικό υλικό που θα αξιοποιηθεί στο συγκεκριμένο σενάριο είναι: βίντεο, παραμύθι, θρησκευτικό κείμενο, φωτοτυπίες με εικόνες και σταυρόλεξο. Όσον αφορά τα εποπτικά μέσα, απαραίτητα θεωρούνται ο υπολογιστής, ηχεία, προτζέκτορας, πίνακας προβολών, χρωματιστά χαρτάκια, μαύρα μαντήλια, χρωματιστά μπαλόνια, πολύχρωμοι μαρκαδόροι, χαρτόνι, ψαλίδια, κόλλα, μπάλα, μαύρο καπέλο και στυλό.

Διδακτικοί μέθοδοι και τεχνικές

Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο μαθητής και η μαθήτρια, ενώ το περιβάλλον ανάλυσης και επεξήγησης του περιεχομένου του μαθήματος

κινείται από το πλαίσιο της τάξης του σχολείου στο πλαίσιο της κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιούνται ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές. Αρχικά, έχουμε την *ομαδοσυνεργατική μέθοδο*, τη *βιοματική-επικοινωνιακή μέθοδο*, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον σε καθημερινά προβλήματα, και τη *μέθοδο επαγωγικής διερεύνησης*, όπου τα άτομα ξεκινούν μέσω παρατηρήσεων με σκοπό να καταλήξουν σε κάποιες υποθέσεις και να προχωρήσουν σε έρευνα.

Όσον αφορά τις τεχνικές, γίνεται χρήση των παραλλαγών *Think – Pair – Share (TPS)*: *Σκέψου, συζήτησε ανά 2 και ανά 4* και μοιράσου όπου οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και συζητούν μεταξύ τους και έπειτα μοιράζονται τις απόψεις τους με την ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, έχουμε τον *καταιγισμό ιδεών* ο οποίος εφαρμόζεται με την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών καθώς και την τεχνική της *στρογγυλής τράπεζας*. Σε αυτήν απαιτεί από τους μαθητές/τριες να κάθονται σε κύκλο για να έχουν όλοι/ες βλεμματική επαφή μεταξύ τους, ώστε να ακούγονται οι σκέψεις και οι ιδέες τους. Επιπρόσθετα, έχουμε τον *διάλογο* όπου ο/η εκπαιδευτικός της τάξης παύει να αποτελεί αυθεντία, το *παιχνίδι ρόλων* που συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών και των μαθητριών και την τεχνική των *ερωτοαποκρίσεων*.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

1η διδακτική ώρα: Ο/Η εκπαιδευτικός διερευνά αν τα παιδιά γνωρίζουν πώς δημιουργήθηκε ο άνθρωπος, περιμένοντας να ακουστούν διάφορες σκέψεις (όπως από τον Αδάμ και την Εύα). Στη δραστηριότητα με τίτλο «Και τώρα ποιος ρωτάει;» ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να διαβάσουν ένα κείμενο σχετικό με τη «Γένεσις του Αδάμ και της Εύας», το οποίο προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα μέσω του προτζέκτορα. Χωρίζει τα παιδιά σε τρεις ρόλους (του Θεού, του αφηγητή και του Αδάμ) για να διαβαστεί το κείμενο με περισσότερο ενδιαφέρον. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, ακολουθεί βίντεο με τίτλο «Η δημιουργία του κόσμου από τον Θεό». Ο/Η δάσκαλος/α μοιράζει τότε φύλλα εργασίας με ερωτήσεις που αφορούν το βίντεο αυτό (βλ. Παράρτημα ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1). Επιλέγει ένα παιδί να διαβάσει την πρώτη ερώτηση και αυτό με τη σειρά του διαλέγει ένα άλλο παιδί να την απαντήσει. Εάν ο/η μαθητής/τρια απαντήσει σωστά, τότε έχει την ευκαιρία να κάνει μια ερώτηση και να επιλέξει έναν/μία συμμαθητή/τρια του/της να απαντήσει και ούτω καθεξής. Εάν κάποιος/α μαθητής/τρια απαντήσει λάθος, τότε εκείνος/η που θέτει την ερώτηση μπορεί να επιλέξει άλλον/η για να απαντήσει. Συγχρόνως, έχουν τη δυνατότητα να καταγράφουν τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ένας/μία μαθητής/τρια μπορεί να κάνει μια ανακεφαλαίωση. Στη δραστηριότητα αυτή, που έχει τίτλο «Ένα ταξίδι στο χρόνο», οι μαθητές/τριες σηκώνονται από τις θέσεις τους και δημιουργούν ένα τρενάκι, κρατώντας στα χέρια τους χρωματιστά χαρτάκια. Ένα παιδί με το λευκό χαρτάκι δεν συμπεριλαμβάνεται στο τρενάκι και έχει διαφορετικό ρόλο. Καλείται να ακουμπάει στον ώμο όποιο παιδί θέλει, και εκείνο θα πρέπει να αναπαριστά τον Αδάμ ή την Εύα και να πουν ποιους ρόλους θα είχαν στη μεταξύ τους σχέση αν ζούσαν στη σημερινή εποχή.

2η διδακτική ώρα: Ο/Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει την τελευταία δραστηριότητα της προηγούμενης διδακτικής ώρας και διερευνά τους λόγους που αποδόθηκαν οι συγκεκριμένοι ρόλοι στον Αδάμ και την Εύα. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να τους εισάγει στις έννοιες: στερεότυπο, προκατάληψη, ισοτιμία, διάκριση. Στη δραστηριότητα με τίτλο «Ραντεβού... στα τυφλά» ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει δύο βίντεο που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο με τίτλο «Δείξε μου το φύλο σου να σου πω το μέλλον σου (για κορίτσια)» και «Δείξε μου το φύλο σου να σου πω

το μέλλον σου (για αγόρια)» που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου «Bee Boosting Gender Equality in Education». Μετά την προβολή, ζητά από τα παιδιά να σηκωθούν όρθια, να πάρουν από ένα μαντήλι και να κλείσουν τα μάτια τους. Ξεκινά η περιφορά στον χώρο και με το πρώτο άτομο που θα ακουμπήσουν δημιουργούν ζευγάρι. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες δουλεύουν σε ζευγάρια, καταγράφουν τις σκέψεις τους σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα. Όταν όλα τα ζευγάρια είναι έτοιμα, σηκώνονται ένα-ένα στον πίνακα, μοιράζονται τις σκέψεις τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους και ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα όσα στερεότυπα αναφέρονται από τους μαθητές/τριες.

3η διδακτική ώρα: Στη δραστηριότητα με τίτλο «Το λουλούδι της ισότητας» ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει τέσσερις ρόλους (αφηγητής, Δανάη, Ελένη, παπαγάλος) στους/στις μαθητές/τριες με κλήρωση, προκειμένου τα παιδιά να διαβάσουν ένα παραμύθι «Το λουλούδι της ισότητας». Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίζονται και πάλι σε ομάδες. Στον χώρο είναι διασκορπισμένα μπαλόνια σε πέντε διαφορετικά χρώματα. Ο/Η εκπαιδευτικός τους προτρέπει να επιλέξουν όποιο μπαλόνι επιθυμούν χωρίς να γνωρίζουν τον σκοπό που θα το κάνουν αυτό. Τα παιδιά με το ίδιο χρώμα δημιουργούν μια ομάδα και γράφουν τα δικαιώματα των γυναικών που δεν αναφέρονται στην ιστορία και μάλιστα με διαφορετικό χρώμα ανάλογα με το πόσο αποδεκτό είναι από την κοινωνία. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μαύρο χρώμα για κάτι που δεν είναι ιδιαίτερα αποδεκτό, για παράδειγμα, οι γυναίκες δεν θέλουν να κάνουν παιδιά, καφέ για δικαιώματα που έχουν πάρει πολιτική διάσταση πχ άμβλωση και κίτρινο για τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα πχ περίθαλψη. Αφού ακουστούν τα δικαιώματα που έχουν καταγράψει όλες οι ομάδες αυτάσημειώνονται σε ένα χαρτόνι που είναι σε σχήμα λουλουδιού.

4η-5η διδακτική ώρα: Στη δραστηριότητα με τίτλο «Οι μικροί ερευνητές» οι μαθητές/τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες στην αίθουσα της πληροφορικής. Χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων με κλήρωση και προσπαθούν να ανακαλέσουν στην μνήμη τους πώς απεικονίζονται στον ιερό ναό οι Άγιοι και οι Αγίες στις αγιογραφίες. Στη συνέχεια, καλούνται να αναζητήσουν με τις ομάδες τους στο διαδίκτυο εικόνες της Ορθόδοξης Εκκλησίας και να καταγράψουν ομοιότητες και διαφορές, προκειμένου να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν τις υποθέσεις τους. Ο/Η εκπαιδευτικός κινείται μέσα στην αίθουσα και περνάει από τα θρανία όλων των ομάδων, προκειμένου να δει τα βήματα που ακολουθούν και να λύσει τυχόν απορίες ή. Τα ευρήματα των ομάδων θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης. Φυσικά, λαμβάνεται μέριμνα για άθεους/ες μαθητές/τριες ή για παιδιά που ασπάζονται άλλο θρήσκευμα.

6η διδακτική ώρα: Σε αυτό το σημείο εντάσσεται η Κοινωνική Πολιτική Αγωγή στο πρόγραμμα. Ο/Η εκπαιδευτικός αρχικά κάνει μια συζήτηση με τα παιδιά, σχετικά με το τι είναι ρόλος, παραθέτοντας ένα παράδειγμα (π.χ. ο ρόλος μου σαν εκπαιδευτικός είναι να μαθαίνω στα παιδιά τις βασικές γνώσεις, ενώ στο σπίτι ο ρόλος μου είναι να υποστηρίζω την οικογένειά μου). Αφού κατανοηθεί πλήρως η έννοια του ρόλου και τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, τους ζητά να πουν πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο της γυναίκας και του άντρα στην οικογένεια. Αργότερα, στη δραστηριότητα με τίτλο «Unisex ή Unique δουλειές;» ο/η δάσκαλος/α μοιράζει από ένα φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2) σε όλη την τάξη, όπου αποτυπώνονται φωτογραφίες από διάφορες οικιακές δουλειές, οι οποίες πραγματοποιούνται και από τα δύο φύλα ξεχωριστά. Τα παιδιά καλούνται να κυκλώσουν τη φωτογραφία που είναι πιο κοντά στα δικά τους οικογενειακά βιώματα. Ακολουθεί συζήτηση. Μετέπειτα, στην επόμενη δραστηριότητα που έχει τίτλο «Ο δεκάλογος της οικογένειας» τα παιδιά χωρίζονται με κλήρωση σε ομάδες και

καλούνται να διαμορφώσουν δέκα κανόνες της οικογένειας σχετικά με τις δουλειές του σπιτιού, όπως «Όλοι οφείλουν να στρώνουν τα κρεβάτια τους μόλις ξυπνάνε». Στο τέλος, κάθε ομάδα καλείται να αναφέρει τους κανόνες που έχει γράψει.

7η διδακτική ώρα: Στη δραστηριότητα «Καυτή πατάτα» ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν έναν κύκλο. Εκείνος/η μπαίνει στη μέση του κύκλου και κρατώντας μια μπάλα λέει το όνομά του/της και τον ρόλο του/της μέσα στην οικογένεια, όπως και των υπόλοιπων μελών. Στη συνέχεια, πετάει την μπάλα σε ένα άτομο και εκείνο από τη θέση που βρίσκεται, καλείται να κάνει το ίδιο. Μόλις ολοκληρώσει, πετάει τη μπάλα σε ένα άλλο παιδί και επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία μέχρι η μπάλα να περάσει από όλη την τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός όταν ακούει τις διαφορετικές μορφές οικογένειας μπορεί να τις χαρακτηρίζει ως μονογονεϊκή, πυρηνική, πολύτεκνη κλπ. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ακολουθεί συζήτηση για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών σχετικά με τους ρόλους που έχει το κάθε μέλος στις διαφορετικές οικογένειες. Στην επόμενη δραστηριότητα με τίτλο «Η βεντάλια των οικογενειών» ο/η δάσκαλος/α μοιράζει ένα φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3) στους μαθητές/τριες, στο οποίο αποτυπώνονται διάφορες μορφές οικογένειας. Τα παιδιά οφείλουν να συμπληρώσουν κάτω από τις φωτογραφίες τον τύπο της οικογένειας που βλέπουν. Ακολουθεί ένα ακόμη φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4), όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να λύσουν ένα σταυρόλεξο σχετικά με όσα έχουν ειπωθεί παραπάνω.

8η διδακτική ώρα: Στη δραστηριότητα με τίτλο «Ο Τρελοκαπελάς» οι μαθητές/τριες καλούνται να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι ρόλων. Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει σε μικρά χαρτάκια τα μέλη που απαρτίζουν μια οικογένεια και τα βάζει μέσα σε ένα καπέλο. Οι μαθητές/τριες, τότε, έχουν την ευκαιρία να τραβήξουν από ένα χαρτί, καθώς ο/η δάσκαλος/α περνάει από το θρανίο τους και, ανάλογα με τον ρόλο τους, θα χωριστούν σε αντίστοιχες ομάδες. Με βάση τα ερεθίσματά τους, μοιράζονται μεταξύ τους ποιες είναι οι ασχολίες των ρόλων τους μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Μόλις όλα τα παιδιά είναι έτοιμα, παρουσιάζουν έναν-έναν τους ρόλους, ξεκινώντας από την ομάδα που έχει τον ρόλο της μητέρας. Ένας/μια μαθητής/τρια χωρίζει τον πίνακα σε τόσα μέρη όσοι και οι ρόλοι και συγκεντρώνει στο αντίστοιχο πεδίο τις ασχολίες. Όταν τελειώσει η παρουσίαση των ρόλων, ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει δυνατά όσα έχουν καταγραφεί για τον κάθε ρόλο ξεχωριστά και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναζητήσουν τις διαφορετικές ασχολίες του ρόλου τους μέσα στην οικογένεια. Αυτό που απασχολεί τα παιδιά είναι για ποιο λόγο μέσα στην οικογένεια ασκούνται οι συγκεκριμένες ασχολίες από τα μέλη της. Έτσι, σκοπός είναι να προβληθούν τα στερεότυπα, οι αξίες, οι σκέψεις όλων ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικό υπόβαθρο του/της κάθε μαθητή /-τριας.

9η διδακτική ώρα: Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει αναδρομή στη δραστηριότητα της τρίτης ώρας με το παραμύθι, από όπου τους δείχνει μια συγκεκριμένη φράση: «Τότε η Δανάη θυμήθηκε πόσο στεναχωριέται η Ελένη όταν οι γονείς της δεν την αφήνουν να κάνει ό,τι και ο αδερφός της, μόνο και μόνο επειδή είναι κορίτσι. Τι αδικία!» Σε αυτήν υπονοείται ότι υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στα αδέρφια λόγω του φύλου τους. Έτσι ξεκινάει μια συζήτηση σχετικά με αυτό το θέμα. Στη δραστηριότητα «Πες μου το φύλο σου να σου πω τον ρόλο σου», μέσα από αυτήν τη συζήτηση, ο/η δάσκαλος/α προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν πάνω σε ένα αναστοχαστικό ερώτημα: «Αν έχετε μεγαλύτερα αδέρφια, ποιος ήταν ο ρόλος τους μέσα στην οικογένεια όταν ήταν στην ηλικία σας εξαιτίας του φύλου τους;» και «Αν έχετε μικρότερα αδέρφια, ποιος πιστεύετε ότι θα είναι ο ρόλος τους μέσα στην οικογένεια εξαιτίας του φύλου τους όταν θα είναι στην ηλικία σας;». Διευκρινίζεται ότι οι ερωτήσεις διανέμονται

ανάλογα με τις ηλικίες των αδελφών των μαθητών/τριών. Αφού όλα τα παιδιά καταγράψουν τις σκέψεις τους σε ένα φύλλο χαρτί, διαβάζουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια.

10η διδακτική ώρα: Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει ένα βίντεο σχετικά με την έμφυλη ισότητα που ονομάζεται «Τα παιδιά εξηγούν την έμφυλη ισότητα». Στη συνέχεια, αφού ολοκληρωθεί το βίντεο, τους αναθέτει να του/της το περιγράψουν. Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τυχαία τα παιδιά σε δυο μεγάλες ομάδες (χωρίζει την τάξη στη μέση) και στη δραστηριότητα με τίτλο «Picassons Vivaldi» και τους αναθέτει διαφορετικές εργασίες. Η μία ομάδα καλείται να συνθέσει ένα ποίημα για την ισοτιμία των δύο φύλων και η άλλη να φτιάξει μια ζωγραφιά για το ίδιο θέμα. Αργότερα, αυτά μπορούν να κολληθούν στον τοίχο του σχολείου, για να ενημερωθούν όλα τα μέλη του σχολείου. Θα μπορούσαν να γίνουν και περισσότερα έργα ώστε να γίνει μια μικρή έκθεση με ξενάγηση από τα ίδια τα παιδιά και να φτιαχτεί πρόσκληση και να καλέσουν τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας για να υπάρξει άνοιγμα στην κοινωνία.

Διάχυση δράσης -Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση και της δέκατης διδακτικής ώρας ακολουθεί η δραστηριότητα ευαισθητοποίησης του κοινού -μια ανοιχτή εκδήλωση που θα πραγματοποιηθεί στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου- με απώτατο σκοπό των αναστοχασμό τόσο των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών όσο και των προσκεκλημένων. Τα παιδιά θα προβάλουν βίντεο που δημιουργήθηκε εκτός σχολικών ωρών από τα ίδια σχετικά με την ισοτιμία και τη διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα. Στη συνέχεια χωρισμένα σε δύο ομάδες θα παρουσιάσουν ένα σκετς (παιχνίδι ρόλων). Η μία ομάδα θα διαδραματίσει τον ρόλο της παραδοσιακής οικογένειας και η άλλη θα έχει τον ρόλο μιας πιο σύγχρονης μορφής. Η εκδήλωση φτάνει στο τέλος της με την αλληλεπίδραση του κοινού με τους/τις μαθητές/τριες. Εδώ, κάποια από τα παιδιά θα διαλέξουν από έναν άντρα και μια γυναίκα το καθένα και θα τους προσκαλέσουν να ανέβουν στη σκηνή. Τότε, θα τους θέσουν διάφορες ερωτήσεις αναφορικά με τη μορφή της δικής τους οικογένειας. Ερωτήσεις όπως:

Ποιος έχει αναλάβει την φροντίδα των παιδιών;

Ποιον ρόλο έχεις επωμιστεί στη δική σου οικογένεια;

Ποια συναισθήματα σου προξένησαν τα όσα είδες στη σημερινή εκδήλωση;

Με βάση αυτά που είδες και άκουσες σε ποια μορφή οικογένειας θεωρείς ότι ανήκει η δική σου;

Τι είναι αυτό που θα ήθελες να αλλάξεις στην καθημερινότητά σου για την επίτευξη ισοτιμίας ανάμεσα στα φύλα;

Ποια στερεότυπα επικρατούν ανάμεσα στα δύο φύλα και γιατί;

Για ποιο λόγο υπάρχουν οι διακρίσεις ως προς το φύλο;

Πώς μπορούμε συλλογικά να δράσουμε από δω και στο εξής για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων;

Να σημειωθεί ότι στην έξοδο της αίθουσας εκδηλώσεων θα υπάρχει ένα βιβλίο «Ισότητα-Διακρίσεις: 1-0» όπου οι πάντες θα κληθούν να καταγράψουν τις εντυπώσεις, τα συναισθήματά τους αλλά και ένα σχετικό σύνθημα. Το περιεχόμενο του βιβλίου θα αξιοποιηθεί στη συνέχεια αναστοχαστικά στην τάξη όπου θα κατατεθούν οι σκέψεις, οι ερμηνείες, τα συναισθήματα και οι εμπειρίες των παιδιών από την όλη τους συμμετοχή στις δραστηριότητες.

Πιθανές προεκτάσεις

Το παρόν διδακτικό σενάριο θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες πτυχές του ζητήματος, έμφυλες διακρίσεις στον εργασιακό τομέα αλλά και σε θέματα όπως είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν για την οικογένεια από τη «Χάρτα των δικαιωμάτων του Παιδιού» καθώς και οι ρόλοι των δύο φύλων που προκύπτουν ως απόρροια ενός διαζυγίου στις μονογονεϊκές οικογένειες.

Σύνοψη

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πεδίο για την αντιμετώπιση της ανισότητας των φύλων και την αμφισβήτηση των παραδοσιακών έμφυλων προτύπων (Yuliantietal., 2023) στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε ένα διδακτικό σενάριο που προωθεί τον πέμπτο Βιώσιμο Στόχο της Ανάπτυξης του ΟΗΕ έχοντας κατ'επέκταση ως απώτατο σκοπό οι μαθήτριες και οι μαθητές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν ζητήματα που αφορούν την προώθηση της έμφυλης ισότητας μέσα από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Θρησκευτικών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Και τούτο διότι μέσω της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα μέσα από βιωματικές και αναστοχαστικές δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες δύνανται να καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης που τους/τις βοηθούν να αναγνωρίζουν τους/όποιους έμφυλους ρόλους επιβάλλονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Pitsou & Theocharidi, 2024). Η πρόωπη παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για να εμφυσήσουμε αρχές ένταξης, ισότητας και δικαιοσύνης (Berk, 2013). Καθώς τα παιδιά διανύουν μια σημαντική αναπτυξιακή περίοδο, το σχολείο παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ευαισθητοποίησή τους γύρω από τις αρχές της ισότητας και των μη διακρίσεων, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Connell, 2009). Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν ενεργά σε τέτοιου είδους προγράμματα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στις ανισότητες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, δημιουργώντας έτσι τις βάσεις για έναν κόσμο με λιγότερες διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφία

Aikman, S., & Unterhalter, E. (2005). *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education*. Oxfam GB.

Bee, European Program «Bee Boosting Gender Equality in Education» (2015, Ιανουάριος 15). *Δείξε μου το φύλο σου να σου πω το μέλλον σου (αγόρι)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VwKPPYJYYk8>

Bee, European Program «Bee Boosting Gender Equality in Education» (2015, Ιανουάριος 15). *Δείξε μου το φύλο σου να σου πω το μέλλον σου (κορίτσι)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=g9rBHAcQCM>

Berk, L.E. (2013). *Child development*. 9th eds. Pearson.

Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects*, 38(3), 345–361. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9086-1>

Γιαβρίμης Π. (2020). *Εισαγωγή στο σχεδιασμό της διδασκαλίας στην Κοινωνιολογία. Ένα μοντέλο μετασχηματικής διδακτικό-παιδαγωγικής προσέγγισης*. Gutenberg.

Connell, R. W. (2009). *Gender in world perspective* (2nd ed.). Polity Press.

European Institute for Gender Equality.(2024). *Έμφυλες ανισότητες*. Ανακτήθηκε στις 15/1/2025 από:

https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1181?language_content_entity=el

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε στις 10/1/2025 από:<https://iep.edu.gr/index.php/el/thriskeftika>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε' και στις ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού*. (2022). Ανακτήθηκε στις 15/1/2025 από:

https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/index.php?gv_a=view-file&fid=94a33bfe9b5c35e488918be4a6966479ae4df53468739dcca25c08c1ebb20aff

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

ΟΗΕ. (2015). *Στόχος 5 - Ισότητα των Φύλων*. Ανακτήθηκε στις 15/1/2025 από:

<https://unric.org/el/%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%87%ce%bf%cf%83-5-%ce%b9%cf%83%ce%bf%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1-%cf%84%cf%89%ce%bd-%cf%86%cf%85%ce%bb%cf%89%ce%bd/>

Pitsou, C &Theocharidi, A. (2024). Integrating Democratic Principles in Early Childhood Education through an Art Program for Gender Equality. *European Journal of Alternative Education Studies*, 9(2), 244-257. <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v9i2.5725>

Πρασίνου, Ε. (2017). *Το λουλούδι της Ισότητας*. Ανακτήθηκε στις 15/1/2025 από:<https://www.ebooks4greeks.gr/to-louloudi-ths-isohtas>

Sleeter, C. E. (2014). Multiculturalism and education for citizenship in a context of Neoliberalism. *Intercultural Education*, 25(2), 85–94. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886356>

Συμβούλιο της Ευρώπης (2016). *Ζώντας μαζί ως ίσοι σε πολιτισμικά ποικιλόμορφες δημοκρατικές κοινωνίες. Ένα μοντέλο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη δημοκρατική κουλτούρα*. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 12/1/2025 από:

https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/CDC_EL.pdf

UNESCO. (nd). *Gender equality and education. From access to empowerment*. Ανακτήθηκε στις 10/1/2025 από:

<https://www.unesco.org/en/gender-equality/education> Gender equality charter. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Yulianti, E., Sally, N., & Risdiana, A. (2023). Building Political Awareness of Gender for The Young Learners. *ThufuLA: Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal*, 11(1):87-106. doi: <http://dx.doi.org/10.21043/thufula.v11i1.20400>

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Θέμα : Η δημιουργία του ανθρώπου

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν, αφορούν το βίντεο που είδατε και το κείμενο που διαβάσατε. Απαντήστε με προσοχή.

1. Ποιο από τα δύο φύλα έπλασε πρώτο ο Θεός;
 2. Από τι δημιουργήθηκε ο Αδάμ;
 3. Από τι δημιουργήθηκε η Εύα;
 4. Που ζούσαν ο Αδάμ και η Εύα;
 5. Τι μπορούσαν να φάνε ο Αδάμ και η Εύα;
6. Ακολούθησαν και οι δύο τον νόμο που έδωσε ο Θεός; Αν όχι, ποιος παράκουσε πρώτος;
7. Ποιες ήταν οι συνέπειες που είχε αυτή η πράξη;
8. Ποια ήταν η αντίδραση του Θεού σε αυτό το γεγονός;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Θέμα : Οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια

Στις φωτογραφίες που ακολουθούν, κυκλώστε / επιλέξτε εκείνη που συναντάτε περισσότερο στην οικογένειά σας.



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/pCksmvqEJ52vTWRh7>



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/bRfNxTRDmoM1fUN97>



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/MmAtnAAvpatPQZvL8>



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/t3evkRm4UbyHWooi8>



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/n8p7hRpdxnXxboscA>



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/c1g4H>



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/VqgDNkyD7yrqejJX6>



Πηγή: <https://images.app.goo.gl/Yta8kGcX4iXPkR>



Πηγές :

<https://images.app.goo.gl/zcVFdxKXrafxCk1u7>&<https://ima>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Θέμα : Οι διάφορες μορφές της οικογένειας

Η παρακάτω εικόνα απεικονίζει διαφορετικές μορφές οικογένειας. Με τη βοήθεια των λέξεων που σας δίνονται, συμπληρώστε σε κάθε κουτάκι την αντίστοιχη οικογένεια :
οικογένεια χωρίς γάμο, εξαμελής, τριμελής, πυρηνική, ζευγάρι, τετραμελής, εκτεταμένη, επταμελής, πενταμελής, μονογονεϊκή

ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

 []	 []	 []
 []	 []	 []

Πηγή: <https://images.app.goo.gl/eXUMγxoW2LX29tof6>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Τάξη : Ε΄

Θέμα : Ισοτιμία και Διάκριση

Το σταυρόλεξο της ισότητας!

Crossword



Across:

- 3** Και τα 2 φύλα πρέπει να συμμετέχουν με τον ίδιο τρόπο στις.....
4 Οι άντρες και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν διακρίσεις λόγω αυτού (γενική)
5 Απεικονίζονται μέσω αυτής και τα 2 φύλα στην Εκκλησία (γενική)
7 Και τα δύο φύλα έχουν ίσα
9 Οι άνθρωποι την αντιμετωπίζουν λόγω της διαφορετικότητάς τους
10 Ο πρώτος άνθρωπος που δημιουργήθηκε απο τον Θεό

Down:

- 1** Μορφή οικογένειας που αποτελείται απο έναν γονέα
2 Έχω διαφορετικό...στο σπίτι απο ότι στο σχολείο
6 Σε αυτή την οικογένεια μένουν και οι παππούδες
8 Όταν όλα τα φύλα αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο

*Τα φύλλα εργασίας και το σταυρόλεξο αποτελούν δημιουργίες των δύο πρώτων συγγραφέων.

Το σταυρόλεξο φτιάχτηκε με την εφαρμογή: CrosswordComplier 11 Demo.

Η σημαντικότητα των μαθημάτων κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κατανόηση της κοινωνικής δομής

Παρασκευή Δαμάλα

Κοινωνιολόγος, Θεατρολόγος, M.Ed.

damalapar@gmail.com

Περίληψη

Η κοινωνιολογία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μαθητών/τριών που είναι κοινωνικά υπεύθυνοι και κριτικοί πολίτες. Μέσα από την ανάλυση της κοινωνικής δομής, των θεσμών και των κοινωνικών δυναμικών, τα μαθήματα κοινωνιολογίας προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τα εργαλεία για να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τις κοινωνικές αδικίες, τις ανισότητες και τις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις, όπως ο ρατσισμός, η φτώχεια και η πολιτική εξουσία. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της κοινωνιολογικής εκπαίδευσης, καθώς ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αμφισβητούν τα κοινωνικά φαινόμενα και να αναλύουν τις διαρθρωτικές αιτίες τους. Παράλληλα, η κοινωνιολογία προσφέρει ένα πλαίσιο για την ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας και τη συμμετοχή σε κοινωνικές αλλαγές, προάγοντας τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης. Στο άρθρο αυτό, αναλύεται η σημασία της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση και προτείνονται τρόποι για την ενίσχυση της διδασκαλίας της στα σχολεία, ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνιολογία, Εκπαίδευση, Κριτική σκέψη, Μαθητές/τριες, Κοινωνικές ανισότητες, Κοινωνική δικαιοσύνη

Abstract

Sociology plays a central role in education, contributing to the development of students who are socially responsible and critical citizens. Through the analysis of social structure, institutions, and social dynamics, sociology courses provide students with the tools to understand and evaluate social injustices, inequalities, and contemporary social challenges, such as racism, poverty, and political power. The development of critical thinking is one of the key goals of sociological education, as it encourages students to question social phenomena and analyze their structural causes. At the same time, sociology offers a framework for enhancing social awareness and participation in social change, promoting the values of social justice and solidarity. This article analyzes the importance of sociology in education and proposes ways to strengthen its teaching in schools, so that students can develop the skills and knowledge necessary to become active and responsible citizens.

Keywords: Sociology, Education, Critical thinking, Social structure, Social inequalities, Social justice

Εισαγωγή

Η κοινωνιολογία αποτελεί θεμελιώδη επιστήμη για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, των δομών και των θεσμών που διαμορφώνουν την καθημερινότητά μας. Στην εκπαίδευση, ο ρόλος της κοινωνιολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να κατανοήσουν τη σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να διαμορφώσουν κοινωνική ευαισθησία (Durkheim, 1973; Mills, 1959).

Η κοινωνιολογία, ως επιστήμη, προσφέρει έναν μοναδικό φακό για την ανάλυση της κοινωνικής ζωής, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να δουν πέρα από τις προφανείς πτυχές της καθημερινότητας και να αναγνωρίσουν τις υποκείμενες δυναμικές και τους μηχανισμούς που διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις. Αυτό καθιστά τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας ιδιαίτερα σημαντική για την προετοιμασία των μαθητών/τριών να συμμετάσχουν ενεργά και αποτελεσματικά ως πολίτες σε έναν σύνθετο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Giddens, 1997).

Η σύνδεση της κοινωνιολογίας με την εκπαίδευση δεν είναι μια καινούργια ιδέα. Από την αρχή της εξέλιξης της επιστήμης αυτής, μελετητές όπως ο Émile Durkheim τόνισαν τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών και της κοινωνικής συνοχής. Ο Durkheim (1973) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα μέσο μεταφοράς γνώσης, αλλά ένα εργαλείο κοινωνικοποίησης που βοηθά στην εσωτερικευση των κοινών αξιών και κανόνων.

Η ενσωμάτωση της κοινωνιολογίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να αναλύουν κριτικά τις κοινωνικές δομές και τις ανισότητες. Μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, και οι διακρίσεις, οι μαθητές/τριες αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να κατανοήσουν βαθύτερα την κοινωνία στην οποία ζουν. Η προσέγγιση αυτή είναι κρίσιμη σε μια εποχή που οι κοινωνικές ανισότητες συνεχίζουν να αποτελούν σοβαρό πρόβλημα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (Collins, 2009; Bourdieu, 1977).

Παράλληλα, η κοινωνιολογία προσφέρει στα άτομα τη δυνατότητα να δουν τον εαυτό τους ως μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας. Η έννοια της κοινωνιολογικής φαντασίας, που εισήγαγε ο C. Wright Mills (1959), είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαίδευση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τα κοινωνικά συστήματα και τις ιστορικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Αυτό το επίπεδο κατανόησης μπορεί να ενισχύσει την αυτογνωσία και την αίσθηση ευθύνης απέναντι στην κοινωνία.

Η κοινωνιολογία, επομένως, δεν αποτελεί απλώς μια ακαδημαϊκή επιστήμη αλλά ένα πρακτικό εργαλείο που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ερμηνεύσουν και να επηρεάσουν τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα. Μέσω της διδασκαλίας κοινωνιολογικών θεμάτων, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εξετάζουν κριτικά τις κοινωνικές αξίες, τα πρότυπα και τις διαδικασίες που επηρεάζουν τη ζωή τους. Αυτό τους επιτρέπει να αναπτύξουν κοινωνική ευαισθησία και να εμπλακούν ενεργά σε δράσεις που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Freire, 1970).

Τα τελευταία χρόνια, όμως, η κοινωνιολογία αντιμετωπίζει σημαντική μείωση στην εκπαιδευτική της παρουσία στα ελληνικά σχολεία, με ιδιαίτερη έμφαση στην κατάργηση του μαθήματος από τη Γ' Λυκείου. Αυτή η εξέλιξη εγείρει ανησυχίες για τις συνέπειες στην κατανόηση της κοινωνικής δομής και των κοινωνικών

προβλημάτων από τους/τις μαθητές/τριες. Η απόφαση αυτή περιορίζει τις δυνατότητες των μαθητών/τριών να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να κατανοήσουν τις κοινωνικές ανισότητες και τις δυναμικές που καθορίζουν τη σύγχρονη κοινωνία. Η κοινωνιολογία, ως θεμελιώδης επιστήμη για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, προσφέρει πολύτιμα εργαλεία που ενδυναμώνουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη. Η κατάργηση αυτού του μαθήματος περιορίζει την εκπαίδευση σε κοινωνικές αξίες και στερεί από τους νέους τη δυνατότητα να εξετάσουν κριτικά τις κοινωνικές σχέσεις και τις σύγχρονες προκλήσεις, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός και οι ανισότητες.

Το παρόν άρθρο εξετάζει τη σημασία των μαθημάτων κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση, επικεντρώνοντας στη συμβολή τους στην κατανόηση της κοινωνικής δομής και στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Επιπλέον, αναλύεται πώς η διδασκαλία της κοινωνιολογίας ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για την αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων.

1 Κοινωνιολογία και εκπαίδευση

Η κοινωνιολογία, ως επιστήμη που εξετάζει τις κοινωνικές δομές, τις διαδικασίες και τις αλληλεπιδράσεις, έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί θεμελιώδη κοινωνικό θεσμό. Η έννοια της κοινωνιολογίας περιλαμβάνει τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, των πολιτισμικών προτύπων και των κοινωνικών θεσμών (Giddensetal., 2017). Αυτή η επιστήμη παρέχει ένα αναλυτικό πλαίσιο που επιτρέπει την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και των μηχανισμών που διαμορφώνουν τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η κοινωνιολογία λειτουργεί ως εργαλείο για την κατανόηση του ρόλου της γνώσης, της κοινωνικής αναπαραγωγής και των δυναμικών αλλαγών μέσα στην κοινωνία.

1.1 Η σχέση κοινωνιολογίας και εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πεδίο μελέτης της κοινωνιολογίας, καθώς διαμορφώνει άτομα και κοινωνίες, ενώ παράλληλα αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες. Σύμφωνα με τον Durkheim (1973), η εκπαίδευση είναι το μέσο μέσω του οποίου οι κοινωνικές αξίες και οι κανόνες μεταδίδονται από τη μία γενιά στην άλλη, διατηρώντας την κοινωνική συνοχή. Ο Durkheim υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί θεμελιώδη θεσμό για την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης και της ηθικής τάξης.

Παράλληλα, οι σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες τονίζουν τη διπλή φύση της εκπαίδευσης: αφενός, ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας και προσωπικής ανάπτυξης, και αφετέρου, ως μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας (Bowles & Gintis, 1976). Για παράδειγμα, η θεωρία της κρυφής ύλης (hidden curriculum) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές δομές και διαδικασίες διαιωνίζουν κοινωνικές ανισότητες, μεταδίδοντας αξίες και προσδοκίες που εξυπηρετούν τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις (Apple, 2004).

Η σχέση κοινωνιολογίας και εκπαίδευσης αναδεικνύεται επίσης από τη συμβολική διάσταση της εκπαίδευσης. Ο Bourdieu (1986) εισήγαγε την έννοια του

πολιτισμικού κεφαλαίου, αναφέροντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ενισχύουν τις ανισότητες μέσω της αναγνώρισης και της επιβράβευσης πολιτισμικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με την ανώτερη κοινωνική τάξη. Αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο αντικατοπτρίζει την κατανόηση της εκπαίδευσης όχι μόνο ως διαδικασία μάθησης, αλλά και ως μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής.

1.2 Ο ρόλος της κοινωνιολογίας στην κατανόηση της κοινωνικής δομής

Η κοινωνιολογία, μέσω των εργαλείων της, συμβάλλει στη μελέτη της κοινωνικής δομής, που περιλαμβάνει τους κανόνες, τις πρακτικές και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνουν την κοινωνική ζωή. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, εντάσσεται σε αυτήν τη δομή και επηρεάζεται από τις ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Οι κοινωνιολόγοι, όπως ο Parsons (1959), υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση είναι κεντρικός μηχανισμός κοινωνικής ένταξης, καθώς παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τις δεξιότητες και τις αξίες που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Ωστόσο, άλλοι θεωρητικοί, όπως ο Marx, επικεντρώνονται στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική δομή. Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο για τη διαίωνιση της οικονομικής και κοινωνικής ανισότητας, καθώς ευνοεί τη διατήρηση του status quo μέσω της ιδεολογικής ηγεμονίας (Gramsci, 1971). Αυτή η προσέγγιση αποκαλύπτει ότι οι κοινωνικές ανισότητες αντικατοπτρίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεάζοντας την πρόσβαση στη γνώση και στις ευκαιρίες.

Η κατανόηση της κοινωνικής δομής μέσω της κοινωνιολογίας βοηθά στην αναγνώριση των διακρίσεων και των αποκλεισμών που ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Για παράδειγμα, έρευνες δείχνουν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και η εθνοτική καταγωγή, επηρεάζουν τις μαθησιακές ευκαιρίες και την εκπαιδευτική επιτυχία (Reay, 2006). Αυτές οι ανισότητες υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές πολιτικές που προάγουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα.

1.3 Κατανόηση κοινωνικών θεσμών και δυναμικών κοινωνικών αλλαγών

Η κοινωνιολογία παρέχει τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση των κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια, η εργασία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση δε λειτουργεί αποκομμένη, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός ευρύτερου δικτύου κοινωνικών θεσμών που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν τη συλλογική ζωή. Σύμφωνα με τον Giddens (1984), η ανάλυση της δομής και της δράσης είναι κρίσιμη για την κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής, καθώς οι θεσμοί δημιουργούν το πλαίσιο για τις ατομικές και συλλογικές πρακτικές.

Η κοινωνιολογία εξετάζει επίσης πώς οι κοινωνικοί θεσμοί προσαρμόζονται στις δυναμικές κοινωνικές αλλαγές. Για παράδειγμα, οι σύγχρονες προκλήσεις, όπως η παγκοσμιοποίηση, η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης και οι δημογραφικές αλλαγές, επηρεάζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ball, 2012). Μέσα από την κοινωνιολογική ανάλυση, καθίσταται δυνατή η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις κοινωνικές μεταβάσεις και οι επιπτώσεις αυτών των αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις.

Συμπερασματικά, η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση αποτελούν στενά συνδεδεμένα πεδία που αλληλοσυμπληρώνονται. Μέσω της ανάλυσης της κοινωνικής δομής, των θεσμών και των δυναμικών αλλαγών, η κοινωνιολογία φωτίζει το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Παράλληλα, αποκαλύπτει τις ανισότητες που ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και προτείνει στρατηγικές για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως επισημαίνουν οι Bourdieu και Passeron (1990), η εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένας μηχανισμός μετάδοσης γνώσης, αλλά και μια διαδικασία που καθορίζει τις κοινωνικές σχέσεις και την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής. Με αυτόν τον τρόπο, η κοινωνιολογία συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών.

2 Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω κοινωνιολογικών μαθημάτων

Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις στόχους της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών. Τα μαθήματα κοινωνιολογίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση αυτής της δεξιότητας, παρέχοντας στους/στις μαθητές/τριες τα εργαλεία και τις γνώσεις που απαιτούνται για την κατανόηση και ανάλυση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων. Μέσα από τη συστηματική διερεύνηση θεμάτων όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η εξουσία, οι διακρίσεις και η κοινωνική δικαιοσύνη, η κοινωνιολογία όχι μόνο επεκτείνει την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και προωθεί τη συμμετοχή των ατόμων σε διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής.

2.1 Ενίσχυση της κριτικής σκέψης και ανάλυσης

Τα μαθήματα κοινωνιολογίας ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη μέσω της συστηματικής αμφισβήτησης των παραδοχών που διέπουν την κοινωνική ζωή. Όπως σημειώνουν οι Brookfield και Preskill (2016), η κριτική σκέψη βασίζεται στην ικανότητα αμφισβήτησης των κατεστημένων αντιλήψεων και στην αναζήτηση εναλλακτικών εξηγήσεων. Στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται να εξετάζουν πώς οι κοινωνικοί θεσμοί και οι δομές επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων, δημιουργώντας ανισότητες και περιορισμούς.

Για παράδειγμα, οι κοινωνιολογικές αναλύσεις της ανισότητας αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους η κατανομή των πόρων (πλούτος, εξουσία, ευκαιρίες) συχνά καθορίζεται από φυλετικά, έμφυλα και ταξικά κριτήρια (Mills, 2000). Μέσα από τη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων, όπως οι διαφορές στη μισθοδοσία μεταξύ ανδρών και γυναικών ή οι εκπαιδευτικές ανισότητες σε μειονοτικές κοινότητες, οι μαθητές/τριες αποκτούν τη δυνατότητα να αναλύουν δεδομένα και να προτείνουν πολιτικές που προωθούν τη δικαιοσύνη.

Παράλληλα, η κοινωνιολογία ενισχύει την ικανότητα κριτικής αξιολόγησης της εξουσίας. Όπως τονίζει ο Foucault (1980), η εξουσία δεν είναι μόνο μια σχέση καταπίεσης, αλλά και μια μορφή παραγωγής γνώσης και νοηματοδότησης της πραγματικότητας. Η διδασκαλία αυτών των εννοιών βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν πώς οι κυρίαρχες αφηγήσεις διαμορφώνουν τις κοινωνικές πρακτικές και τους κανόνες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου τα μέσα ενημέρωσης και οι πολιτικοί θεσμοί συχνά λειτουργούν ως μηχανισμοί νομιμοποίησης της εξουσίας.

2.2 Ανάλυση κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων

Η κοινωνιολογία προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εξετάζουν τη σύνθετη δυναμική των κοινωνικών ανισοτήτων και των διακρίσεων. Μέσα από τη μελέτη των θεωριών κοινωνικής τάξης (π.χ., Marx, Weber) και των σύγχρονων προσεγγίσεων στη φυλή και το φύλο (Collins, 2000), οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μηχανισμών που διακρίνουν την ανισότητα. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορεί να εξετάσουν τη θεωρία της διαθεματικότητας (Crenshaw, 1991), η οποία αναλύει πώς οι εμπειρίες ανισότητας δεν είναι μονοδιάστατες αλλά αλληλοδιαπλέκονται. Οι γυναίκες μειονοτικής προέλευσης, για παράδειγμα, αντιμετωπίζουν διαφορετικές μορφές διακρίσεων που σχετίζονται τόσο με το φύλο όσο και με τη φυλή. Η ανάλυση αυτών των περιπτώσεων ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να υιοθετήσουν μια πολυδιάστατη προσέγγιση στα κοινωνικά φαινόμενα.

Επιπλέον, η κοινωνιολογία δίνει έμφαση στις διακρίσεις που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την εθνικότητα. Σε έναν κόσμο όπου η μετανάστευση αυξάνεται, η διδασκαλία για τις κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες είναι καίριας σημασίας. Οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες της «αφομοίωσης» και της «εθνοτικής στρατηγικής» και να αναγνωρίσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διαφορετικές εθνοτικές ομάδες στις νέες κοινωνίες.

2.3 Η κοινωνιολογία ως απάντηση στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις

Η κοινωνιολογία παρέχει τα εργαλεία για την κατανόηση και αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός και η βία. Οι κοινωνικές προκλήσεις συχνά είναι πολυδιάστατες και απαιτούν κριτική σκέψη για την ανάπτυξη λύσεων που βασίζονται σε επιστημονική γνώση και κοινωνική δικαιοσύνη.

Η φτώχεια είναι ένα από τα πιο επίμονα κοινωνικά ζητήματα, που επηρεάζει εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως. Η κοινωνιολογία διδάσκει στους/στις μαθητές/τριες να αναλύουν τις δομικές αιτίες της φτώχειας, όπως οι οικονομικές ανισότητες και η έλλειψη πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες (Sen, 1999). Μέσα από τέτοιες αναλύσεις, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι η φτώχεια δεν είναι απλώς ζήτημα ατομικής αποτυχίας, αλλά αποτέλεσμα ευρύτερων κοινωνικών δομών.

Η κοινωνιολογία προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τα μέσα για να κατανοήσουν πώς ο ρατσισμός και οι διακρίσεις διαμορφώνουν τις εμπειρίες των ατόμων και τις κοινωνικές σχέσεις. Η μελέτη του Bonilla-Silva (2017) για τον «χρωματισμένο ρατσισμό» εξηγεί πώς οι σύγχρονες μορφές ρατσισμού παραμένουν κρυμμένες μέσα σε φαινομενικά ουδέτερες πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές. Η μελέτη τέτοιων εννοιών προάγει τη συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών για τις επιπτώσεις του ρατσισμού και την ανάγκη για κοινωνική αλληλεγγύη.

Η κοινωνιολογία εστιάζει επίσης στη βία, τόσο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων όσο και σε επίπεδο κοινωνικών συγκρούσεων. Η θεωρία της κοινωνικής αποσύνθεσης (Shaw & McKay, 1942) δείχνει πώς οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα εγκληματικότητας σε περιοχές με υψηλή φτώχεια. Μέσα από τη μελέτη αυτών των παραδειγμάτων, οι μαθητές/τριες

κατανοούν τη σύνδεση μεταξύ κοινωνικών συνθηκών και φαινομένων βίας, αναζητώντας λύσεις που αντιμετωπίζουν τις ρίζες του προβλήματος.

Επιπλέον, η κοινωνιολογία καλλιεργεί την ευαισθησία προς την κοινωνική δικαιοσύνη, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων. Σύμφωνα με τους Fraser και Honneth (2003), η κοινωνική δικαιοσύνη περιλαμβάνει τόσο την ανακατανομή των πόρων όσο και την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών. Η διδασκαλία αυτών των ιδεών κινητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες να αντιληφθούν την αξία της συλλογικής δράσης και της κοινωνικής αλλαγής.

Τέλος, οι κοινωνιολογικές γνώσεις ενισχύουν τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να συμμετέχουν σε δημόσιες συζητήσεις και πολιτικές διαδικασίες. Μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικής έρευνας και την ανάλυση δεδομένων, οι μαθητές/τριες αποκτούν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαμόρφωση και αξιολόγηση πολιτικών που προωθούν την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

3 Η κοινωνιολογία ως εργαλείο κατανόησης κοινωνικών προβλημάτων

Η κοινωνιολογία, ως επιστήμη που εξετάζει την ανθρώπινη κοινωνία, τις δομές της και τις δυναμικές που την καθορίζουν, παρέχει ένα πλούσιο πλαίσιο ανάλυσης για την κατανόηση κοινωνικών προβλημάτων. Η φτώχεια, οι διακρίσεις, η εκπαίδευση και η εργασία αποτελούν κεντρικά ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες. Μέσω θεωρητικών προσεγγίσεων, μεθοδολογικών εργαλείων και εμπειρικής ανάλυσης, η κοινωνιολογία προσφέρει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουμε τις αιτίες αυτών των φαινομένων, να εξετάσουμε τις επιπτώσεις τους και να προτείνουμε λύσεις.

Η φτώχεια αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα κοινωνικά προβλήματα, με επιπτώσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η κοινωνιολογία εξετάζει τη φτώχεια μέσα από τη διαρθρωτική προσέγγιση, υπογραμμίζοντας τους ρόλους των οικονομικών ανισοτήτων, των κοινωνικών θεσμών και των πολιτικών επιλογών. Ο Giddens (2009) υποστηρίζει ότι η φτώχεια δεν είναι απλώς ένα ατομικό πρόβλημα, αλλά αποτέλεσμα των συστημικών αδυναμιών και της άνισης κατανομής πόρων.

Επιπλέον, οι κοινωνιολόγοι αναλύουν τη φτώχεια ως συνέπεια της κοινωνικής στρωμάτωσης. Σύμφωνα με τη θεωρία της σύγκρουσης, η οικονομική ανισότητα διαιωνίζεται μέσω της εκμετάλλευσης των χαμηλών κοινωνικών τάξεων από τις ανώτερες (Marx & Engels, 2000). Παράλληλα, η θεωρία των λειτουργιστών υποστηρίζει ότι η φτώχεια μπορεί να διαδραματίζει έναν παράδοξο ρόλο, διασφαλίζοντας τη διαθεσιμότητα εργατικού δυναμικού για χαμηλόμισθες εργασίες (Davis&Moore, 1945).

Οι κοινωνικές διακρίσεις, που βασίζονται στη φυλή, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και άλλα χαρακτηριστικά, αποτελούν θεμελιώδες πρόβλημα για τη δικαιοσύνη και την κοινωνική συνοχή. Η κοινωνιολογία μελετά τις διακρίσεις ως έκφραση ανισοτήτων εξουσίας και προνομίων. Ο Bourdieu (1986) ανέδειξε τη σημασία του «κοινωνικού κεφαλαίου» για την ενίσχυση ή την αποδυνάμωση κοινωνικών ομάδων. Οι περιθωριοποιημένες ομάδες στερούνται πρόσβασης σε πόρους, γεγονός που τις καθιστά ευάλωτες στις διακρίσεις.

Επιπρόσθετα, η διαθεματικότητα, όπως διατυπώθηκε από την Crenshaw (1989), βοηθά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διάφορες μορφές διακρίσεων αλληλεπιδρούν και επιδεινώνουν τις ανισότητες. Για παράδειγμα, η εμπειρία της διάκρισης μιας μαύρης γυναίκας δεν μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα ως ζήτημα φυλής ή φύλου, αλλά ως σύμπλεγμα αυτών των παραγόντων.

Η κοινωνιολογία εξετάζει την εκπαίδευση τόσο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας όσο και ως μηχανισμό αναπαραγωγής ανισοτήτων. Σύμφωνα με τη θεωρία της αναπαραγωγής των Bowles και Gintis (1976), τα εκπαιδευτικά συστήματα συχνά λειτουργούν προς όφελος των κοινωνικών ελίτ, αναπαράγοντας ταξικές και πολιτισμικές ανισότητες. Οι μαθητές/τριες από μειονεκτικά κοινωνικά στρώματα έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, γεγονός που διαιωνίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους.

Παράλληλα, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κοινωνικής κινητικότητας. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου του Becker (1964) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αυξάνει τις δεξιότητες και τις προοπτικές απασχόλησης, μειώνοντας τη φτώχεια και ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή. Οι κοινωνιολογικές μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούν την ισότητα, όπως η ενσωμάτωση περιθωριοποιημένων ομάδων, είναι κρίσιμες για την κοινωνική πρόοδο.

Η εργασία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την κοινωνική ζωή, επηρεάζοντας τόσο την οικονομική όσο και την κοινωνική ταυτότητα των ατόμων. Οι κοινωνιολόγοι αναλύουν τις εργασιακές σχέσεις στο πλαίσιο των αλλαγών στην παγκόσμια οικονομία. O Standing (2011), στην έννοια του «πρεκαριάτου», περιγράφει τη νέα τάξη εργαζομένων που βιώνουν επισφαλείς συνθήκες εργασίας, χαμηλούς μισθούς και έλλειψη κοινωνικής προστασίας.

Επιπλέον, η θεωρία της αποξένωσης του Marx (1844) συνεχίζει να αποτελεί βασικό εργαλείο για την κατανόηση της επίδρασης της καπιταλιστικής οργάνωσης της εργασίας. Οι εργαζόμενοι αποξενώνονται από το προϊόν της εργασίας τους, τη διαδικασία παραγωγής και τους συναδέλφους τους, γεγονός που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό και ψυχολογική καταπόνηση.

Η κοινωνική τάξη και η κινητικότητα αποτελούν βασικά ζητήματα στη μελέτη της κοινωνιολογίας. Η θεωρία της στρωμάτωσης του Weber (1946) υπογραμμίζει ότι η κοινωνική τάξη καθορίζεται από την οικονομική θέση, το κύρος και την εξουσία. Αυτό το μοντέλο βοηθά στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι ανισότητες διαμορφώνονται και διαιωνίζονται σε διαφορετικές κοινωνίες.

Η κοινωνική κινητικότητα, δηλαδή η δυνατότητα ενός ατόμου να βελτιώσει τη θέση του στην κοινωνική ιεραρχία, εξαρτάται από παράγοντες όπως η εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση και οι οικονομικές ευκαιρίες. Μελέτες δείχνουν ότι οι κοινωνίες με υψηλές ανισότητες εισοδήματος έχουν περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας (Wilkinson & Pickett, 2010).

Οι θεσμοί, όπως το κράτος, η οικογένεια και η θρησκεία, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής. Η κοινωνιολογία αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι θεσμοί αυτοί αναπαράγουν ή αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες. Ο Durkheim (1973) επισήμανε ότι οι θεσμοί παρέχουν τη βάση για την κοινωνική συνοχή, ενώ ο Foucault (1977) ανέδειξε τη σχέση τους με την εξουσία και την πειθαρχία.

Για παράδειγμα, το κράτος, μέσω πολιτικών για την εργασία και την εκπαίδευση, μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να περιορίσει τις κοινωνικές ανισότητες.

Παράλληλα, η οικογένεια λειτουργεί ως πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης, μεταδίδοντας αξίες και κανόνες που επηρεάζουν τη θέση του ατόμου στην κοινωνική δομή.

4 Ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας και συμμετοχής

Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός μηχανισμός για την καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών σε κοινωνικές αλλαγές. Μέσω της εξερεύνησης κοινωνικών φαινομένων και των δυναμικών τους, οι μαθητές/τριες αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων και των παραγόντων που τις διαιωνίζουν, ενώ παράλληλα εξοπλίζονται με τα απαραίτητα εργαλεία για να συμβάλουν ενεργά στη μείωση των ανισοτήτων αυτών.

4.1 Η κοινωνιολογία ως πλαίσιο κατανόησης των κοινωνικών ανισοτήτων

Η κοινωνιολογία, ως επιστημονικό πεδίο, επιδιώκει να αποκαλύψει τις δομές και τις διαδικασίες που δημιουργούν και συντηρούν τις κοινωνικές ανισότητες. Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας εστιάζει στην ανάδειξη των αιτιών πίσω από τη φτώχεια, τον ρατσισμό, τον σεξισμό και άλλες μορφές διάκρισης, ενώ παράλληλα εξηγεί πώς αυτές οι ανισότητες ενσωματώνονται στους κοινωνικούς θεσμούς (Giddens et al., 2021). Για παράδειγμα, η κατανόηση των κοινωνικών τάξεων και της κοινωνικής κινητικότητας επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν πώς οι οικονομικές και πολιτισμικές δομές επηρεάζουν την πρόσβαση στις ευκαιρίες.

Η κατανόηση αυτή λειτουργεί ως θεμέλιο για την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας. Οι μαθητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι με δεδομένα που καταρρίπτουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, γεγονός που τους ωθεί να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις τους απέναντι σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Willis, 2017). Επιπλέον, η κοινωνιολογική ανάλυση των ανισοτήτων διευρύνει την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να αναγνωρίζουν τις αιτίες των προβλημάτων παρά να εστιάζουν στις συνέπειες.

4.2 Ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας μέσω κοινωνιολογικών μαθημάτων

Η κοινωνιολογία ενισχύει την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών/τριών με διάφορους τρόπους. Καταρχάς, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν ενσυναίσθηση μέσα από τη μελέτη πραγματικών περιπτώσεων που αποτυπώνουν τις εμπειρίες ανθρώπων από περιθωριοποιημένες κοινότητες (Lareau, 2011). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω προσεγγίσεων όπως η ανάλυση περιπτωσιολογικών μελετών, οι οποίες επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς οι κοινωνικές δομές επηρεάζουν άτομα και ομάδες.

Επιπλέον, τα κοινωνιολογικά μαθήματα εστιάζουν στην ενίσχυση της κατανόησης της συλλογικής δράσης και της κοινωνικής αλλαγής. Οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε παραδείγματα κοινωνικών κινημάτων, όπως το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα στις Ηνωμένες Πολιτείες ή οι σύγχρονες περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες. Αυτά τα παραδείγματα επισημαίνουν τη δύναμη της συλλογικότητας και την ικανότητα της κοινωνίας να αλλάξει προς το καλύτερο (Tilly, 2004).

4.3 Η κοινωνιολογία ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεγγύης

Η κοινωνιολογία δεν περιορίζεται μόνο στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας· προωθεί επίσης τη δέσμευση για κοινωνική αλληλεγγύη. Ένα βασικό στοιχείο της κοινωνιολογίας είναι η αναγνώριση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων. Αυτή η αναγνώριση ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σημασία της κοινωνικής συνοχής και της συλλογικής ευθύνης.

Οι μαθητές/τριες που μελετούν κοινωνιολογία καλούνται συχνά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες υπηρεσίας προς την κοινότητα (servicelearning). Αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να δουν πώς μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Eyler & Giles, 1999). Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε προγράμματα που αφορούν την υποστήριξη αστέγων ή την ενίσχυση εκπαιδευτικών ευκαιριών για παιδιά χαμηλού εισοδήματος μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ευαισθητοποίηση και δέσμευση για την κοινωνική αλλαγή.

Η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεγγύης επιτυγχάνεται επίσης μέσω της διδασκαλίας εννοιών όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με παγκόσμιες πρωτοβουλίες που έχουν στόχο τη μείωση της φτώχειας, την προστασία των μειονοτήτων και την καταπολέμηση των διακρίσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι η κοινωνική αλληλεγγύη δεν είναι απλώς μια ηθική αξία, αλλά ένας πρακτικός τρόπος βελτίωσης της ποιότητας ζωής όλων (Sen, 1999).

4.4 Κινητοποίηση για ενεργή συμμετοχή

Ένας από τους πιο κρίσιμους στόχους της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας είναι η κινητοποίηση των μαθητών/τριών για ενεργό συμμετοχή. Η κοινωνιολογία παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τα εργαλεία για να αναλύσουν κοινωνικά φαινόμενα και να αναλάβουν δράση. Μέσω της ανάλυσης κοινωνικών προβλημάτων, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εντοπίζουν τις ρίζες των προβλημάτων και να εξετάζουν πιθανές λύσεις.

Η ενεργός συμμετοχή ενισχύεται επίσης μέσω της συμμετοχής σε δράσεις υπεράσπισης (advocacy). Οι μαθητές/τριες μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες που προωθούν τη δικαιοσύνη σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η υγεία ή το περιβάλλον. Οι κοινωνιολογικές γνώσεις βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους, να οργανώσουν καμπάνιες ευαισθητοποίησης και να πιέσουν για την εφαρμογή πολιτικών που προωθούν την κοινωνική ευημερία (Freire, 1970).

Συμπερασματικά, η κοινωνιολογία, ως μάθημα, προσφέρει πολύτιμα εργαλεία για την ενίσχυση της κοινωνικής ευαισθησίας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών. Με την αποκάλυψη των κοινωνικών ανισοτήτων και τη διδασκαλία της σημασίας της συλλογικής δράσης, οι μαθητές/τριες αποκτούν κίνητρα για να γίνουν κοινωνικά υπεύθυνοι πολίτες. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της κοινωνιολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν προωθεί μόνο την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά ενισχύει και τη δέσμευση για κοινωνική αλληλεγγύη. Ως εκ

τούτου, η κοινωνιολογία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης που στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση της κοινωνίας.

Αντί επιλόγου

Για να αξιοποιηθεί πλήρως η δυναμική της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση, απαιτούνται συγκεκριμένες παρεμβάσεις που θα ενισχύσουν τη θέση της στα σχολικά προγράμματα. Οι παρακάτω προτάσεις βασίζονται σε σύγχρονη βιβλιογραφία και εμπειρικά δεδομένα:

Η κοινωνιολογία πρέπει να αποτελεί βασικό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα, ισότιμο με άλλες κοινωνικές επιστήμες όπως η ιστορία και η πολιτική επιστήμη. Όπως δείχνουν έρευνες (Sarifin, Sidek, Hashim&Sukimi, 2024), η συστηματική διδασκαλία της κοινωνιολογίας στα σχολεία συνδέεται με αυξημένη κοινωνική ευαισθητοποίηση και πολιτική συμμετοχή. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να εκτίθενται σε θέματα όπως η κοινωνική ανισότητα, η πολιτισμική διαφορετικότητα και η παγκοσμιοποίηση από νωρίς, ώστε να αποκτήσουν βαθιά κατανόηση των προκλήσεων του σύγχρονου κόσμου.

Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας απαιτεί ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που να διαθέτουν επαρκή γνώση του αντικειμένου και δεξιότητες διδακτικής προσέγγισης. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη μέσω σεμιναρίων, εργαστηρίων και συνεργασιών με ακαδημαϊκούς φορείς είναι απαραίτητη (Apple, 2018). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πόρους και υποστήριξη για να εισαγάγουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η χρήση μελετών περίπτωσης, η προβολή ντοκιμαντέρ και η ανάλυση πραγματικών δεδομένων.

Η ενσωμάτωση της κοινωνιολογίας σε διεπιστημονικές δραστηριότητες μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορούν να διερευνήσουν περιβαλλοντικά ζητήματα συνδυάζοντας κοινωνιολογικές, γεωγραφικές και οικονομικές προσεγγίσεις. Οι συνεργασίες μεταξύ κοινωνιολογίας και άλλων επιστημονικών κλάδων ενισχύουν τη βαθύτερη κατανόηση πολύπλοκων κοινωνικών θεμάτων (Freire, 1970).

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε κοινωνικά έργα και δράσεις μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Για παράδειγμα, η διοργάνωση ημερίδων για την κοινωνική δικαιοσύνη ή η συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες να εφαρμόσουν κοινωνιολογικές έννοιες στην πραγματική ζωή. Όπως προτείνει η Dewey (1916), η εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται με την κοινωνική εμπειρία, ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικής ευθύνης.

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να αναβαθμίσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας. Οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιούν διαδικτυακές πλατφόρμες για να συμμετέχουν σε έρευνες, να αναλύουν δεδομένα και να δημιουργούν παρουσιάσεις. Επιπλέον, η πρόσβαση σε διεθνείς βάσεις δεδομένων και ερευνητικό υλικό μπορεί να τους βοηθήσει να εξετάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα από μια παγκόσμια προοπτική (Selwyn, 2014).

Η κοινωνιολογία πρέπει να επικεντρώνεται στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, όπως η τεχνολογική πρόοδος, η κλιματική αλλαγή και οι γεωπολιτικές εντάσεις. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να κατανοήσουν πώς αυτές οι τάσεις επηρεάζουν τις

κοινωνικές δομές και πώς μπορούν να συμμετάσχουν σε προσπάθειες για βιώσιμη ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία (Bauman, 2000).

Η κοινωνιολογία στην εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα μάθημα, αλλά ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της κριτικής σκέψης και της ενεργής συμμετοχής. Μέσα από την ενίσχυση της παρουσίας της στα σχολικά προγράμματα, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, μπορούμε να διαμορφώσουμε μια γενιά μαθητών/τριών που κατανοούν βαθιά τις κοινωνικές προκλήσεις και επιδιώκουν την κοινωνική αλλαγή.

Η ανάπτυξη υπεύθυνων και κριτικών πολιτών δεν είναι απλώς επιθυμία αλλά ανάγκη για τη διατήρηση μιας δίκαιης και βιώσιμης κοινωνίας. Η κοινωνιολογία, ως επιστήμη και ως διδακτική πρακτική, έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την εκπαιδευτική εμπειρία και να συμβάλει στη δημιουργία ενός κόσμου όπου η κοινωνική δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη θα αποτελούν τον κανόνα.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2018). *Can Education Change Society?* New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bonilla-Silva, E. (2017). *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press. Doi: [10.1002/9780470755679.ch15](https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15)
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2016). *Discussion as a Way of Teaching*. Jossey-Bass.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Collins, R. (2009). *Conflict Sociology: A Sociological Classic Updated*. Academic Press.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. Doi: <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Davis, K., & Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249. Doi: <https://doi.org/10.2307/2085643>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Durkheim, E. (1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. Free Press.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Philosophical Exchange*. Verso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Giddens, A. (1997). *Sociology*. Polity Press.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. (2021). *Introduction to Sociology*. W.W. Norton & Company.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Marx, K., & Engels, F. (2000). *The Communist Manifesto*. Penguin Books.
- Mills, C. W. (2000). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96. Doi: [10.1177/000271629353000106](https://doi.org/10.1177/000271629353000106)
- Reay, D. (2006). The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288–307. Doi: [10.1111/j.1467-8527.2006.00351.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00351.x)
- Sarifin, M. R., Sidek, S., Hashim, A.T.M.&Sukimi, M. F (2024). Sociology in Schools: Fostering Social Awareness and Responsibility. *International Journal of Education*, 16 (2), 75-87. Doi: <https://doi.org/10.5296/ije.v16i2.22127>
- Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University*. Routledge.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

- Shaw, C. R., & McKay, H. D. (1942). *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. University of Chicago Press.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury.
- Tilly, C. (2004). *Social Movements, 1768–2004*. Paradigm Publishers.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. Penguin Books.
- Willis, P. (2017). *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Routledge.

Η αγωγή των πρωτόγονων ανθρώπων

Ευγενία Μπαζάνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Διευθύντρια 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου

mpazaneugenia@gmail.com

Περίληψη

Η νοσταλγία του πολιτισμένου ανθρώπου για την επιστροφή σε μια “πρωτόγονη” εποχή φαίνεται να είναι τόσο παλιά όσο και η πολιτισμένη ικανότητά του για ενδοσκόπηση. Αν η τάση για το πρωτόγονο που ξεκινά από τους αρχαίους χρόνους και φτάνει ως τις αρχές του αιώνα μας, δημιουργεί στον πολιτισμένο άνθρωπο ένα δίλημμα ολοένα και περισσότερο εσωτερικευμένο και εναγώνιο, τότε μπορούμε να πούμε πως η τάση αυτή παραμένει αμείωτη ακόμα και σήμερα. Η αγωγή είναι το βασικό γνώρισμα της ανθρωπότητας: είναι η εκδήλωση και ενέργεια, η οποία χαρακτηρίζει καλύτερα το ανθρώπινο γένος: είναι το φαινόμενο το οποίο επέτρεψε στον άνθρωπο να πραγματοποιήσει την πνευματική εξέλιξή του και να εξασφαλίσει διαμέσου των αιώνων τη μετάδοση στις επερχόμενες γενιές όλων των προόδων και επιτευγμάτων των προηγούμενων γενεών. Τον περασμένο αιώνα, οι διάφοροι ερευνητές έστρεψαν την προσοχή τους προς διάφορους λαούς, που μόλις τότε είχαν ανακαλυφθεί, ξεχασμένοι και απομονωμένοι στο περιθώριο των πολιτισμών ή άγνωστοι παντελώς στον υπόλοιπο γνωστό κόσμο. Οι λαοί αυτοί ζούσαν μια φυσική ζωή, χωρίς ιδιαίτερα γνωρίσματα ανώτερου τεχνολογικού πολιτισμού. Επρόκειτο για τους λαούς που ζούσαν απομονωμένοι σε διάφορες περιοχές της Αφρικής, της Ασίας, της Αμερικής (Εσκιμώοι) και των νήσων του Ειρηνικού Ωκεανού (Ωκεανία, Μελανησία). Από την εξεύρεση αυτών των λαών που ονομάστηκαν *πρωτόγονοι* και από την καταγραφή των αντιλήψεών τους, ανέκυψαν διάφορες θεωρίες περί προέλευσης της θρησκείας. Είναι αλήθεια, ότι η ζωή των πρωτόγονων λαών έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους πολιτισμένους και έχουν γίνει πολλές μελέτες για αυτούς.

Λέξεις-κλειδιά: αρχαίοι χρόνοι, πρώτος άνθρωπος, αγωγή, πολιτισμός

The education of primitive people

Abstract

Civilized man's nostalgia for returning to a "primitive" age seems to be as old as his civilized capacity for introspection. If the tendency towards primitiveness, which begins in ancient times and reaches the beginning of our century, creates in civilized man a dilemma that is increasingly internalized and agonizing, then we can say that this tendency remains undiminished even today. Education is the basic characteristic of humanity; it is the manifestation and energy which best characterizes mankind; it is the phenomenon which has enabled man to carry out his spiritual evolution and to ensure through the centuries the transmission to future generations of all the advances and achievements of previous generations. Over the past century, researchers have turned their attention to various peoples who had only just been discovered, forgotten and isolated on the margins of civilizations or completely unknown to the rest of the known world. These peoples lived a natural life, without special features of superior technological civilization. These were the peoples who lived isolated in various regions of Africa, Asia, America (Eskimos) and the islands of the Pacific Ocean (Oceania, Melanesia). From the finding of these peoples who were called primitives and from the recording of their perceptions, various theories about the origin of religion emerged. It is true that the life of primitive peoples has received special attention from the civilized and many studies have been done on them.

Keywords: ancient times, first man, education, culture

Εισαγωγή

Η πρωτόγονη εποχή αναφέρεται σε οικουμενικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, την ανάγκη του ανθρώπου αφενός να επιβιώσει μέσα από στοιχειωδώς οργανωμένα κοινωνικά σχήματα και αφετέρου να ανταποκριθεί στις φιλοσοφικές και μεταφυσικές του ανησυχίες. Η νοσταλγία του πολιτισμένου ανθρώπου για την επιστροφή σε μια “πρωτόγονη” εποχή φαίνεται να είναι τόσο παλιά όσο και η πολιτισμένη ικανότητά του για ενδοσκόπηση.

Αυτό που γενικά χαρακτηρίζει την ανθρώπινη φύση, είναι πως το καθετί που μάς φέρνει κοντύτερα σε μια αυξημένη πρόοδο, συνοδεύεται από ανησυχίες και αμφιβολίες αναφορικά με τη συνολική πολιτιστική εξέλιξη. Αν η τάση για το πρωτόγονο που ξεκινά από τους αρχαίους χρόνους και φτάνει ως τις αρχές του αιώνα

μας, δημιουργεί στον πολιτισμένο άνθρωπο ένα δίλημμα ολοένα και περισσότερο εσωτερικευμένο και εναγώνιο, τότε μπορούμε να πούμε πως η τάση αυτή παραμένει αμείωτη ακόμα και σήμερα.

1. Ιστορική αναδρομή

Κάτι καινούριο ήρθε στον κόσμο μαζί με τον άνθρωπο, μια ψυχική ενέργεια ζωής διαφορετική από οποιαδήποτε προηγούμενη έκφρασή της. Ο πρώτος άνθρωπος, που τα ίχνη του αποκαλύφθηκαν, αποκαλείται παλαιολιθικός, πράγμα που σημαίνει ότι διαμόρφωσε εργαλεία από πέτρα και παρόλο που ελάχιστα κατάλοιπά του έχουν βρεθεί, η παρουσία του έχει αποδειχθεί με την ανακάλυψη των πέτρινων εργαλείων του από μυτερό σχιστόλιθο. Τα όπλα και τα εργαλεία του ανθρώπου, ξεκινώντας από τα πιο άτεχνα και χοντροκομμένα, άρχισαν να δείχνουν πιο λεπτή επεξεργασία και να εμφανίζουν προσπάθειες διακόσμησης. Παράλληλα ο άνθρωπος άρχισε να σκαλίζει εικόνες στους βράχους.

Η παλαιολιθική περίοδος χωρίζεται στην πρωτόγονη και στη δευτερεύουσα, με πιο λεπτή εργασία στην πέτρα, όπου ακόμη τα ίχνη της ύπαρξης του ανθρώπου έγιναν πιο πολλά και πιο διαδεδομένα. Η πρωτόγονη υπο-περίοδος είναι ακόμη γνωστή στους επιστήμονες σαν κέλλαινος κι αυτοί που μελετούν φυλετικές ομάδες, έχουν φτάσει στο συμπέρασμα, ότι υπήρξαν τουλάχιστον είκοσι ομάδες που επιβίωσαν στη σφαίρα μας σε αυτό το στάδιο του πολιτισμού, αν και ζούσαν κάτω από την κυριαρχία μιας ανώτερης φυλετικής ομάδας (Μοντεσσόρι, 1980:77).

Ο άνθρωπος έχει σχετικά ελάχιστη δύναμη, με το γυμνό του δέρμα, άοπλος και μειονεκτώντας σωματικά απέναντι σε πολλά θηλαστικά, αλλά τού δόθηκε το πνεύμα, επειδή είναι προορισμένος να εκτελέσει ένα σημαντικό έργο δημιουργίας. Το νέο του όπλο ήταν πνευματικό. Έτσι, πάλευε με επιτυχία στις δυνάμεις της φύσης και τις καθυπόταζε στους δικούς του σκοπούς. Το νέο του όπλο αποδείχθηκε, ότι ξεπερνούσε όλα τα άλλα σε αποτελεσματικότητα και με τον καιρό ήρθε η ανωτερότητα πάνω από όλα αυτά. Όχι αποκτώντας πιο γερά χέρια και πόδια, αλλά ισχυρότερο μυαλό και πάνω από όλα φαντασία.

Υπήρξαν τρεις περίοδοι παγετώνων, με διαστήματα μεταξύ τους. Η πρώτη και δεύτερη ήταν μεγαλύτερες σε διάρκεια κι έφτασαν πολύ πέρα, στο Νότο. Όχι πολύ πριν την άφιξη του ανθρώπου, τα Ιμαλάια και οι Άλπεις ύψωναν τις κορυφές τους και ο Ειρηνικός Ωκεανός είχε σχηματιστεί, ενώ μεγάλες μάζες στεριάς είχαν

καταποντιστεί. Περιοχές που πριν ήταν ενωμένες, απομονώθηκαν. Στην τρίτη περίοδο των παγετώνων, η γη καλύφθηκε και πάλι με πάγους, αλλά τώρα λιγότερο προς τα νότια. Ανάμεσα στις Άλπεις και στον Καύκασο απλωνόταν ένας διάδρομος με χαμηλή θερμοκρασία, όπου οι άνθρωποι κατοίκησαν.

Στη διάρκεια αυτών των παραγμένων εποχών οι άνθρωποι ζούσαν ανάμεσα στα σεντόνια των πάγων, το πιο πολύ στα δάση και πλάι σε ρυάκια, γειτονεύοντας με τεράστια μαμούθ, με τίγρεις, με ελάφια και ζαρκάδια, αλλά και με μικρά άλογα. Αυτοί οι πρώτοι άνθρωποι ήταν γίγαντες, με ελάχιστη ακόμη εξυπνάδα, παρόλο που χρησιμοποιούσαν χοντροφτιαγμένα εργαλεία. Μετά το 50.000 π.Χ. μια μικρότερη και πιο έξυπνη ράτσα εμφανίστηκε, που χρησιμοποιούσε κομμάτια από πέτρα σαν μαχαίρια και που τα διαμόρφωνε με κάποια ευστροφία. Η τροφή των ανθρώπων αυτών ήταν αγριοφράουλες, ρίζες χόρτων, σαλιγκάρια, σαύρες, αυγά και βάτραχοι· στην πραγματικότητα ήταν παμφάγοι. Ο πρωτόγονος άνθρωπος με την αποθήκευση της τροφής και με τη χρήση τρόπων διατήρησης του ψαριού, προσχεδιάζει το μέλλον και αποφεύγει το θάνατο από την πείνα της εποχής (Χάντφελντ, 1979: 216).

Στη διάρκεια της τρίτης περιόδου των παγετώνων, τα ζώα, όπως και οι άνθρωποι ζούσαν σε σπήλαια για να προφυλαχτούν κι ένας πολύ επικίνδυνος γείτονας ήταν η μεγάλη αρκούδα των Σπηλαιών. Καθώς οι πάγοι αποτραβιούνταν, άνθρωποι και ζώα άρχισαν να ξαναγυρίζουν στα δάση και οι άνθρωποι ζούσαν με το κυνήγι. Η τέχνη άρχισε να κάνει την εμφάνισή της, αγάλματα φτιάχτηκαν και κεφάλια αλόγων και άλλων ζώων χαραχτήκαν στους βράχους. Περιδέραια και άλλα στολίδια, μαζί με όπλα και εργαλεία νοικοκυριού, άρχισαν να θάβονται μαζί με τους νεκρούς, που συχνά τους βρίσκουμε σε καθιστή στάση με τα γόνατα διπλωμένα κάτω από το σαγόνι.

Μεταναστευτικοί λαοί πήγαν προς τα βορεινά από την Αφρική, φέρνοντας μαζί τους λιοντάρια και προς τα δυτικά από την Ασία, φέρνοντας μεγάλα άλογα. Έφτασαν άνθρωποι που δεν ήταν πια πρωτόγονοι, αλλά επεξεργάζονταν τα κόκαλα και τα κέρατα των ζώων, αντί για την πέτρα, χρησιμοποιούσαν βελόνες από κόκαλο για να ράβουν και καμάκια κι ακόνια για να ψαρεύουν. Υπήρχε κιόλας ένα εμπόριο από τέτοια είδη πολυτελείας και καλλιτεχνικής ομορφιάς, ιδιαίτερα εκείνων που κατασκευάζονταν στην Αίγυπτο. Όπως συνήθως, τα άχρηστα πράγματα ήταν αυτά που ικανοποιούσαν τις πνευματικές κι αισθητικές ανάγκες του ανθρώπου, και όχι τα χρήσιμα, εκείνα που αγοράζονταν και που για να τα αποκτήσουν οι άνθρωποι, διακινδύνευαν ακόμα και τη ζωή τους.

Ο «Χόμο Σάπιενς», ο σοφός άνθρωπος κατάφερε να επιβιώσει και μπόρεσε να καλλιεργήσει το πλούσιο και γόνιμο έδαφος, εξημερώνοντας και κρατώντας κοντά του ζώα, που θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν και έχοντας τα σκυλιά για να τα φυλάγουν. Ο άνθρωπος ήταν κύριος πάνω σε όλα, ντυνόταν με δέρματα ή με μάλλινα ρούχα από μαλλί προβάτου, είχε για όπλα το τόξο και τα βέλη και για στολίδια το νεφρίτη λίθο, το χρυσάφι και τον μπρούντζο, ενώ έφτιαχνε καλλιτεχνικά κεραμικά για οικιακή του χρήση. Ήταν ένας προοδευτικός πολιτισμός αυτός κι ο άνθρωπος χωρίστηκε έτσι σε δύο τύπους, το βασικό και τον καλλιεργητή της γης, που θα συγκρούονταν μεταξύ τους επί πολλούς αιώνες (Μοντεσσόρι, 1980:81).

2. Η αγωγή στην πρωτόγονη εποχή

2.1. Έννοια και μορφή της αγωγής των πρωτόγονων

Η αγωγή είναι το βασικό γνώρισμα της ανθρωπότητας· είναι η εκδήλωση και ενέργεια, η οποία χαρακτηρίζει καλύτερα το ανθρώπινο γένος· είναι το φαινόμενο το οποίο επέτρεψε στον άνθρωπο να πραγματοποιήσει την πνευματική εξέλιξή του και να εξασφαλίσει διαμέσου των αιώνων τη μετάδοση στις επερχόμενες γενιές όλων των προόδων και επιτευγμάτων των προηγούμενων γενεών.

Είναι αλήθεια, ότι η αγωγή, ως οργανωμένος θεσμός, δεν υφίσταται στους πρωτόγονους λαούς (Ξεκάλου & Παπαγεωργίου, 1969:10). Η οργανωμένη και κατά σχέδιο αγωγή είναι μια κατάκτηση της ανθρωπότητας, μια ενέργεια η οποία προϋποθέτει άνεση, ελευθερία και ανεξαρτησία το ανθρώπου έναντι των βασικών βιοτικών αναγκών του. Πράγματι ο άνθρωπος εφόσον παραμένει δέσμιος των καθημερινών φροντίδων της ζωής του, εφόσον ολόκληρη τη ζωτικότητα του την απορροφά η προσπάθεια για την εξασφάλιση της τροφής, της ασφάλειας, της άμυνάς του έναντι των κινδύνων, δεν μπορεί να σκεφτεί πέρα των άμεσων αυτών αναγκών του και να φροντίσει για τη μόρφωσή του.

Με την έννοια αυτή η αγωγή δεν εμφανίστηκε από την αρχή, ως ιδιαίτερος θεσμός, παρά μόνο όταν ο άνθρωπος κατόρθωσε να ανέλθει σε κάποιο επίπεδο πολιτισμού και να εξασφαλίσει μια ζωή περισσότερο ήσυχη, άνετη και ασφαλή. Στους πρωτόγονους η παράδοση διευθύνει τη ζωή τους. Η οικογένεια ασκεί σημαντική επίδραση στα παιδιά και διευθύνει απολύτως τις τύχες τους. Τα παιδιά των πρωτόγονων διαπαιδαγωγούνται εντός της οικογένειας. Αιτία της αγωγής αυτής είναι η προσπάθεια του πρωτόγονου να αμυνθεί έναντι των ποικίλων εχθρών του και

των απειλών της φύσης και η προσπάθειά του να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Ως μέσα δε αγωγής χρησιμοποιεί το παράδειγμα και τη μίμηση.

Το παιδί στην προσπάθειά του να ικανοποιήσει τις βιοτικές ανάγκες του και να χρησιμεύσει στην οικογένεια και τη φυλή, μιμείται τα έργα των ενηλίκων, κυνηγάει, τρέχει, αναρριχάται, ασχολείται με ό,τι παρατηρεί να ασχολούνται οι ενήλικες, χορεύει, αργότερα δε συνεργάζεται και συμμετέχει στις εργασίες των γονέων του. Με αυτό τον τρόπο οι νέοι των πρωτόγονων λαών της Αφρικής, της Αυστραλίας, της Ινδονησίας – δια της μίμησης και της συμμετοχής στα έργα των ενηλίκων – μαθαίνουν να ρίπουν το ακόντιο, να χρησιμοποιούν τα λίθινα εργαλεία, την ασπίδα, το δίκτυο και τις κάθε είδους παγίδες για τη σύλληψη των ζώων, να αναρριχώνται στα δέντρα. Αφετέρου οι νέες ακολουθώντας και παρατηρώντας τις μητέρες τους μαθαίνουν να εκτελούν γυναικεία και άλλα έργα.

Ταυτόχρονα οι νέοι συμμετέχουν στην κοινή ζωή, στα έθιμα και τις συνήθειες των ενηλίκων, γεγονός το οποίο τούς υποβοηθάει να μυηθούν στις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τη συμπεριφορά και τις θρησκευτικές δοξασίες των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους. Τα δικαιώματα και τα καθήκοντα, οι απαγορεύσεις, ο σεβασμός και τα «ταμπού», τα οποία παρατηρούν και διαπιστώνουν οι νέοι, τούς διδάσκουν στην πράξη, με τη συμμετοχή τους στις κοινές θρησκευτικές τελετές, τι πρέπει να τηρούν και τι να αποφεύγουν.

Τέλος, σε ορισμένη ηλικία, η οποία ποικίλλει από φυλή σε φυλή, πραγματοποιείται με ειδική τελετή η μύηση των νέων στη ζωή των ενηλίκων, γεγονός το οποίο σημαίνει το τέλος της εφηβικής ηλικίας και την είσοδό τους στην ομάδα των ώριμων.

2.2. Σκοπός και χαρακτηριστικά της αγωγής των πρωτόγονων

Ο σκοπός της αγωγής των πρωτόγονων είναι η κατευθείαν προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνική ομάδα όπου ζει, η πρακτική άσκηση της ζωής, με την οποία αναπτύσσονται και ισχυροποιούνται οι φυσικές σωματικές δυνάμεις (Ξεκάλου & Παπαγεωργίου, 1969:14).

Πράγματι μόνο κατά τη μικρή παιδική ηλικία είναι ελεύθερος ο πρωτόγονος άνθρωπος. Μετά την περίοδο αυτή απορροφάται παντελώς από την ομάδα των ενηλίκων. Το παιδί των πρωτόγονων, το οποίο κατά τα πρώτα έτη της ζωής του είναι σχετικά ελεύθερο, εφόσον εισέρχεται στη ζωή των ενηλίκων, εξαρτάται μέχρι τέλειας

προσαρμογής και απορρόφησής του από την ομάδα στην οποία ζει. Πάντοτε στις πρωτόγονες κοινωνίες, το άτομο συμμορφώνεται κατευθείαν προς τον τύπο της ζωής και την κοινωνική συμπεριφορά της ομάδας και δεν δυνατή για αυτό η υπεκφυγή. Η παράδοση της φυλής το απορροφά και το αφομοιώνει ενώ ταυτόχρονα η παράδοση αυτή απορροφάται από το άτομο και καθίσταται κτήμα του.

Εάν εμβαθύνουμε στον τρόπο πραγματοποίησης της αγωγής στους πρωτόγονους, μπορούμε να τονίσουμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της:

✓ Η αγωγή των πρωτόγονων είναι ενεργητική και δραστήρια. Αν και δεν είναι οργανωμένη και συστηματική, εντούτοις είναι πολύ περισσότερο ενεργητική και δραστήρια από οποιαδήποτε άλλη μορφή αγωγής, διότι το παιδί συμμετέχει στις ασχολίες και τα έργα των γονέων του, των ώριμων, της φυλής του, μόλις καταστεί για αυτό ικανό. Ακολουθεί και μιμείται τους γονείς σε όλες τις ασχολίες τους, προσαρμόζεται νωρίς στις εργασίες τους και μαθαίνει να ζει τη ζωή των ενηλίκων. Δεν έχει λοιπόν, σχολείο το παιδί των πρωτόγονων, αλλά η δράση, η ζωή είναι το πραγματικό σχολείο του.

✓ Αλλά η αγωγή των πρωτόγονων είναι επίσης, αυθόρμητη και σχεδόν ασυνείδητη. Είναι ένα είδος αυθόρμητης τιθάσευσης του παιδιού, διότι δε χρησιμοποιεί καμία βία ή εξαναγκασμό. Το εισάγει στα έργα, τα ήθη, τα έθιμα και τις δοξασίες των ενηλίκων με την απευθείας επαφή και συμμετοχή σε αυτά. Έτσι, το παιδί ζει την κοινή ζωή και μαθαίνει όλα όσα το καθιστούν ικανό για αυτήν χωρίς να το αντιλαμβάνεται, σχεδόν ασυνείδητα.

✓ Η αγωγή των πρωτόγονων είναι κατά κύριο λόγο πρακτική. Αποβλέπει στο να εισάγει τα παιδιά απευθείας στην πρακτική ζωή και να τους διδάξει τον τρόπο αποτελεσματικής αντιμετώπισης των αναγκών τους. Μπορούμε μάλιστα να ισχυριστούμε, ότι η αγωγή αυτή εφαρμόζει πλήρως την άποψη του Decroly και του Dewey: «*Εις τη ζωή, δια της ζωής*».

✓ Η αγωγή των πρωτόγονων είναι περισσότερο πλήρης και φυσική από τη σύγχρονη αγωγή, η οποία πραγματοποιείται σε σχολεία μακριά από την πραγματική ζωή. Είναι φυσική, διότι δε χρησιμοποιεί επιτηδευμένα και τεχνητά μέσα διαπαιδαγώγησης, αλλά και διότι στηρίζεται απολύτως στις φυσικές τάσεις και ανάγκες του παιδιού. Οι

ανάγκες του το υποχρεώνουν να αποδεχθεί την επενέργεια των ενηλίκων, τους οποίους μιμείται. Εξάλλου αυτή η επενέργεια ασκείται με φυσικό τρόπο και παιγνιώδη μορφή δια του παραδείγματος και της συμμετοχής στα έργα των ώριμων (Ξεκάλου & Παπαγεωργίου, 1969:13).

2.3. *Κριτική επί της αγωγής των πρωτόγονων*

Η αγωγή των πρωτόγονων είναι ένα είδος τέλειαις τιθάσευσης, προσαρμογής και υποταγής του παιδιού στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Το είδος αυτό της αγωγής κατορθώνει να προσαρμόσει και να ταυτίσει τόσο πολύ το νέο στην ομάδα του (γένος ή φυλή), ώστε για αυτόν ολόκληρος ο κόσμος δεν υπάρχει παρά μόνο σε σχέση προς το σύνολο εντός του οποίου ζει.

Ένας υπερβολικός κοινωνιο-μορφισμός βασιλεύει λοιπόν, σε αυτό το στάδιο του πρωτόγονου. Μόνο μετά από μία μακρόχρονη εξέλιξη, όταν η ασφάλεια του ανθρώπου εξασφαλίστηκε λίγο καλύτερα, παρουσιάζεται μια κάπως ενσυνείδητη αγωγή με πρώτη μορφή την εξειδίκευση των κοινωνικών λειτουργημάτων και μάλιστα των επαγγελμάτων. Τούτο αποτελεί σημείο απαρχής της συστηματικής αγωγής, η οποία εμφανίστηκε, όταν ο άνθρωπος κατέκτησε ανώτερα επίπεδα πολιτισμού, οπότε απαλλάχτηκε πλέον από την αποκλειστική καταπίεση των καθημερινών αναγκών του και κατόρθωσε να αποκτήσει σχετική άνεση, η οποία τού επέτρεψε να φροντίσει για την αγωγή και μόρφωσή του.

Εάν επιχειρήσουμε να κατατάξουμε την αγωγή των πρωτόγονων σε μία από τις κατευθύνσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής, οφείλουμε να αποδεχθούμε, ότι αυτή η μορφή της αγωγής ανήκει στην κοινωνική κατεύθυνσή της. Η αγωγή στους πρωτόγονους κυριαρχείται από τη φροντίδα της ικανοποίησης των κοινωνικών απαιτήσεων. Βεβαίως, μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι η αγωγή γενικώς σημαίνει κοινωνικοποίηση του ατόμου και προπαρασκευή του για να καταστεί χρήσιμο μέλος της κοινωνίας. Η αντίληψη αυτή για την αγωγή βρίσκει την πλήρη εφαρμογή της στην αγωγή των πρωτόγονων. Το άτομο καθίσταται μέλος της κοινότητας, έχοντας τη νοοτροπία της, την αίσθηση ότι ανήκει αναπόσπαστα σε αυτή και τη θέληση να την υπερασπιστεί.

Η μορφή αυτή της αγωγής υπάρχει και σήμερα περισσότερο διαδεδομένη από όσο ίσως φανταζόμαστε. Σήμερα το παιδί μορφώνεται κοινωνικά στην οικογένεια, στο σχολείο, στο χωριό ή στην πόλη όπου ζει. Εντούτοις, παράλληλα φροντίζουμε και

για τη μόρφωση του ατόμου ως ατόμου. Όμως, οι πρωτόγονοι λαοί μόνο κοινωνική αγωγή ασκούν, φροντίζουν μόνο για το συμφέρον της κοινότητας και όχι του ατόμου.

3. Η συναισθηματική ζωή των πρωτογόνων

Χρησιμοποιούμε τον όρο «συναίσθημα του πρωτόγονου», όταν αναφερόμαστε στην αναδημιουργία των ουσιαστικών χαρακτηριστικών του προ-πολιτισμένου συναισθήματος και της προ-πολιτισμικής σκέψης. Ίσως το πιο σημαντικό στην ανθρωπολογική ανάλυση του πρωτόγονου ανθρώπου είναι, ότι η αντίληψη του μυθικού στοιχείου αναφέρεται σε κάποιο τρόπο συναισθήματος και σκέψης και όχι σε ιδιαίτερες ιδέες ή νοητικά αντικείμενα (Bell, 1976:20).

Βασικό χαρακτηριστικό του συναισθήματος του πρωτόγονου είναι η απουσία μιας σταθερής και λογικής διάκρισης ανάμεσα στον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων και τις εξωτερικές συνθήκες ζωής. Ο Ernst Cassirer, συνοψίζοντας ορισμένες κεντρικές τάσεις της ανθρωπολογικής σκέψης, επισημαίνει ότι ο πρωτόγονος άνθρωπος προβάλλει στην πραγματικότητα τις ανάγκες και τις επιθυμίες της δικής του φύσης σαν αντικειμενικές ιδιότητες του εξωτερικού κόσμου (Bell, 1976:22).

Όταν ο πρωτόγονος άνθρωπος αντίκριζε τις διάφορες όψεις του κόσμου της Φύσης, όπως λόγου χάρη τον καιρό, τα ζώα ή τα φυτά τα έβλεπε σαν εκδηλώσεις μιας βούλησης και μιας νόησης όμοιας με τη δική του. Παρόλο που το περιβάλλον τού φαινόταν πολλές φορές εχθρικό, ο πρωτόγονος άνθρωπος αισθανόταν πως οι σχέσεις του με το περιβάλλον αυτό ήταν συγγενικές και όχι υπερβατικές ή ξένες προς αυτόν.

Η σχέση αυτή με το φυσικό περιβάλλον που περιλαμβάνει όλα τα συναισθήματα, από την ευγνώμονη λατρεία ως το δεισιδαιμονικό δέος, μπορεί να συνοψιστεί σαν φυσική ή κοσμική ευσέβεια και αναφορικά με τον όρο αυτό πρέπει να έχουμε υπόψη μας δύο παρατηρήσεις. Πρώτα-πρώτα, ότι οι δυνάμεις της φύσης δεν μπορούν να θεωρηθούν ηθικά “αγαθές” ή ωφέλιμες με τη χριστιανική σημασία της λέξης, όπως και δεν αντιστοιχούν στη χριστιανική έννοια του υπερφυσικού. Το πρωτόγονο δέος είναι τόσο στενά συνδεδεμένο με το φόβο, όσο και με τη λατρεία και οι φυσικές θεότητες που δημιουργεί, υπακούουν τόσο λίγο σε ηθικές πιέσεις, όσο και η ίδια η Φύση.

Η δεύτερη παρατήρηση έρχεται σαν επακόλουθο της πρώτης. Αφού η φυσική ευσέβεια δεν αντιπροσωπεύει ουσιαστικά μια ηθική αντίληψη, δεν αντιτάσσεται στο

φόνο, ούτε καν στον κανιβαλισμό, όπως αντιτάσσονται τα πολιτισμένα μας ηθικά συστήματα – μόλο που κι αυτά δεν έχουν πολλές φορές ικανοποιητικά αποτελέσματα. Κι ενώ εμείς αντιλαμβανόμαστε τη συμπεριφορά με τρόπο προσωπικό και δημιουργικό, σαν ηθική υπευθυνότητα ή προσπάθεια για ελεύθερη βούληση, ο πρωτόγονος άνθρωπος την αντιλαμβάνεται με την απαγόρευση που εκφράζει δεισιδαιμονικό δέος για τις δυνάμεις του έξω κόσμου. Η φυσική ευσέβεια είναι ένα σύμπλεγμα συναισθημάτων που δεν δυνατόν να ερμηνευτεί ούτε με τους θρησκευτικούς, ούτε με τους ηθικούς όρους, τους συγγενικούς με το δικό μας πολιτισμό. Είναι ένας τρόπος συναισθήματος και σκέψης που συνδέεται στενά με τον κόσμο της Φύσης, που δέχεται ότι η ανθρώπινη ζωή αποτελεί μέρος αυτού του κόσμου (Bell, 1976:26).

Συμπεράσματα

Τον περασμένο αιώνα, οι διάφοροι ερευνητές έστρεψαν την προσοχή τους προς διάφορους λαούς, που μόλις τότε είχαν ανακαλυφθεί, ξεχασμένοι και απομονωμένοι στο περιθώριο των πολιτισμών ή άγνωστοι παντελώς στον υπόλοιπο γνωστό κόσμο. Οι λαοί αυτοί ζούσαν μια φυσική ζωή, χωρίς ιδιαίτερα γνωρίσματα ανώτερου τεχνολογικού πολιτισμού. Επρόκειτο για τους λαούς που ζούσαν απομονωμένοι σε διάφορες περιοχές της Αφρικής, της Ασίας, της Αμερικής (Εσκιμώοι) και των νήσων του Ειρηνικού Ωκεανού (Ωκεανία, Μελανησία). Από την εξεύρεση αυτών των λαών που ονομάστηκαν *πρωτόγονοι* και από την καταγραφή των αντιλήψεών τους, ανέκυψαν διάφορες θεωρίες περί προέλευσης της θρησκείας.

Εάν στη μελέτη των σύγχρονων μορφών θρησκείας πολιτισμένων λαών παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες, αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τις θρησκείες των πρωτόγονων. Είναι αλήθεια, ότι η ζωή των πρωτόγονων λαών έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους πολιτισμένους και έχουν γίνει πολλές μελέτες για αυτούς. Και θα μπορούσε ακόμη να παρατηρηθεί γενικά, ότι η θρησκεία αποτέλεσε κι αποτελεί καθολικό φαινόμενο, το οποίο διαποτίζει όλη τη ζωή των ανθρώπων. Δε θα μπορούσε κανείς ούτε στο παρελθόν, ούτε στο παρόν να βρει λαό χωρίς κάποια μορφή θρησκείας.

Σήμερα οι πρωτόγονες κοινωνίες παρουσιάζουν σχετική εξέλιξη, σε σχέση προς τις προϊστορικές πρωτόγονες κοινωνίες. Χρειάστηκαν πολλές χιλιετηρίδες για να φθάσουν και οι σύγχρονοι πρωτόγονοι λαοί στο στάδιο, στο οποίο βρίσκονται ήδη. Χρειάστηκαν σκληροί αγώνες εναντίον της φύσης, της πείνας, του ψύχους, της

απειλής των ζώων ή των άλλων ανθρώπων, καθώς και αρκετές υλικές πρόοδοι που αύξησαν τη δύναμη και την ασφάλεια των σύγχρονων πρωτόγονων λαών σε σύγκριση προς τους πρωτόγονους λαούς του παρελθόντος.

Παρόλο αυτά οι σύγχρονοι πρωτόγονοι μάς παρέχουν ακόμα την εικόνα κοινωνικών ομάδων, εντός των οποίων κανένας ειδικός θεσμός δεν υπάρχει για τη μόρφωση των νέων. Η αγωγή και στους σύγχρονους πρωτόγονους λαούς παρέχεται δια της μίμησης, του παραδείγματος, της συμμετοχής των παιδιών στις εργασίες των ενηλίκων, στα ήθη, έθιμα και τις θρησκευτικές τελετές του περιβάλλοντός τους.

Βιβλιογραφία

Bell, M. (1976) *Το Πρωτόγονο*, μτφρ. Ράλλη, Ι. & Χατζηδήμου, Κ., Αθήνα: Ερμής.

Ζιάκας, Γ. (1990) *Θρησκευσιολογία η θρησκεία των προϊστορικών κοινωνιών και των αρχαίων λαών*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980) *Να εκπαιδύσουμε το ανθρώπινο δυναμικό*, μτφρ. Κωστελένου, Δ., Αθήνα: Γλάρος.

Μουστάκης, Γ. (1983) *Οι πέντε μεγάλες θρησκείες του κόσμου*, Αθήνα: Πατάκη.

Ξεκάλου, Γ. & Παπαγεωργίου, Γ. (1969) *Η αγωγή δια μέσου των αιώνων*, τ. Α', Ηράκλειο: αυτοέκδοση.

Παρασκευοπούλου, Α. (1971) *Αι θρησκείαι, Ιστορική έκθεση και ανάλυσις των θρησκειών της ανθρωπότητας*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Χαντφελντ, Τ. Α. (1979) *Παιδικότητα και εφηβεία*, μτφρ. Λώμη Μ., Αθήνα: Θυμάρι.

Χ.Ο. (1992) Πρωτόγονες θρησκείες, *Εκπαιδευτική Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 21, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Η εκπαίδευση στον Καζά Κατερίνης. Το παράδειγμα της Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1912

Στέργιος Ι. Καλλέργης

Υποψήφιος Διδάκτωρ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας

skallerg@he.duth.gr

Περίληψη

Ο Καζάς Κατερίνης, ξεκίνησε ήδη από τα τελευταία χρόνια της Τουρκοκρατίας να έχει μία σημαντική ανάπτυξη κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική. Ειδικά στον τομέα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ο Καζάς Κατερίνης διέθετε τρεις (3) Αστικές Σχολές οι οποίες ήταν μία εντός της πόλης της Κατερίνης και από μία τα δύο μεγαλύτερα χωριά της επαρχίας, δηλαδή του Κολινδρού και του Λιτοχώρου. Από τις Αστικές σχολές που αναφέρθηκαν η παλαιότερη είναι η Αστική του Κολινδρού καθώς ξεκίνησε την λειτουργία της το 1850, ενώ η Αστική Σχολή του Λιτοχώρου ξεκίνησε την εκπαιδευτική της δραστηριότητα στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα το 1885. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει την Αστική Σχολή του Λιτοχώρου μέσα από τα πρωτογενή διασωθέντα αρχεία σχετικά με την ίδρυσή της, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη σχολική εφορεία, το μαθητικό πληθυσμό αλλά και την κοινωνικό-οικονομική διαστρωμάτωση των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, κοινωνία, οικονομία, διαστρωμάτωση

Abstract

Kazas of Katerini started already from the last years of the Ottoman rule to have a significant social, economic and educational development. Especially in the field of educational activity, Kazas Katerini had three (3) Urban Schools, one within the city of Katerini and one in each of the two largest villages of the province, namely Kolindros and Litochoro. Of the Urban Schools mentioned above, the oldest is the Urban School of Kolindros as it started its operation in 1850, while the Urban School of Litochoro started its educational activity at the end of the 19th century. The aim of the present study is to present the Urban School of Litochoro through the primary surviving records concerning its foundation, the teaching staff, the school tax office,

the student population and the socio-economic stratification of the students attending it.

Key words: education, society, economy, stratification

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Μακεδονία είχε μία σημαντική εξέλιξη κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Στον ΚαζάΚατερίνης δεν υπήρχε ένα πλήρες οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, με την έννοια του συστήματος εκπαίδευσης που εννοούμε σήμερα, αλλά οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν κάτω από την εποπτεία της Αγίας Του Χριστού Μεγάλης Εκκλησίας,⁴ όπως άλλωστε συνέβαινε και με όλα τα σχολεία του υπόδουλου ακόμα ελληνισμού (Αγγελόπουλος, 1981). Οι σχολικές αυτές μονάδες ήταν πνευματικά κέντρα μόρφωσης αλλά και καλλιέργειας ελεύθερων ιδεών. Οι Αστικές Σχολές στα τέλη του 19^{ου} αιώνα αλλά και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα λειτουργούσαν είτε ως εξατάξια είτε ως 7/τάξια σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Στο σχολικό σύστημα του ελληνικού κράτους, αυτό που λέγεται ελληνικό σχολείο αποτελούσε την πρώτη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης (Βουρή, 1994α). Οι Αστικές σχολές στον οθωμανοκρατούμενο χώρο συνδέθηκαν με συγκεκριμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία, σύμφωνα με τον Μπέτσα (2003). Μέσα από τα αρχεία του Λιτοχώρου από το 1885 και εξής λειτουργούσαν τα εξής σχολεία:

- Πλήρης 6τάξια Αστική Σχολή Αρρένων
- 3τάξιο Παρθεναγωγείο
- Μικτό Νηπιαγωγείο
- Μικτό Δημοτικό
- Α' τάξη Γυμνασίου για τις σχολικές χρονιές 1888-1890 και 1908-1909.

1. Η ίδρυση του Λιτοχώρου και η κατάσταση κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας

Ιστορικές μαρτυρίες που να συνδέονται με την ίδρυση του Λιτοχώρου δεν υπάρχουν. Στοιχεία σχετικά με την ίδρυση του Λιτοχώρου υπάρχουν μόνο από παραδόσεις με την πιο διαδεδομένη από αυτές να αναφέρεται στην ίδρυση του

⁴Το Οικουμενικό Πατριαρχείο ως πρωτόθρονη εκκλησία και πρώτη κατά τη σειρά των εκκλησιών αποκαλείται και ως Αγία Του Χριστού Μεγάλη Εκκλησία. Η σύνοδος του Οικουμενικού Πατριαρχείου αποκαλείται και ως Αγία και Ιερά Σύνοδος. Γι' αυτό και ο Πατριάρχης αποκαλείται και Παναγιώτατος

οικισμού από τους κατοίκους της αρχαίας πόλης Πίμπλειας την οποία αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν όταν πλημμύρησε από τα νερά του ποταμού Ενιπέα στις όχθες του οποίου ήταν χτισμένη. Κατά τη βυζαντινή περίοδο ο Μέγας Θεοδόσιος στην προσπάθειά του να εκχριστιανίσει την περιοχή εποίκισε το Λιτόχωρο με νησιώτες χριστιανούς που έφεραν μαζί τους και τη ναυτική παράδοση, με αποτέλεσμα στα χρόνια της τουρκοκρατίας να διατηρεί περίπου 100 ιστιοφόρα πλοία (Βουρή, 1994β; Δάσιου, 1997).

Στα χρόνια της Τουρκοκρατίας το Λιτόχωρο ήταν ορμητήριο των κλεφτών του Ολύμπου. Στη περιοχή αυτή σκοτώθηκε το 1807 ο περίφημος Νικοτσάρας και από εδώ ξεκίνησε το 1878 η επανάσταση, στην οποία πρωτοστάτησε ο επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος, με αποτέλεσμα μετά την αποτυχία της, το Λιτόχωρο να καταστραφεί. Παρά την καταστροφή του, όμως, εξακολούθησε να είναι ένα από τα σπουδαιότερα κέντρα της περιοχής και στις αρχές του αιώνα είχε 3.000 κατοίκους, ελληνικά σχολείο και εκπαιδευτικό όμιλο (Κωφός, 1997).

Σχετικά με την πληθυσμιακή κατάσταση του Λιτοχώρου το 1850, ο Καζταρίδης (2017) αναφέρει ότι κατοικούσαν 300 οικογένειες, ενώ στη πρώτη απογραφή μετά την ενσωμάτωση της επαρχίας της Κατερίνης στο νέο κράτος, το 1913 κατοικούσαν στο Λιτόχωρο 5.066 κάτοικοι. Με τη πάροδο των χρόνων η πληθυσμιακή κατάσταση στο Λιτόχωρο όλο και αυξανόταν, ενώ και η εκπαιδευτική κίνηση αυξήθηκε σημαντικά (Παπαδόπουλος, 1976).

2. Ο επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος Λούσης και η Επανάσταση του Ολύμπου το 1878

Ο Επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος Λούσης, αποτελεί σημαντική πρωταγωνιστική προσωπικότητα της επανάστασης του 1878, μια μορφή που ακολουθεί το δρόμο του υπέρ πίστεως και πατρίδας αγώνα και της θυσίας των μεγάλων ιεραρχών του Γένους. Γεννήθηκε στη Στενήμαχο της Βόρειας Θράκης (Ανατολικής Ρωμυλίας), το 1840 (Καζταρίδης, 2017). Αφού σπούδασε στα σχολεία της πατρίδας του και διακρίθηκε για την επιμέλεια, την επίδοση στα γράμματα και το ήθος του, πήγε υπότροφος στη Ριζάρειο Σχολή. Σπούδασε 5 χρόνια εκεί και στη συνέχεια επέστρεψε στην πατρίδα του, όπου χειροτονήθηκε αρχιδιάκονος από τον τότε Μητροπολίτη Φιλιππούπολης. Από τη θέση αυτή θα παίξει έναν πολυδιάστατο ρόλο για το έθνος. Αγωνίζεται κατά της επικράτησης των Βουλγάρων, πολεμάει στην πρώτη γραμμή,

στις επάλξεις της Ακρόπολης του Βορειοθρακικού Ελληνισμού, της Φιλιππούπολης (Καζταρίδης, 2002; Καλλέργης, 2024; Κωφός, 1997).

Όταν το 1868 κηρύχθηκε η επανάσταση κατά των Τούρκων στην Κρήτη, ο Νικόλαος Λούσης, έφυγε από τη Φιλιππούπολη, ήρθε στα Χανιά ως δάσκαλος και πήρε μέρος σ' αυτή ως επικεφαλής σώματος εθελοντών. Μετά τη λήξη της επανάστασης έρχεται στην Κωνσταντινούπολη και διδάσκει σε Λύκειο μέχρι το 1874 (Παπαδόπουλος, 1976). Η γνωριμία του με τον Μητροπολίτη Θεσ/νίκης Ιωακείμ, τον μετέπειτα Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, τον έφερε στη Θεσ/νίκη, όπου η επισκοπική σύνοδος τον προήγαγε σε Επίσκοπο Κίτρους τον Απρίλιο του 1875, με έδρα τον Κολινδρό Πιερίας. Το ικανό αυτού ιεράρχη έργο είναι η επανάσταση του Ολύμπου το Φεβρουάριο του 1878, την οποία ο ίδιος είχε προσχεδιάσει και είχε αναλάβει υπεύθυνα από καιρό (Παπαδόπουλος, 1976). Η επανάσταση αυτή του Κολινδρού και του Λιτοχώρου δεν έφερε το ποθητό αγαθό της ελευθερίας στην περιοχή, αλλά πέτυχε την αναθεώρηση της συνθήκης του Αγίου Στεφάνου, που «κατασκεύαζε» τη Μεγάλη Βουλγαρία σε βάρος του Ελληνισμού και επιτεύχθηκε η προσάρτηση στα ελληνικά εδάφη, της Θεσσαλίας κι ενός τμήματος της Ηπείρου (Καλλέργης, 2024).

Οι φωτιές της Επανάστασης άναψαν από το Λιτόχωρο, από τις κορυφές του Ολύμπου και των Πιερίων, από τη Χαλκιδική, τη Δυτική Μακεδονία, σε όλη τη Μακεδονία ως την Θεσσαλία, ως τις Πρέσπες, το Περιστέρι και το Μοναστήρι. Στο Λιτόχωρο σχηματίστηκε η Προσωρινή Επαναστατική Κυβέρνηση της Μακεδονίας υπό τον Ευάγγελο Κοροβάγγο, στον Κολινδρό ο Επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος ύψωσε τη σημαία του Αγώνα, στο Μοναστήρι των Αγίων Πάντων έγινε ολοκαύτωμα, στα Πιέρια, στο Βέρμιο, στο Βόϊο και Βίτσιοι αγωνιστές συν γυναιξί και τέκνοις έδωσαν τον υπέρ

πάντων αγώνα. Η φλόγα της εξέγερσης μεταδόθηκε και λαμπάδιασε όλη τη Μακεδονία. Από κάθε γωνιά της Μακεδονικής γης έφτασαν οι έγγραφες διαμαρτυρίες των Μακεδόνων, που διεκήρυζαν ότι είναι Έλληνες και ήθελαν πρώτα απ' όλα να παραμείνουν Έλληνες (Κωφός, 1997).

3. Η ίδρυση του διδασκηρίου και η έναρξη λειτουργίας της Αστικής Σχολής Λιτοχώρου

Το σχολικό κτίριο που στεγάστηκε η Αστική Σχολή Λιτοχώρου, χτίστηκε με πρωτοβουλία του Επισκόπου Κίτρους Μελετίου.⁵ Ο Αδαμόπουλος (1992), τοποθετεί τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου μία δεκαετία πριν το 1870, χρονιά κατά την οποία αναφέρεται ο Σκοπελίτης συγγραφέας Ιωάννης Δρακιώτης στο έμμετρο έργο του «*Ο Κώνωψ Ολύμπου και Μακεδονίας*», μέσα από το οποίο αντλούνται σημαντικές πληροφορίες για το Λιτόχωρο και τη ζωή των κατοίκων του. Επομένως, το ελληνικό σχολείο λειτούργησε πριν το 1860, μία χρονική περίοδος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική δραστηριότητα στη Μακεδονία. Την περίοδο εκείνη οι υπόδουλοι χριστιανικοί λαοί κέρδισαν από τον Σουλτάνο σημαντικά προνόμια.⁶ Εκείνη την εποχή πιθανότητα να λειτούργησε και το αλληλοδιδασκτικό σχολείο, το οποίο μαρτυρεί ο Δρακιώτης που πιθανότητα ν' αντικατέστησε κάποιο κοινό δημοτικό (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1997;2002).

Στο Λιτόχωρο, η Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα «*Η Πρόοδος*» που ιδρύθηκε το 1874, η οποία έφερε την σφραγίδα «*ΦΙΛΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΔΕΛΦΟΤΗΣ Η ΠΡΟΟΔΟΣ ΕΝ ΛΙΤΟΧΩΡΟ ΑΩΟΔ*», αναδιοργάνωσε τα σχολεία και ίδρυσε το Παρθεναγωγείο, λίγα χρόνια πριν την επανάσταση του 1878. Συνέχισε το έργο της για τρεις δεκαετίες περίπου μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οπότε και διαλύθηκε για άγνωστη αιτία. Το 1908 αντικαταστάθηκε από το Σωματείο Όλυμπος, το οποίο ιδρύθηκε με ανάλογο σκοπό και λειτούργησε μέχρι το 1832 (Κίτσιου, 1993). Σύμφωνα με τον Αδαμόπουλο (1992), η εκπαίδευση στο Λιτόχωρο τα χρόνια της Τουρκοκρατίας χωρίζονται σε τρεις περιόδους:

- 1^η περίοδος πριν το 1878
- 2^η περίοδος από το 1878 μέχρι και το 1907
- 3^η περίοδος από το 1907 μέχρι και την απελευθέρωση το 1912

Τα τρία πρωτοβάθμια σχολεία του Λιτοχώρου, δηλαδή το Δημοτικό, το Παρθεναγωγείο και το ελληνικό σχολείο, λειτούργησαν σε ένα κλίμα ανάπτυξης μέχρι και το 1878, χρονιά κατά την οποία έγινε η επανάσταση του Ολύμπου με αποτέλεσμα η καταστροφή που έγινε να είχε επιπτώσεις και στα σχολεία. Τα περισσότερα σπίτια του Λιτοχώρου, μαζί με το διδασκτήριο κάηκαν και οι

⁵Ο επίσκοπος Κίτρους Μελέτιος πέθανε το 1864, επομένως το κτίριο χτίστηκε πριν το 1864 με σκοπό να στεγαστούν τα δύο σχολεία που προϋπήρχαν, δηλαδή το ελληνικό και το δημοτικό.

⁶Τα προνόμια δόθηκαν μέσω του φερμανιού ΧάτιΧουμαγούν το 1856

περισσότερες οικογένειες έφυγαν προς την Θεσσαλονίκη (Κίτσιου, 1993; Κούκουσας, 2001). Όταν μετά από καιρό επέστρεψαν στα σπίτια τους, το μόνο σχολείο που επαναλειτούργησε το 1879 ήταν το δημοτικό, το οποίο είχε δύο δασκάλους, και μία τάξη του ελληνικού το οποίο είχε έναν ελληνοδιδάσκαλο. Η Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα ζήτησε χρηματική ενίσχυση από το Οικουμενικό Πατριαρχείο⁷ και το Φιλολογικό Σύλλογο Κωνσταντινούπολης, ο οποίος όντως βοήθησε από το 1880 με ετήσια επιχορήγηση 20 λιρών στο ταμείο της σχολικής εφορίας (Αγγελόπουλος, 1981).

Την εποχή εκείνη έπρεπε να βρεθούν επιπλέον πόροι οικονομικοί οι οποίοι θα κάλυπταν στις δαπάνες των σχολείων. Έτσι τα τακτικά έσοδα καθιερώθηκε να εισπράττονται από τη Σχολική Εφορεία από ενοίκια βοσκής των εκτάσεων της πεδιάδας Βαρικού, τις εισπράξεις του δεύτερου δίσκου των εκκλησιών της κωμοπόλεως τις Κυριακές και τις γιορτές από τις δωρεές των μεγάλων ευεργετών του Λιτοχώρου (Κούκουσας, 2001; Τζουμέρκας, 2004).

Το διδακτήριο του δημοτικού σχολείου ήταν χτισμένο κοντά στο ναό του Αγίου Δημητρίου, όπου σήμερα βρίσκεται το 1^ο δημοτικό σχολείου Λιτοχώρου. Το ισόγειό του αποτελούνταν από μία αίθουσα, στην οποία στεγάζονταν οι μικρές τάξεις του αλληλοδιδασκτικού σχολείου. Στον επάνω όροφο υπήρχαν οι μικρότερες αίθουσες του ελληνικού σχολείου για τους μαθητές που συνέχιζαν την εκπαίδευσή τους μετά το δημοτικό. Το 1878 το κτίριο καταστράφηκε από την επανάσταση του Ολύμπου και ανοικοδομήθηκε μόνο ο πρώτος του όροφος, για να κατεδαφιστεί το 1907 και στη θέση του να γίνει ένα νέο διδακτήριο (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2002; Κίτσιου, 1993).

Σκοπός της Αστικής Σχολής που ξεκίνησε τη λειτουργία της μετά την επανάσταση του Ολύμπου και συγκεκριμένα τον Σεπτέμβριο του 1878 ήταν η διαμόρφωση χρήσιμων πολιτών στην κοινωνία, υπεύθυνους, πειθαρχικούς που θα αγαπούσαν τη θρησκεία και την πατρίδα, όπως οριζόταν ξεκάθαρα και στον κανονισμό της σχολής. Η εσωτερική οργάνωση της Σχολής ήταν υποδειγματική (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2002). Σε μία σχολική μονάδα, κάθε ένας έπρεπε να γνωρίζει τις υποχρεώσεις του, ενώ ο διευθυντής ήταν ο γενικός προϊστάμενος όλων. Μέσα στα καθήκοντά του ήταν να επιβάλλει την τήρηση του Κανονισμού, να καλεί το διδακτικό προσωπικό σε

⁷Ο λόγος που ζητήθηκε βοήθεια από το Οικουμενικό Πατριαρχείο είναι ότι το Λιτόχωρο, ως περιοχή του ΚαζάΚατερίνης, άνηκε απευθείας στις επαρχίες του Θρόνου. Εξάλλου, ο Από Θεσσαλονίκης Οικουμενικός Πατριάρχης Ιωακείμ ο Γ' γνώριζε πολύ καλά την κατάσταση στην επισκοπή Κίτρους, καθώς υπαγόταν στην εποπτεία του

τακτικές συνεδριάσεις και να αποφασίζει για θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης (Κίτσιου, 1993; Κούκουσας, 2001; Κούτσουρα, 2020).⁸ Την εποχή εκείνη για πρώτη φορά αποτόλμησε ο Κανονισμός της Σχολής να αμφισβητήσει την απόλυτη επικυριαρχία του Αρχιερέα και της Εφορείας, διατυπώνοντας ρητά ότι τόσο ο Αρχιερέας όσο και Αρχιερατικός Επίτροπος και η Εφορεία οφείλουν να αποδέχονται και να εκτελούν τις υποδείξεις του διευθυντή προς βελτίωση και διόρθωση των κακώς πεπραγμένων της Σχολής.

4. Το εκπαιδευτικό προσωπικό της Αστικής Σχολής Λιτοχώρου

Όταν ο επίσκοπος Κίτρος Παρθένιος⁹ εγκαταστάθηκε στην Κατερίνη το 1904, δραστηριοποιήθηκε προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης αναβάθμισης των σχολείων της Πιερίας. Στο Λιτόχωρο, οι πιο σημαντικές εξελίξεις πραγματοποιήθηκαν στην Αστική Σχολή. Οι αλλαγές ξεκίνησαν από το διδακτικό προσωπικό. Ο κανονισμός της σχολής προέβλεπε ότι οι δάσκαλοι που εργάζονταν εκεί έπρεπε να είναι απόφοιτοι αναγνωρισμένου διδασκαλείου ή τουλάχιστον αναγνωρισμένου γυμνασίου. Μέχρι το 1908 εργάζονταν πέντε δάσκαλοι, ενώ από το 1909 ήταν πάντα έξι. Οι ώρες εβδομαδιαίας εργασίας τους ήταν 36 για κάθε δάσκαλο και για τον διευθυντή το ανώτατο 30.

Από το 1910 και μετά, η Εφορεία των σχολείων της Ορθοδόξου Κοινότητας Λιτοχώρου μετονομάστηκε σε Εφορεία ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Λιτοχώρου. Στα βιβλία της Σχολής αυτής της περιόδου αναφέρονται τα εξής ονόματα δασκάλων:

- Δ.Ι. Ζορμπάς
- Γ.Ι. Φιλίδης
- Α. Χρ. Χατζηαντωνίου
- Σ. Παπαδόπουλος
- Α. Νικοδεργιάννης

⁸Τα καθήκοντα των διευθυντών τότε δεν διαφέρουν και πολύ και τα σημερινά μέσα από τις διάφορες νομοθεσίες που έχουν θεσπιστεί από τις κυβερνήσεις.

⁹Ο Μητροπολίτης Παρθένιος Βαρδάκας (Οκτώβριος 1867 - 26 Φεβρουαρίου 1933) ήταν Επίσκοπος Κίτρος και ο πρώτος Μητροπολίτης Κίτρος με την ανύψωση των επισκοπών που υπαγόταν στον Θεσσαλονίκης σε Μητροπόλεις. Το 1904 ανέλαβε Επίσκοπος Κίτρος. Στις 16 Οκτωβρίου 1912, με την απελευθέρωση της Κατερίνης, έβαλε τη δοξολογία στο Ναό της Θείας Ανάληψης και χοροστάτησε στις κηδείες των πεσόντων στην τελευταία μάχη στο Κολοκούρι, του Σβορώνου και του Νίκα. Ο Παρθένιος πέθανε από συγκοπή καρδιάς στις 26 Φεβρουαρίου 1933 και το όνομά του δόθηκε σε κεντρική οδό της Κατερίνης. Τον διαδέχθηκε στο θρόνο της Μητρόπολης Κίτρος και Κατερίνης ο Κωνσταντίνος Κοϊδάκης.

- Θωμάς Αγγελάκης
- Δ. Σταυρίδης
- Α. Βελιόπουλος
- Α. Ρήγας
- Κ. Βαφόπουλος
- Α. Χατζηδήμος
- Α. Λασπόπουλος
- Α. Πειστικός (υπήρξε και διευθυντής της Αστικής Σχολής)
- Γ. Χουζούρης
- Ε. Μπιτσικάρης
- Α. Παπαγιάννης¹⁰

Οι δάσκαλοι πληρώνονταν από τους κατοίκους και οι εισφορές τους κατοχυρώνονταν ονομαστικά στον Κώδικα της Σχολικής Εφορείας, όπως αναφέρει και ο Αδαμόπουλος (1992). Η συνολική δαπάνη για την εκπαίδευση στο Λιτόχωρο ανερχόταν στα 16.000 γρόσια ετησίως,¹¹ ενώ μία δυσάρεστη λεπτομέρεια για τη λειτουργία των σχολείων του Λιτοχώρου είναι η συχνή αλλαγή του διδακτικού προσωπικού, εξαιτίας των πολιτικών αντιθέσεων που υπήρχαν μέσα στην αυτοδιοίκηση (Αδαμόπουλος, 1992).

5. Ο μαθητικός πληθυσμός του Λιτοχώρου και της Αστικής Σχολής

Κατά το σχολικό έτος 1907-1908 οι μαθητές της Αστικής Σχολής Λιτοχώρου ξεπέρασαν τους 400. Από τον Αδαμόπουλο (1992), είναι γνωστό ότι ο μέσος αριθμός μαθητών κατά την τελευταία περίοδο της σχολής ήταν 360 και σ' αυτόν προστέθηκαν 250 περίπου μαθητές άλλων σχολείων. Έτσι λοιπόν συνολικά, ο αριθμός των μαθητών ήταν 600. Σύμφωνα με τα στοιχεία των μαθητολογίων, το 1870 ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στα δύο σχολεία, δηλαδή του ελληνικού και του δημοτικού, ανέρχονταν στους 300. Με δεδομένο ότι στην απογραφή του 1870 στο

¹⁰Πρακτικά Συνεδριάσεως Αστικής Σχολής Λιτοχώρου

¹¹Πληροφορίες για το ποσό υπάρχουν στα πρακτικά συνελεύσεως της Αστικής Σχολής Λιτοχώρου που υπάρχουν στα Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νομού Πιερίας.

Λιτόχωρο υπήρχαν 500 οικογένειες το συμπέρασμα είναι ότι σχεδόν όλα τα αγόρια του Λιτοχώρου που βρίσκονταν στη σχολική ηλικία πήγαιναν στο σχολείο.¹²

Οι πρώτοι μαθητές της Αστικής Σχολής ήταν προερχόμενοι από το ελληνικό και το δημοτικό σχολείο. Το 1885-1886 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 135 μαθητές με καταγωγή από το Λιτόχωρο, την Σαμαρίνα, τον Κορινό, την Λεπτοκαρυά και τον Παντελεήμονα. Στην Α' τάξη υπήρχαν 37 μαθητές, στη Β' τάξη 28, στην Γ' τάξη, 15, στην Δ' τάξη 8 και στην Ε' τάξη 9 μαθητές, ενώ δεν φοιτούσε κανείς στην ΣΤ'.¹³

Το σχολικό έτος 1886-1887 στην Αστική Σχολή καταγράφονται 224 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 97 μαθητές, στη Β' τάξη 61 μαθητές, στη Γ' τάξη 33 μαθητές, στην Δ' τάξη 19 μαθητές, στην Ε' τάξη 9 μαθητές και στην Στ' τάξη 5 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Σέλιτσα, την Τρέσκα, την Δάρδα, την Σίνιτσα, τον Κορινό, τον Παντελεήμονα, την Κοριτσά, την Μπέζια, την Κρανιά και την Κατερίνη. Δύο από τους μαθητές που γράφτηκαν το 1886 στην Αστική Σχολή προέρχονταν από το Καταφύγιο Κοζάνης, ενώ 192 μαθητές ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί, ενώ για τους υπόλοιπους 32 δεν υπάρχουν πληροφορίες. Σημαντικό επίσης είναι ότι, 3 από τους μαθητές ήταν ανεξεταστέοι στα Θρησκευτικά, 1 μαθητές ανεξεταστέος στην αριθμητική, 2 μαθητές στη Γλώσσα, 1 μαθητής στη Γεωγραφία και 10 μαθητές ήταν υπό δοκιμασία.¹⁴

Το σχολικό έτος 1887-1888 καταγράφονται 251 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 86 μαθητές, στην Β' τάξη 38 μαθητές, στην Γ' τάξη 27 μαθητές, στην Δ' τάξη 6 μαθητές, στην Ε' τάξη 5 μαθητές και στην ΣΤ' 2 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Σκοτίνα, την Δάρδα, τον Κορινό και την Ραψάνη, ενώ Χριστιανοί Ορθόδοξοι ήταν μόλις 72 μαθητές. Σημαντικό επίσης είναι ότι 7 μαθητές ήταν εξεταστέοι στην αριθμητική, 2 μαθητές στα Θρησκευτικά, από 1 μαθητής στη Γλώσσα και στη Γεωγραφία, ενώ 7 μαθητές ήταν υπό δοκιμασία.¹⁵

Το σχολικό έτος 1888-1889 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 238 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 73 μαθητές, στην Β' τάξη 43 μαθητές, στην Γ' τάξη 29 μαθητές, στην Δ' τάξη 17 μαθητές, στην Ε' τάξη 7 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη 5 μαθητές. Η

¹² Στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση στο Λιτόχωρο μέσα από αρχεία των Γενικών Αρχείων του Κράτους και του Δήμου Δίου-Ολύμπου

¹³ Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

¹⁴ Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

¹⁵ Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, τον Παντελεήμωνα, τον Κορινό, την Σινίτσα, την Καρύτσα, την Σκοτίνα, το Βλάντοβον και την Ραψάνη, ενώ από τους 238 μαθητές μόλις οι 70 ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί. Σημαντικό είναι ότι 2 μαθητές ήταν ανεξεταστοί στη Γλώσσα, ενώ 1 μαθητής στη Γεωμετρία. 4 μαθητές ήταν υπό δοκιμασία.¹⁶

Το σχολικό έτος 1889-1890 φοιτούσαν στη Σχολή 270 μαθητές. Στην Α' τάξη υπήρχαν 81 μαθητές, στην Β' τάξη 33 μαθητές, στην Γ' τάξη 27 μαθητές, στην Δ' τάξη 16 μαθητές, στην Ε' τάξη 13 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη 5 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Σινίτσα, τον Παντελεήμωνα, την Σκοτίνα, την Λεπτοκαρυά και την Ραψάνη, ενώ από τους 270 μαθητές οι 65 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Σημαντικό είναι ότι 3 μαθητές ήταν υπό δοκιμασία, ενώ 1 μαθητής ήταν μετεξεταστέος στη Γλώσσα.¹⁷

Το σχολικό έτος 1890-1891 φοιτούσαν στη Σχολή 280 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 108 μαθητές, στην Β' τάξη 47 μαθητές, στην Γ' τάξη 29 μαθητές, στην Δ' τάξη 14 μαθητές, στην Ε' τάξη 6 μαθητές, ενώ δεν φοιτούσε κανένας μαθητής στην ΣΤ' τάξη. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, τα Γιάννενα, το Καραούλ, την Σινίτσα, τον Κορινό, την Κατερίνη, την Μαλαθριά και την Λεπτοκαρυά. Σχετικά με το θρήσκευμα των μαθητών δεν υπάρχουν πληροφορίες, ενώ 2 μαθητές ήταν υπό δοκιμασία.¹⁸

Το σχολικό έτος 1891-1892 στην Αστική Σχολή φοιτούσαν 287 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 81 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 45 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 37 μαθητές, στην Δ' τάξη 23 μαθητές, στην Ε' τάξη 9 μαθητές, ενώ δεν φοιτούσε κανένας μαθητής στην ΣΤ' τάξη. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, τον Κορινό, την Σκοτίνα και το Λιβάδι. Πληροφορίες σχετικά με το θρήσκευμα των μαθητών δεν υπάρχουν.¹⁹

Τα στοιχεία του σχολικού έτους 1892-1893 είναι αρκετές περιορισμένα. Το σχολικό έτος αυτό φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 57 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 31 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσε 1 μαθητής, στην Γ' τάξη 1 μαθητές, στην Δ' τάξη 3 μαθητές, στην Ε' τάξη δεν φοιτούσε κανένας μαθητής, ενώ στην ΣΤ' τάξη φοιτούσαν 3 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο και την Κατερίνη. Δεν

¹⁶Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

¹⁷Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

¹⁸Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

¹⁹Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με το θρήσκευμα ούτε για πόσοι μαθητές ήταν μετεξεταστέοι.²⁰

Το σχολικό έτος 1893-1894 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 171 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 42 μαθητές, στην Β' τάξη 41 μαθητές, στην Γ' τάξη 59 μαθητές, στην Δ' τάξη 30 μαθητές, ενώ σε Ε' και ΣΤ' δεν φοιτούσε κανένας μαθητής. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, τον Κορινό και τον Κοκκινοπλό, ενώ από τους 171 μαθητές μόλις οι 40 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Σημαντικό είναι ότι 39 δεν προβιβάστηκαν, 2 μαθητές ήταν εξεταστέοι στη Γλώσσα, 4 μαθητές εξεταστέοι στην Αριθμητική, 1 μαθητής εξεταστέος στην Ιστορία, 1 μαθητής στη Γεωμετρία, ενώ 1 μαθητής απεβίωσε.²¹

Το σχολικό έτος 1894-1895 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 193 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 47 μαθητές, στην Β' τάξη 54 μαθητές, στην Γ' τάξη 49 μαθητές, στην Δ' τάξη 28 μαθητές, στην Ε' τάξη 15 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη 5 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Σκοτίνα, τον Κοκκινοπλό και την Καρύτσα. Από τους 193 μαθητές οι 63 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ 44 δεν προβιβάστηκαν.²²

Το σχολικό έτος 1895-1896 φοιτούσαν 196 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 60 μαθητές, στην Β' τάξη 51 μαθητές, στην Γ' τάξη 46 μαθητές, στην Δ' τάξη 27 μαθητές, στην Ε' τάξη 7 μαθητές και στην ΣΤ' 5 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Σκοτίνα, την Πελεκούδη και την Καρύτσα. Από τους 196 μαθητές οι 54 μαθητές ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί, ενώ 54 μαθητές δεν προβιβάστηκαν. Από το μαθητολόγιο του 1895 μας είναι γνωστό ότι διευθυντής τότε ήταν ο κ. Πειστικός.²³

Το σχολικό έτος 1896-1897²⁴ φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 55 μαθητές. Χαρακτηριστικό του έτους αυτού είναι ότι οι πληροφορίες αναφέρουν πως μόνο η Α'

²⁰Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²¹Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²²Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²³Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²⁴Πρόκειται για το σχολικό έτος κατά το οποίο ξέσπασε και ο ελληνοτουρκικός πόλεμος του 1897 στο Βελεστίνο, επομένως εν μέρει είναι λογική η μείωση του αριθμού των μαθητών. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι κατά το διάστημα Απρίλιο-Μάιο του 1897 η σχολή διέκοψε τη λειτουργία της σύμφωνα με το πρακτικό της σχολής.

τάξη είχε εγγεγραμμένους μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο και την Καρύτσα, ενώ και οι 55 μαθητές ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι.²⁵

Το σχολικό έτος 1897-1898 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 184 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 78 μαθητές, στην Β' τάξη 51 μαθητές, στην Γ' τάξη 33 μαθητές, στην Δ' τάξη 16 μαθητές, στην Ε' τάξη 6 μαθητές ενώ δεν εντοπίζονται μαθητές στην ΣΤ' τάξη. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, το Λιβάδι, την Κορυτσά και τον Κορινό, ενώ από τους 184 μαθητές οι 47 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι.²⁶

Το σχολικό έτος 1898-1899 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 234 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 76 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 72 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 51 μαθητές, στην Δ' τάξη 19 μαθητές, στην Ε' τάξη 10 μαθητές και στην ΣΤ' 6 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο και την Θεσσαλονίκη, ενώ από τους 234 μαθητές της Σχολής μόνο οι 71 μαθητές ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί. Σημαντικό είναι ότι 43 μαθητές του σχολικού έτους δεν προβιβάστηκαν, ενώ 1 μαθητής ήταν εξεταστέος στην αριθμητική.²⁷

Το σχολικό έτος 1899-1900 φοιτούσαν στο σχολείο 235 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 59 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 73 μαθητές, στην Γ' τάξη 56 μαθητές, στην Δ' τάξη 22 μαθητές, στην Ε' τάξη 9 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη 3 μαθητές, ενώ η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, τον Κορινό και το Λιβάδι Ολύμπου. Από τους 235 εγγεγραμμένους μαθητές, μόλις οι 57 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ 72 από τους μαθητές δεν προβιβάστηκαν.²⁸

Το σχολικό έτος 1900-1901 φοιτούσαν στο σχολείο 235 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 60 μαθητές, στην Β' τάξη 74 μαθητές, στην Γ' τάξη 58 μαθητές, στην Δ' τάξη 20 μαθητές, στην Ε' τάξη 12 μαθητές και την ΣΤ' τάξη 6 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από τον Βόλο, το Λιτόχωρο, την Θεσσαλονίκη και την Λεπτοκαρυά, ενώ από τους 235 μαθητές μόλις οι 70 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι.²⁹

Το σχολικό έτος 1901-1902 φοιτούσαν στο σχολείο 340 μαθητές. Στην Α τάξη φοιτούσαν 153 μαθητές, στην Β' τάξη 67 μαθητές, στην Γ' τάξη 55 μαθητές, στην Δ' τάξη 43 μαθητές, στην Ε' τάξη 17 μαθητές και στην ΣΤ' 2 μαθητές, ενώ η καταγωγή

²⁵Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²⁶Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²⁷Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²⁸Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

²⁹Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο και την Μαλαθριά³⁰. Από τους 340 μαθητές, 65 μαθητές ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι ενώ 2 μαθητές ήταν Οθωμανοί. Σημαντικό είναι ότι 1 μαθητής έμεινε στην Ε' τάξη.³¹

Το σχολικό έτος 1902-1903 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 330 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 90 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 22 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 51 μαθητές, στην Δ' τάξη φοιτούσαν 56 μαθητές, στην Ε' τάξη 4 μαθητές ενώ δεν υπήρχε μαθητής στην ΣΤ' δημοτικού. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο και το Λιβάδι, ενώ από τους 330 μαθητές οι 28 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Σημαντικό είναι ότι στην συγκεκριμένη σχολική χρονιά 3 μαθητές ήταν υπό δοκιμασία.³²

Το σχολικό έτος 1903-1904 φοιτούσαν στην Αστική Σχολή 320 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 80 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 25 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 55 μαθητές, στην Δ' τάξη φοιτούσαν 44 μαθητές, στην Ε' τάξη φοιτούσαν 7 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη 1 μαθητής. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Λεπτοκαρυά, την Κατερίνη και τον Παντελεήμωνα, ενώ από τους 320 μαθητές οι 64 ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί και 1 μαθητής Μουσουλμάνος. Σημαντικό είναι ότι 1 μόνο μαθητής ήταν υπό δοκιμασία.³³

Το σχολικό έτος 1904-1905 φοιτούσαν στο σχολείο 330 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 101 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 40 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 54 μαθητές, στην Δ' τάξη φοιτούσαν 59 μαθητές, στην Ε' τάξη 5 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη 3 μαθητές, ενώ η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο και την Καρύτσα. Από τους 330 μαθητές οι 50 ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί και 2 μαθητές ήταν Μουσουλμάνοι. Σημαντικό είναι ότι 4 μαθητές ήταν υπό δοκιμασία.³⁴

Το σχολικό έτος 1905-1906 φοιτούσαν στο σχολείο 208 μαθητές. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 90 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 11 μαθητές, στην Γ' τάξη φοιτούσαν 62 μαθητές, στην Δ' τάξη φοιτούσαν 39 μαθητές, στην Ε' τάξη φοιτούσαν 5 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη μόλις 1 μαθητής. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το

³⁰Η σημερινή ονομασία του χωριού είναι Δίον και βρίσκεται μόλις 1,5 χλμ. από την Καρίτσα.

³¹Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

³²Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

³³Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

³⁴Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

Λιτόχωρο, την Λεπτοκαρυά και την Κατερίνη, ενώ από τους 208 μαθητές οι 69 ήταν Ορθόδοξοι Χριστιανοί.³⁵

Το σχολικό έτος 1906-1907 φοιτούσαν 330 μαθητές. Στην Α' τάξη υπήρχαν 94 μαθητές, στην Β' τάξη 31 μαθητές, στην Γ' τάξη 44 μαθητές, στην Δ' τάξη 51 μαθητές, στην Ε' τάξη 7 μαθητές και μόλις 2 μαθητές στην ΣΤ' τάξη. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Λεπτοκαρυά, την Κατερίνη, το Στουπί³⁶, η Μπριάζα³⁷ και την Σκιάθο. Από το σύνολο των μαθητών οι 76 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι.³⁸

Το σχολικό έτος 1907-1908 φοιτούσαν στο σχολείο 370 μαθητές. Στην Α' τάξη υπήρχαν 126 μαθητές, στην Β' τάξη 101 μαθητές, στην Γ' τάξη 68 μαθητές, στην Δ' τάξη 31 μαθητές, στην Ε' τάξη 16 μαθητές και στην ΣΤ' τάξη 11 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Βέροια και την Κατερίνη, ενώ σχετικά με το θρήσκευμα δεν υπάρχουν πληροφορίες. Από τους 370 μαθητές, οι 96 μαθητές δεν προβιβάστηκαν ενώ 9 μαθητές ήταν εξεταστέοι.³⁹

Το σχολικό έτος 1908-1909 φοιτούσαν στο σχολείο παρατηρείται μία αύξηση μαθητών και έτσι ο συνολικός αριθμός μαθητών φτάνει τους 420. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 165 μαθητές, στην Β' τάξη 11 μαθητές, στην Γ' τάξη 88 μαθητές, στην Δ' τάξη 46 μαθητές, στην Ε' τάξη 15 μαθητές, στην ΣΤ' τάξη 19 μαθητές και στην Ζ' τάξη 'η Α γυμνασίου 11 μαθητές. Η καταγωγή των μαθητών ήταν από το Λιτόχωρο, την Βέροια, τον Κολινδρό, τον Βελβεντό, την Κατερίνη, την Κοζάνη, τον Κορινό, την Μπριάζα και την Μαλαθριά. Σχετικά με το θρήσκευμα δεν υπάρχουν πληροφορίες, ενώ από τους 420 μαθητές οι 93 δεν προβιβάστηκαν και οι 3 ήταν εξεταστέοι.⁴⁰

Το σχολικό έτος 1909-1910 φοιτούσαν στο σχολείο μόλις 85 μαθητές ενώ τα στοιχεία είναι αρκετά ελλιπή. Το μόνο που γνωρίζουμε είναι ότι 81 μαθητές ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι και 2 μαθητές ήταν μουσουλμάνοι.⁴¹ Το ίδιο ισχύει και τα

³⁵Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

³⁶Η σημερινή ονομασία του χωριού είναι Νέα Έφεσος

³⁷Η σημερινή ονομασία του χωριού είναι Βρία

³⁸Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

³⁹Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁴⁰Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁴¹Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

στοιχεία σχετικά με το σχολικό έτος 1910-1911. Το μόνο που είναι γνωστό είναι ότι υπήρχαν εγγεγραμμένοι 40 μαθητές, ενώ 38 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι.⁴²

Τέλος, το σχολικό έτος 1911-1912 στην Αστική Σχολή φοιτούσαν 80 μαθητές με καταγωγή από το Λιτόχωρο, το Κίτρος, την Κοζάνη, την Κατερίνη, τον Κορινό και την Καρίτσα. Τη σχολική χρονιά αυτή είναι γνωστό ότι διευθυντής ήταν ο κ. Αθανάσιος Ρήγας, ενώ δίδασκαν οι Γιάννης Χουζούρης και Κώστα Βαφόπουλος. Δεν υπάρχουν πληροφορίες για τους υπόλοιπους διδάσκοντες.⁴³

6. Κοινωνικό-οικονομική διαστρωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού

Μέσω των μαθητολογίων των ετών 1885-1914 είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε όλα τα επαγγέλματα των πατέρων και κηδεμόνων των μαθητών. Έτσι λοιπόν, τα επαγγέλματα αυτά ήταν παντοπώλης, αγωγιάτης, εργάτης, γεωργός, έμπορος, εμποροράπτης, αγροφύλαξ, κτηματίας, εμπορομεσίτης, πεταλωτής, αλιεύς, ξενοδόχος, υπάλληλος, χωροφύλαξ, μεσίτης, κηροποιός, αμπελουργός, σιδηρουργός, διοικητής, ράπτης, ποιμήν, κρεοπώλης, ψάλτης, σαγματοποιός, βαρελοποιός, κτίστης, ζαχαροπλάστης, δίδασκαλος, αρτοποιός, κλητήρας, υποδηματοποιός, μεταπράτης, ιατρός, ιχθυοπώλης, επιστάτης, κοινοφύλακας, κουρέας, γραμματέας, χαλκεύς, λαγηνοποιός, πλοίαρχος, νεκροθάφτης, μουχτάρης, κεχαγιάς, ζωέμπορος, ιερέας, οικοδόμος, μυλωθρός, κτηνοτρόφος, κτηνοτρόφος, χρυσοχόος, αιγοβοσκός, νυχτοφύλακας, ανθρακεύς, δεκατιστής, τενεκετζής, αιθηρματοπώλης.⁴⁴ Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι υπήρχαν και μαθητές οι οποίοι ήταν ορφανοί.

Από τα επαγγέλματα που προκύπτουν μέσα από τα μαθητολόγια και τους γενικούς ελέγχους της Αστικής Σχολής του Λιτοχώρου, είναι φανερό ότι το Λιτόχωρο αποτελούσε μία κοινωνία με ανεπτυγμένη οικονομία και αγορά, η οποία μάλιστα συντηρούσε στους κόλπους της διαφόρων ειδών εργασίες και υπηρεσίες.

⁴²Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁴³Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁴⁴Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914, Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

7. Αναλυτικό πρόγραμμα Αστικής Σχολής Λιτοχώρου και κλίμακα βαθμολογίας της Σχολής

Το σχολικό έτος της Αστικής Σχολής ξεκινούσε τον Σεπτέμβριο και ολοκληρωνόταν τον Ιούνιο, όπως άλλωστε και σε όλες τις σχολικές μονάδες. Τα μαθήματα που διδάχτηκαν ανά τάξη κατά την περίοδο 1885-1907 ήταν τα Θρησκευτικά, τα Γλωσσικά, η Αριθμητική, η Γεωμετρία, η Γεωγραφία, η Ιστορία, η Φυσική Ιστορία, η Φυσική Πειραματική, η Ιχνογραφία, η Καλλιγραφία και η Ωδική.⁴⁵

Η Γεωμετρία στην Γ' τάξη καταργήθηκε το σχολικό έτος 1903-1904, ενώ στην Δ' τάξη το σχολικό έτος 1904-1905. Στην Β' τάξη για λίγα χρόνια διδάχτηκε η Πατριδογραφία, ενώ στην Α' τάξη τα τεχνικά μαθήματα διδάχτηκαν για λίγα έτη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Τουρκική γλώσσα διδάχτηκε στην Δ', Ε' και ΣΤ' μόνο κατά το σχολικό έτος 1895-1896, ενώ στην Α' γυμνασίου ή Ζ' τάξη Αστικής σχολής που λειτούργησε μόνο για τα έτη 1888-1889 και 1889-1890 τα μαθήματα που διδάχτηκαν ήταν τα Θρησκευτικά, Γλωσσικά, Αριθμητική, Γεωμετρία, Γεωγραφία, Ιστορία, Γαλλικά, Ιχνογραφία, Καλλιγραφία και Ωδική.⁴⁶

Μέχρι το σχολικό έτος 1906-1907 ήταν ββαθμη και προκειμένου ένας μαθητής να προβιβαστεί έπρεπε να συγκεντρώσει γενικό βαθμό άνω του 3. Πιο συγκεκριμένα, κακώς (0-1,5), μετρίως (1,5-3), σχεδόν καλώς (3-3,5), καλώς (3,5-4,5), λίαν καλώς (4,5-5,5) και άριστα (5,5-6).⁴⁷ Από το σχολικό έτος 1909-19010 το σχολικό έτος χωρίστηκε σε δύο 5μηνα. Το πρώτο 5μηνο ήταν από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιανουάριο και το δεύτερο από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο, κάτι αντίστοιχο δηλαδή με σήμερα. Με την κατάργηση της ββαθμης κλίμακας, ήρθε η 10βαθμη κλίμακα η οποία ήταν η ακόλουθη. Πιο συγκεκριμένα, ενδεώς (0-4), σχεδόν καλώς (5), καλώς (6-7), πολύ καλώς (8-9), άριστα (10).⁴⁸

Από το 1909 και εξής προστέθηκαν και νέα μαθήματα στην Αστική Σχολή του Λιτοχώρου. Στις τάξεις Γ' Δ' Ε' ΣΤ' μπήκε για πρώτη φορά η Έκθεση, ενώ στην Α' και στην Β' μπήκε η Πραγματογνωσία και στην Γ' τάξη η Πατριδογνωσία. Στις δύο τελευταίες τάξεις, δηλαδή στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη, μαζί με την Ωδική διδασκόταν

⁴⁵Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁴⁶Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁴⁷Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁴⁸Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

και η Εκκλησιαστική Μουσική ως χωριστό μάθημα αλλά και η Τουρκική Γλώσσα, η οποία όπως προαναφέρθηκε διδάχτηκε μεμονωμένα και μόνο μία σχολική χρονιά.⁴⁹

Τέλος, η σχολή λειτουργούσε πρωί-απόγευμα για 6 ημέρες. Το απόγευμα του Σαββάτου η σχολή όχι μόνο λειτουργούσε αλλά διδασκόταν η ευαγγελική περικοπή της Κυριακής. Μετά την διδασκαλία του Ευαγγελίου, οι μαθητές παρακολουθούσαν τον εσπερινό στην εκκλησία.⁵⁰

Συμπεράσματα

Το Λιτόχωρο, όπως και σήμερα έτσι και τότε, ήταν ένα κεφαλοχώρι με ανεπτυγμένη οικονομία, μορφωμένο κόσμο και αρκετούς μαθητές οι οποίοι επιθυμούσαν να φοιτήσουν στην Αστική Σχολή που υπήρχε στο χωριό. Τα 27 επίσημα χρόνια λειτουργίας της η Αστική Σχολή γνώρισε μεγάλη άνθηση, ειδικά μετά το σχολικό έτος 1897-1898 όπου ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου αυξήθηκε 200% σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Αυτό το οποίο προκύπτει από την εργασία είναι το πάθος των ανθρώπων του χωριού για μόρφωση κάτι το οποίο το μετέδιδαν και στα παιδιά τους αλλά και η αγάπη που είχαν οι κάτοικοι για το χωριό τους, γεγονός που δείχνει ότι όσο υπήρχε η Αστική Σχολή δεν συνήθιζαν να μεταναστεύουν για μεγάλα αστικά κέντρα.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Α (1981). *Η εκκλησιαστική ιστορία των Νέων Χωρών 1912-1928*. Θεσσαλονίκη.
- Βουρή, Σ. (1994a). *Πηγές για την ιστορία της Μακεδονίας-Πολιτική και εκπαίδευση 1875-1907*. Αθήνα: Gutenberg
- Βουρή, Σ. (1994b). *Πηγές για την ιστορία της Μακεδονίας: Εκκλησία και Κράτος 1889-1905*. Αθήνα: Gutenberg
- Δασίου, Ο. (1997). *Η εκπαίδευση στον καζά Κατερίνης κατά τον τελευταίο αιώνα της τουρκοκρατίας*, Εστία Πιερίδων Μουσών. Θεσσαλονίκη.

⁴⁹Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

⁵⁰Μητρώο Αστικής Σχολής 1886-1913

- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1997). *Πληροφορίες για την κίνηση των ελληνικών σχολείων της Μακεδονίας στις εφημερίδες Ερμής και Φάρος της Μακεδονίας 1875-1893*. Μακεδονικά 17
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2002). Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική διοίκηση και η εκπαίδευση του γένους, κείμενα-πηγές 1830-1914, σειρά *Ιστορικό αρχείο Νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Μακεδονικά, 33(1), 352–355. <https://doi.org/10.12681/makedonika.295>
- Καζταρίδης, Ι. (2002). *Η Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία, η Περίοδος των περιηγητών και των γεωγράφων*. Κατερίνη
- Καλλέργης, Σ. (2024). Η εκπαίδευση στον Καζά Κατερίνης: Το παράδειγμα της Αστικής Σχολής Κολινδρού 1850-1907. *Κείμενα Παιδείας*, (7), 67–76. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/35706>
- Κίτσου, Α. (1993). Η εκπαίδευση στην Τουρκοκρατία. Επιστημονικό Συνέδριο: *Η Περίοδος στα Βυζαντινά και νεότερα χρόνια*. Θεσσαλονίκη.
- Κούκουσας, Β. (2001). Πληροφορίες για την πόλη της Κατερίνης μέσα από το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας, *Κατερίνη, Ιστορία-Κοινωνία-Πολιτισμός*. Κατερίνη.
- Κουτσουρά, Ζ. (2020). *Κατερίνη στα χρόνια πριν και μετά την απελευθέρωση*. Κατερίνη
- Κωφός, Ε. (1997). *Ο αντάρτης επίσκοπος Κίτρος Νικόλαος. Τα απομνημονεύματά του και η εξέγερση της Περίας το 1878*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Μπέτσας, Γ. (2003). *Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο Οθωμανικό Κράτος: Από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την επανάσταση των Νεοτούρκων*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παπαδόπουλος Σ. Ι. (1976). *Μια ανέκδοτη έκθεση του Δημητρίου Μ. Σάρρου για την εκπαίδευση στον καζά Κατερίνης κατά το 1906*. Μακεδονικά, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.12681/makedonika.630>
- Τζουμέρκας, Π. (2004). *Ο Επίσκοπος Κίτρος Παρθένιος Βαρδάκας 1904-1933. Ο βίος και η δράση του: συμβολή στην επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στην Μακεδονία*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αρχεία

Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1885-1914,

Μητρώο Αστικής Σχολής Λιτοχώρου 1886-1913

Η εκπαιδευτική έρευνα και το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

kmastroth@med.uoa.gr

Παναγιώτης Αλεξόπουλος

Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

pred23008@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο της τη βιβλιογραφική προσέγγιση της επιστημονικής έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ερωτηματολόγιο, ως ένα εργαλείο μέσω του οποίου μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα για την εκπαιδευτική έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει σε μια επιστημονική προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους και την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων. Για τη διεξαγωγή της, χρειάζεται να προηγηθούν ορισμένα στάδια, όπως η επιλογή του θέματος και η ανάδειξη της προβληματικής, η βιβλιογραφική μελέτη, ο σχεδιασμός της ερευνητικής πορείας και η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Μεταξύ αυτών, στα δημοφιλέστερα συγκαταλέγεται το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για ένα δημοφιλέζυμο, που μπορεί να δώσει μεγάλο αριθμό απαντήσεων και διασφαλίζει ανωνυμία στα υποκείμενα της έρευνας. Η εργασία εξετάζει, επίσης, τους παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για μια σωστή κατασκευή και χορήγηση ενός ερωτηματολογίου, όπως η διατύπωση και ο τύπος των ερωτήσεων, το συνοδευτικό κείμενο και η αισθητική επιμέλεια. Τέλος, υπογραμμίζεται η σημασία της σωστής κατασκευής του ερωτηματολογίου, καθώς αυτή θα επηρεάσει και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, ερωτηματολόγιο, ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

Abstract

The present study aims to provide a literature-based approach to scientific research in education, with a particular focus on the questionnaire as a tool for collecting data in educational research. Educational research employs a scientific approach to educational issues to enhance understanding and draw general conclusions. Conducting this type of research requires a series of preparatory steps, including

selecting a topic, identifying the problem, conducting a literature review, designing the research process, and choosing an appropriate data collection tool. Among these tools, the questionnaire is one of the most widely used, as it allows for the collection of a large number of responses while ensuring the anonymity of participants. This paper also examines key factors necessary for constructing and administering an effective questionnaire, such as the wording and types of questions, accompanying text, and aesthetic formatting. Finally, the study underscores the importance of careful questionnaire design, as this will directly impact the accuracy and reliability of the research results.

Keywords: educational research, questionnaire, qualitative research methods

Εισαγωγή

Αν και είναι δύσκολο να δοθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την *εκπαιδευτική έρευνα*, αυτή εστιάζει σε μια επιστημονική προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους και την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων. Η εκπαιδευτική έρευνα, η επιστημονική δηλαδή έρευνα στον τομέα των επιστημών της αγωγής άνθισε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και ακολούθησε αργή εξέλιξη, μιας και σε αυτή εμπλέκονται ποικίλα ποιοτικά στοιχεία.

Για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας, χρειάζεται να προηγηθούν ορισμένα στάδια, όπως η επιλογή θέματος και ανάδειξη της προβληματικής, βιβλιογραφική μελέτη, αποσαφήνιση του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων και σχεδιασμός της ερευνητικής πορείας, δηλαδή επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων, δείγματος κ.ά., ενώ έπεται η ανάλυση και η αξιολόγηση. Οι έρευνες στις ανθρωπιστικές – κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στις επιστήμες της αγωγής μπορούν να διακριθούν σε ποιοτικές και ποσοτικές, καθεμία από τις οποίες παρουσιάζουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και ανταποκρίνεται σε διαφορετικό σκοπό. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν είναι αλληλοαποκλειόμενη η επιλογή ανάμεσά τους, καθώς πολλές φορές συνυπάρχουν η ποιοτική με την ποσοτική έρευνα. Σαφώς, πρόκειται για μια μόνο ταξινόμηση, καθώς οι έρευνες, ανάλογα με την εκάστοτε ειδοποιό διαφορά, μπορούν να διακριθούν και σε λοιπές κατηγορίες.

Για να συλλεχθούν τα δεδομένα μιας έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα μέσα. Η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων είναι κρίσιμη, καθώς θα επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Μεταξύ των δημοφιλέστερων μέσων βρίσκεται το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση, με τον ερευνητή να καλείται να επιλέξει αν θα αξιοποιήσει ένα ήδη υπάρχον μέσο ή θα κατασκευάσει ένα καινούργιο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα οικονομικό μέσο, που μπορεί να δώσει μεγάλο αριθμό απαντήσεων και διασφαλίζει ανωνυμία στους/τις ερωτηθέντες/θείσες. Η τυπική δομή – διάρθρωση ενός ερωτηματολογίου αποτελείται από ένα εισαγωγικό σημείωμα από τον ερευνητή – την ερευνητική ομάδα, ακολουθούν ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και έπονται εκείνες που σχετίζονται με την έρευνα.

Εστιάζοντας στις ερωτήσεις, αυτές διακρίνονται σε ανοικτού τύπου και σε κλειστού τύπου. Και σε αυτή την περίπτωση, κάθε επιλογή του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας και τον αριθμό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, οπότε χρειάζεται να έχει προηγηθεί προσεκτική επιλογή των ερωτημάτων και της τυπολογίας τους. Τόσο οι ανοικτές όσο και οι κλειστές ερωτήσεις παρουσιάζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους και γι' αυτό συχνά συνυπάρχουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο. Αναφορικά με τις ερωτήσεις που θα τεθούν, αυτές θα πρέπει να έχουν προκύψει από αρκετή μελέτη και προσεκτικά στάδια – ερευνητικά βήματα και χρειάζεται να είναι σαφείς και σύντομες, λαμβάνοντας υπόψη τις προσλαμβάνουσες και το υπόβαθρο του δείγματος στο οποίο θα χορηγηθούν. Ακόμη, σκόπιμο κρίνεται να μην υπερβαίνουν ορισμένο αριθμό πέραν του απαραίτητου για τη διεξαγωγή της έρευνας, ώστε να μη δαπανάται ο χρόνος των ερωτηθέντων, κάτι που θα οδηγήσει σε μειωμένο αριθμό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Αυτό μπορεί να αποτρέψει μια προσεκτικά διατυπωμένη συνοδευτική επιστολή που θα παρουσιάζει τον σκοπό της έρευνας, τα στοιχεία του ερευνητή και την αναγκαιότητα της απόκρισης του ερωτηθέντα. Αντίστοιχα, και οι απαντήσεις χρειάζεται να ακολουθούν ορισμένες αρχές, ενώ και η αισθητική αρτιότητα είναι απαραίτητη. Για να προβλεφθούν τυχόν αστοχίες και να υπάρξουν οι απαραίτητες διορθώσεις, αναγκαία κρίνεται μια πρώιμη δοκιμαστική χορήγησή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων.

Τέλος, υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να χορηγηθεί ένα ερωτηματολόγιο, όπως μέσω ταχυδρομείου, τηλεφώνου, επίσκεψης, αλλά και διαδικτύου, με την τελευταία μέθοδο να κερδίζει διαρκώς έδαφος και να γίνεται αρκετά δημοφιλής, μιας και είναι αρκετά οικονομική και περισσότερο μαζική έναντι των υπολοίπων. Τη συμπλήρωση και αποστολή των ερωτηματολογίων ακολουθεί η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τον ερευνητή, κάτι που απαιτεί κωδικοποίηση των απαντήσεων και ταξινόμησή τους σε θεματικές περιοχές, όπως αυτές μπορούν να προκύψουν από θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Η επιστημονική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Εννοιολογική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής έρευνας

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002), η *μεθοδολογία* αποτελεί «ένα οργανωμένο σύνολο κανόνων που ρυθμίζουν ορισμένη ανθρώπινη δραστηριότητα με συγκεκριμένη διαδικασία», ενώ ο όρος *έρευνα* αντανακλά «το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που γίνονται με σκοπό να βρεθεί, να ανακαλυφθεί, να ερμηνευθεί κ.λπ. κάτι που μας ενδιαφέρει». Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι ο Μπαμπινιώτης δίνει τρεις ξεχωριστούς ορισμούς στην προσπάθειά του για μια εννοιολογική προσέγγιση της *έρευνας*.

Εστιάζοντας ειδικότερα στην *εκπαιδευτική έρευνα (educationresearch)*, αξίζει να σημειωθεί πως κάθε προσπάθεια να υπάρξει μια κοινώς αποδεκτή εννοιολογική προσέγγιση συνιστά ένα απαιτητικό και δύσκολο εγχείρημα (Lovell & Lawson, 1970). Όπως επισημαίνουν οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2016), η *εκπαιδευτική έρευνα* συνιστά τη «*συστηματική επιστημονική διαδικασία επίλυσης προβλήματος που στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής και έχει στόχο την προσθήκη νέων γνώσεων στο οργανωμένο σύνολο των επιστημονικών γνώσεων*» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σύμφωνα με τον Travers (1978) πρόκειται για μια «*μία δραστηριότητα η οποία κατευθύνεται στην ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος επιστημονικής γνώσης σχετικά με τα γεγονότα τα οποία απασχολούν τους παιδαγωγούς*». Σε μια προσπάθεια για εννοιολογική οριοθέτηση, ο Κασσωτάκης (1999) συνδέει τον όρο με την έρευνα που σχετίζεται με την λειτουργία, αλλά και τα αποτελέσματα τόσο του σχολείου όσο και γενικότερα της αγωγής εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Άλλοι, πάλι, ερευνητές συσχετίζουν την εκπαιδευτική έρευνα με την ψυχολογία και την παιδαγωγική (Βάμβουκας, 2002), αλλά και με την εκπόνηση επιστημονικής εργασίας (Robson, 2007), η οποία χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη ορισμένη επιστημονική δεοντολογία και μεθοδολογία (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2011).

Ο Anderson (1990) κάνει λόγο για μια προσπάθεια να τεθούν ερωτήματα και να αναζητηθούν λύσεις μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία δεδομένων που στοχεύουν στην «*περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη*». Τέλος, ο Travers (1987) ορίζει την εκπαιδευτική έρευνα ως «*μία δραστηριότητα που κατευθύνει στην ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος επιστημονικής γνώσης για τα γεγονότα που απασχολούν τους παιδαγωγούς*», με σκοπό να καταλήξει σε νόμους και γενικεύσεις. Η επιστημονική, λοιπόν, έρευνα στις επιστήμες της αγωγής καλείται «*εκπαιδευτική έρευνα*» (Καραγεώργος, 2002) και στοχεύει στη διαμόρφωση επιστημονικών γνώσεων για θέματα εκπαίδευσης.

Απαραχές και στάδια εκπαιδευτικής έρευνας

Η επιστημονική έρευνα εκκινεί από τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες και αργότερα μεταβαίνει στις επιστήμες της αγωγής. Ειδικότερα, γνωρίζει ιδιαίτερη άνθηση από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους επιστημονικούς τομείς, ακολούθησε βραδεία ανάπτυξη (Παπακωνσταντίνου, 1988), καθώς στις επιστήμες της αγωγής συναντώνται ποιοτικές μεταβλητές και δεδομένα που σε αντίθεση με τις θετικές επιστήμες δύσκολα μπορούν να οδηγήσουν σε πειραματικά διαπιστωμένες αλήθειες. Ακόμη, η εκπαιδευτική έρευνα διαπλέκεται με μια σειρά παραμέτρων, όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, που εμποδίζουν τη μελέτη κάποιου προβλήματος (Καραγεώργος, 2002).

Σύμφωνα με τον Creswell (2016) κάθε έρευνα οφείλει να ακολουθεί ορισμένα στάδια. Ειδικότερα, σε αυτά περιλαμβάνεται η διαπίστωση της προβληματικής, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αποσαφήνιση του σκοπού της έρευνας, η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η αξιολόγηση της έρευνας. Όπως επισημαίνουν οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2002), η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής διέπεται από τέσσερα βήματα – φάσεις. Πιο αναλυτικά, πρώτο στάδιο αποτελεί η

«εμβάθυνση στο πρόβλημα», εντός του οποίου εντάσσεται η επιλογή θέματος, η μελέτη της βιβλιογραφίας, η διατύπωση του σκοπού, του τίτλου, των μεταβλητών, των ερευνητικών ερωτημάτων και του θεωρητικού πλαισίου. Έπεται το στάδιο της «ερευνητικής διαδικασίας», που περιλαμβάνει την επιλογή μέσων συλλογής δεδομένων, πληθυσμού και δείγματος, καθώς και τη συλλογή των δεδομένων. Κατόπιν, ακολουθεί η «ανάλυση δεδομένων» και η «ερμηνεία των αποτελεσμάτων». Μια αντίστοιχη σειρά σταδίων προτάσσει και ο Καραγεώργος (2002): «επιλογή και διατύπωση του προβλήματος», «αναζήτηση πληροφοριών», «συλλογή δεδομένων», «ανάλυση των δεδομένων» και «παρουσίαση των συμπερασμάτων». Στόχο για τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί η επίλυση ενός προβλήματος ή η επιβεβαίωση ή διάψευση μιας ήδη υπάρχουσας προσέγγισης για την επίλυση ενός προβλήματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Μια ταξινόμηση των ερευνών μπορεί να ακολουθήσει τη διάκρισή τους σε ποσοτικές και ποιοτικές. Βέβαια, πολλές φορές υπάρχει ενδιαφέρον όχι μόνο για τη μελέτη ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων στην ίδια έρευνα (Καραγεώργος, 2002).

Είδη εκπαιδευτικής έρευνας: ποσοτική και ποιοτική

Η επιστημονική, και συνεπώς και η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να διακριθεί σε δύο είδη, στην ποιοτική και την ποσοτική έρευνα (Robson, 2007). Οι ποσοτικές έρευνες κατά βάση αφορούν στις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες και αξιοποιούν αριθμητικά δεδομένα, βάσει της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Καραγεώργος, 2002). Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής αποστασιοποιείται, ώστε να μην επηρεάσει τη συλλογή δεδομένων, η οποία γίνεται με ορισμένα εργαλεία μέτρησης, όπως είναι το ερωτηματολόγιο. Ακόμη, αξιοποιεί – όπως προαναφέρθηκε – τη στατιστική για την εξαγωγή των συμπερασμάτων του, τα οποία επιδιώκεται να καταλήγουν σε γενικεύσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ποσοτικές έρευνες αποτελούν οι εργαστηριακές και πειραματικές, καθώς και οι περιγραφικές, δημοσκοπικές και συσχετιστικές, όπως επισημαίνει ο Καραγεώργος (2002). Οι ποσοτικές έρευνες εστιάζουν και μελετούν τις αιτιατικές σχέσεις των φαινομένων (σχέση αιτίου – αποτελέσματος) και οδηγούν σε ποσοτικοποιήσεις των δεδομένων (Ισαρη&Πουρκός, 2015).

Από την άλλη, οι ποιοτικές έρευνες επιδιώκουν να μελετήσουν ορισμένα φαινόμενα ή συμπεριφορές βάσει ενός μικρού δείγματος ατόμων και περιπτώσεων. Στην προκειμένη περίπτωση, ο ερευνητής εμπλέκεται στη συλλογή των δεδομένων, αλληλεπιδρά και προχωρά σε μια περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Η ποιοτική έρευνα εκκινεί από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία, όταν οι ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν την ετερότητα των πολιτισμών και ειδικότερα τις διαφορές άλλων πολιτισμών σε σχέση με τον ευρωπαϊκό και τον αμερικανικό (Morrow, 2007). Ο 20^{ος} αιώνας συνδέεται με μια ένταση του ρυθμού παραγωγής ποιοτικών ερευνών (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Όπως συνέβη και με τις ποιοτικές έρευνες στον χώρο των φυσικών επιστημών, έτσι και οι ποιοτικές γνωρίζουν ιδιαίτερη άνθηση μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ως εκ τούτου, στόχος σε μια ποιοτική έρευνα δεν είναι τόσο η γενίκευση για την εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων που θα βρίσκουν εφαρμογή σε μεγάλο

πληθυσμό όσο η μελέτη μικρότερων περιπτώσεων, ώστε να υπάρξει μια καλύτερη κατανόηση των γεγονότων ή καταστάσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνεπώς, στις ποιοτικές έρευνες ο ερευνητής προχωρά σε μια εκφραστικά λεκτικοποιημένη παρουσίαση των δεδομένων. Στις ποιοτικές έρευνες μπορούν να ενταχθούν οι βιβλιογραφικές και ιστορικές έρευνες, οι έρευνες δράσεις, οι μελέτες περίπτωσης, οι εθνογραφικές, οι βιογραφικές, καθώς και οι έρευνες ανάλυσης περιεχομένου (Καραγεώργος, 2002).

Μέσω της ποιοτικής έρευνας, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σε βάθος ένα ζήτημα που συνήθως βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο προσέγγισης. Ο ερευνητής συνήθως έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή μαζί του, δεν έχει προϋπάρχουσες αντιλήψεις ή σαφή δεδομένα αναφορικά με τις αιτιατικές σχέσεις των ζητούμενων. Οι ποιοτικές έρευνες, μπορεί να αποτελέσουν τα θεμέλια για τη μετέπειτα διεξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων μέσω ποσοτικών ερευνών που θα επιχειρηθούν. Σε αντίθεση με τις ποσοτικές έρευνες, ο ερευνητής μπορεί να τροποποιεί ή να παρεμβαίνει στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς αλληλεπιδρά και παρεμβαίνει και ο ίδιος, έχοντας όμως μια ιδιαίτερη ευαισθησία και ευελιξία με τα υποκείμενα της έρευνας, ιδίως όταν πρόκειται για έρευνες στις επιστήμες της αγωγής. Ταυτόχρονα, καθώς τις περισσότερες φορές οι ποιοτικές έρευνες μελετούν στάσεις και συμπεριφορές, χρειάζεται να επισημανθεί πως αυτές δε μπορούν να ειπωθούν αποκομμένες από το κοινωνικοπολιτισμικό τους γίνεσθαι, κάτι που σηματοδοτεί μια ολιστική προσέγγιση (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Βέβαια, καθώς, όπως τονίζει ο Mialaret (2008) στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η διεύρυνση των γνώσεων και η κατανόηση των εκπαιδευτικών θεμάτων, αξίζει να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική έρευνα δεν αξιοποιεί αποκλειστικά την ποιοτική ή την ποσοτική έρευνα. Η σχέση, δηλαδή, των δύο ειδών εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι αλληλοαποκλειόμενη, αλλά συχνά αξιοποιούνται και τα δύο είδη στην ίδια έρευνα, με στόχο την εξαγωγή καλύτερων και πιο αξιόπιστων κάθε φορά – ανάλογα και με τη στοχοθεσία και την προβληματική κάθε έρευνας – αποτελεσμάτων.

Τέλος, πέραν της διάκρισης των ερευνών σε ποιοτικές και ποσοτικές, ο Καραγεώργος (2002) προτείνει την ταξινόμησή τους βάσει του τρόπου συλλογής των δεδομένων και του σκοπού τους. Συνεπώς, σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται τα δεδομένα σε μια έρευνα, αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως «έρευνα ερωτηματολογίου», «συνέντευξης», «παρατήρησης» ή «σταθμισμένου τεστ». Αντίστοιχα, αναφορικά με τον σκοπό που έχει μια έρευνα, μπορεί να ταξινομηθεί σε βασική και εφαρμοσμένη. Οι βασικές έρευνες είναι εκείνες οι οποίες επιδιώκουν την ανάπτυξη μιας θεωρίας ή τη δημιουργία ενός μοντέλου και βρίσκουν εφαρμογή κατά κύριο λόγο στις θετικές επιστήμες. Από την άλλη, οι εφαρμοσμένες έρευνες έχουν πρακτική στοχοθεσία, προκειμένου να επιλυθεί ένα ορισμένο πρόβλημα. Στις εφαρμοσμένες έρευνες εντάσσεται η πλειοψηφία των ερευνών που διεξάγονται στον χώρο των επιστημών της αγωγής.

Σε μια έρευνα, ανάλογα βέβαια και από το είδος της, μπορεί να υπάρξουν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεταβλητές. Οι ποσοτικές μεταβλητές είναι μετρήσιμες και διακρίνονται με τη σειρά τους σε συνεχείς και διακριτές. Οι συνεχείς

μεταβλητές μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή σε διάστημα πραγματικών αριθμών (π.χ. εισόδημα, βάρος). Από την άλλη, οι διακριτές μεταβλητές συγκεκριμένες, κατά βάση ακέραιες τιμές (π.χ. σύνολο τέκνων μιας οικογένειας). Αντίθετα, οι ποιοτικές μεταβλητές είναι μη μετρήσιμες και διακρίνονται σε διατάξιμες και μη διατάξιμες, με τις πρώτες να λαμβάνουν διάταξη στις τιμές τους (Χαλκιάς, Μανωλέσσου & Λάλου, 2015).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ο όρος *μέσα* περιλαμβάνει οτιδήποτε αξιοποιείται προκειμένου ο ερευνητής να μετρήσει τις μεταβλητές (Παρασκευόπουλος, 1993) και ο όρος *δεδομένα* χρησιμοποιείται για να περιληφθούν οι πληροφορίες που θα συγκεντρώσει ο ερευνητής (Καραγεώργος, 2002). Η επιλογή του κατάλληλου μέσου που θα χορηγηθεί στα υποκείμενα της έρευνας δεν είναι μια διόλου εύκολη διαδικασία, αλλά χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη πολλές παραμέτρους. Πιο αναλυτικά, χρειάζεται πρωτίστως να εξεταστεί από τον ερευνητή η διαθεσιμότητα του μέσου, αλλά και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνει η επιλογή του. Εάν τα ήδη υπάρχοντα μέσα δεν είναι κατάλληλα για να δοθούν ως έχουν, τότε ο ερευνητής οφείλει να τα κατασκευάσει ο ίδιος, ακολουθώντας ορισμένη διαδικασία και εξετάζοντας συγκεκριμένους παράγοντες. Εάν, λοιπόν, ο ερευνητής δεν επιλέξει έτοιμα σταθμισμένα μέσα και εργαλεία συλλογής δεδομένων ή έτοιμα «αυτοσχέδια» μέσα, τότε θα κληθεί να τα κατασκευάσει μόνος του (Παρασκευόπουλος, 1993· Παππάς, 2002).

Για τη συλλογή των δεδομένων, υπάρχουν ποικίλα μέσα που μπορούν να επιλεγθούν. Επί παραδείγματι, συχνότερα χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, αλλά και η παρατήρηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνεπώς, ο ερευνητής στην προσπάθειά του να επιλέξει το κατάλληλο μέσο για την έρευνά του, καλείται να ακολουθήσει μία από τις ακόλουθες τακτικές. Ειδικότερα, είτε θα αξιοποιήσει έτοιμο ένα ερωτηματολόγιο λόγω χάρη όπως αυτό χρησιμοποιήθηκε σε άλλη έρευνα είτε θα τροποποιήσει ένα ήδη υπάρχον μέσο, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις επιμέρους ανάγκες της δικής του έρευνας είτε θα προβεί στην εξ ολοκλήρου κατασκευή ενός μέσου συλλογής δεδομένων. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να αξιολογήσει τον τόπο, τον χρόνο και την τακτικότητα της συλλογής των δεδομένων, καθώς και να επιλέξει το πρόσωπο που θα αναλάβει τη συγκέντρωσή τους. Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να γνωρίζει και να λάβει υπόψη του πως κάθε επιλογή του μπορεί να μεταβάλει σημαντικά τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της. Δημοφιλέστερα μέσα αποτελούν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, ενώ πολλές φορές αυτά συνδυάζονται (Καραγεώργος, 2002· Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων στις Επιστήμες της Αγωγής

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο πρωτοστατεί ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνα των επιστημών της αγωγής (Καραγεώργος, 2002), αλλά και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μια μεγάλη ομάδα υποκειμένων, από έναν μεγαλύτερο πληθυσμό συγκριτικά με τα υπόλοιπα δημοφιλή μέσα συλλογής. Σαφώς, είναι εξαιρετικά δημοφιλές, μιας και αποτελεί μια οικονομική επιλογή που εξασφαλίζει μεγάλο όγκο απαντήσεων και ανωνυμία στα υποκείμενα (κάτι που συνεπάγεται πιο ειλικρινείς αποκρίσεις), τα οποία μοιράζονται κοινό πλαίσιο αναφοράς (Καραγεώργος, 2002). Πρόκειται για ορισμένες ερωτήσεις που τίθενται στα υποκείμενα της έρευνας, τα οποία καλούνται να τις απαντήσουν γραπτά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016 · Παππάς, 2002). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να σταλεί στο υποκείμενο, ενώ άλλοτε συμπληρώνεται επί τόπου κατά την χορήγησή του. Ακόμη, υπάρχει η περίπτωση να συμπληρωθούν ομαδικά. Στην περίπτωση που η συμπλήρωσή του γίνεται ενώπιον του ερευνητή, υπάρχει η δυνατότητα για ενισχυτικές διευκρινίσεις και μάλλον εγκυρότερες απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1988).

Συνηθίζεται το ερωτηματολόγιο να ξεκινά με δημογραφικές ερωτήσεις, που σχετίζονται για παράδειγμα με το φύλο, την ηλικία και την εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα και ομαδοποιήσεις των αποτελεσμάτων που θα συντελέσουν στην καλύτερη ερμηνεία τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι απαραίτητες οι ειλικρινείς και ακριβείς απαντήσεις από τους αποκριθέντες (Καραγεώργος, 2002). Είναι σημαντικό τα άτομα που θα λάβουν το ερωτηματολόγιο να το διαβάσουν με αρκετή προσοχή και να απαντήσουν κατά μόνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Ωστόσο, η σημαντικότητα του ερωτηματολογίου εξαρτάται όχι μόνο από το υποκείμενο, αλλά και από τον ερευνητή. Δηλαδή, αντίστοιχα καθοριστική είναι και η πλευρά του ερευνητή – κατασκευαστή του ερωτηματολογίου που θα χορηγηθεί. Εκείνος, οφείλει με σαφήνεια και απλότητα τα ερωτήματά του, τα οποία χρειάζεται να είναι τόσα σε αριθμό, ώστε να μην κουράζουν όσους θα κληθούν να απαντήσουν. Σε διαφορετική περίπτωση, είτε δε θα απαντήσουν καθόλου είτε δε θα διαβάσουν προσεκτικά τις ερωτήσεις και θα απαντήσουν βεβιασμένα. Επιπρόσθετα, σημαίνουσας αξίας είναι και οι συμπληρωματικές οδηγίες που θα δοθούν (Καραγεώργος, 2002). Οι πληροφορίες που συλλέγονται από ένα ερωτηματολόγιο μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις διακριτές κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, μπορούν να ληφθούν δεδομένα γνώσεων και πληροφοριών – τι ξέρει το υποκείμενο –, αξιών και προτιμήσεων – τι του αρέσει / τι θεωρεί ωφέλιμο και τι όχι -, καθώς και δεδομένα στάσεων και πεποιθήσεων – τι πιστεύει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι ερωτήσεις που τίθενται σε ένα ερωτηματολόγιο μπορούν να διακριθούν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (Παρασκευόπουλος, 1988). Ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων, τα ερωτηματολόγια μπορούν να

διακριθούν σε γνωστικού και συναισθηματικού τομέα. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όσα εξετάζουν γεγονότα, ενώ στη δεύτερη όσα διερευνούν στάσεις και πεποιθήσεις. Μια άλλη ταξινόμησή τους, μπορεί να τα διακρίνει σε ανοικτά και κλειστά, βάσει του είδους της απάντησης (ανοικτού τύπου – κλειστού τύπου) (Καραγεώργος, 2002).

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Όπως προαναφέρθηκε, σε ένα ερωτηματολόγιο, μπορούν να επιλεγούν αρκετές κατηγορίες ερωτήσεων, καθεμία από τις οποίες εξυπηρετεί και διαφορετικούς σκοπούς της έρευνας. Ως εκ τούτου, χρειάζεται προσεκτική και προμελετημένη επιλογή του τύπου των ερωτήσεων. Αρχικά, αυτές μπορούν να διακριθούν σε ανοικτού και κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ο ερωτώμενος μπορεί να απαντά ελεύθερα, εκφράζοντας τη γνώμη του. Αυτός ο τύπος ερωτήσεων επιλέγεται όταν δεν υπάρχουν βέβαιες και προκαθορισμένες απαντήσεις (π.χ. αν ζητούνται από τον ερευνητή προτάσεις ή προσωπικές εμπειρίες) (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι ερωτώμενοι μπορούν να απαντούν σε ρέοντα λόγο, εκφράζοντας τις σκέψεις, τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν περιορισμοί στο είδος και στον τρόπο διατύπωσης των απαντήσεων, πέραν της σύμπλευσής τους με το θέμα που τίθεται (Παρασκευόπουλος, 1988). Με αυτό τον τρόπο, μπορεί το υποκείμενο να φέρει στο φως της έρευνας θέσεις και όψεις του θέματος που αρχικά δεν είχε σκεφτεί ή συμπεριλάβει ο ερευνητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), ενώ μπορεί να επιλέξει ελεύθερα την απάντησή του και να εκφράσει τις ιδέες και τις σκέψεις του (Καραγεώργος, 2002).

Ωστόσο, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας ως προς την ταξινόμηση των απαντήσεων, ενώ συχνά δεν απαντώνται ή δίνονται σε αυτές τις ερωτήσεις βιαστικές ή εξαιρετικά σύντομες απαντήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), καθώς απαιτούν αρκετό χρόνο για να απαντηθούν. Σε άλλες, πάλι, περιπτώσεις, τα υποκείμενα ενδέχεται να διστάζουν να εκφραστούν σε γραπτό λόγο, μια πράξη που ενδεχομένως αποκαλύπτει ορισμένες γραμματικές – συντακτικές και λεξιλογικές αδυναμίες.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου μπορούν να διακριθούν σε ερωτήσεις «ελεύθερης απάντησης» ή «τύπου δοκιμίου» και σε ερωτήσεις «ελεύθερης, αλλά σύντομης απάντησης». Στην τελευταία, δηλαδή, περίπτωση, υπάρχει μεν η δυνατότητα για ελεύθερη διατύπωση απάντησης, τίθεται δε περιορισμός αναφορικά με το περιεχόμενο και την έκταση. Επί παραδείγματι, εάν ζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι αποκεντρωμένο, τότε πρόκειται για μια ερώτηση «ελεύθερης απάντησης». Εάν, όμως, ζητηθεί να δοθούν μόνο δύο λόγοι, τότε πρόκειται για ερώτηση «ελεύθερης, αλλά σύντομης απάντησης» με περιορισμό στο περιεχόμενο. Τέλος, εάν ζητηθεί να δοθεί η απάντηση σε ορισμένο αριθμό λέξεων, τότε πρόκειται για περιορισμό στην έκταση. Βέβαια, στην περίπτωση που τίθενται ερωτήσεις σύντομης απάντησης, τότε αυξάνεται και η κριτική ικανότητα που απαιτείται να διαθέτουν τα υποκείμενα της

έρευνας, ώστε να απομονώσουν τα επουσιώδη και να επιλέξουν τα σημαντικότερα που χρειάζεται – κατά τη γνώμη τους – να αναφερθούν (Καραγεώργος, 2002).

Ερωτήσεις κλειστού τύπου

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι εκείνες στις οποίες η απάντηση είναι ήδη δομημένη (Παρασκευόπουλος, 1988). Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα υποκείμενα καλούνται να διαλέξουν μεταξύ τουλάχιστον δύο επιλογών απάντησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) που ενδέχεται να είναι είτε αμοιβαίως αποκλειόμενες είτε όχι, οπότε το υποκείμενο μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία. Σε άλλες περιπτώσεις, καλείται να διατάξει τις επιλογές στη σειρά που του ζητείται (Παρασκευόπουλος, 1988) ή να συμπληρώσει μία ή περισσότερες λέξεις ή αριθμούς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνεπώς, ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν να θεωρηθούν όσες επιδέχονται μονολεκτική απάντηση (π.χ. σωστό / λάθος, ναι / όχι), όσες είναι πολλαπλής επιλογής, σύζευξης (αντιστοίχισης), διάταξης και συμπλήρωσης κενών (Καραγεώργος, 2002).

Οι Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης (2015) διακρίνουν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου σε αρκετές υποκατηγορίες. Αρχικά, υπάρχουν οι «διχοτομικές ερωτήσεις» (NAI / OXI), οι οποίες δίνουν σαφείς απαντήσεις που είναι εύκολα επεξεργάσιμες. Στις «ερωτήσεις βαθμονόμησης», ο ερωτώμενος δύναται να επιλέξει μόνο μία από τις δοθείσες επιλογές, ενώ στις «ερωτήσεις κατάταξης» καλείται να ιεραρχήσει επιλογές. Επιπλέον, μπορούν να τεθούν και οι «ερωτήσεις διαβαθμισμένης» κλίμακας, στις οποίες βαθμολογεί ο ερωτώμενος με ορισμένη κλίμακα τις δοθείσες ερωτήσεις, καθώς και «ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής», όπου είναι εφικτή η επιλογή περισσότερων από μίας απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ενδέχεται να δυσκολέψουν τους ερωτώμενους, ιδίως όταν καλούνται να ιεραρχήσουν έννοιες άνω των έξι σε αριθμό. Επιπλέον, επειδή οι απαντήσεις είναι ήδη δομημένες από πριν, ενδέχεται τα οι αποκριθέντες να μη μπορούν να εντοπίσουν μεταξύ των ήδη δοσμένων επιλογών εκείνη που θεωρούν πως τους εκφράζει. Άλλωστε, είναι εξαιρετικά δύσκολο να προβλέψει και να συμπεριλάβει όλες τις πιθανές απαντήσεις ο ερευνητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Για τον λόγο αυτό, είναι εξαιρετικά σημαντική η επιλογή των σωστών επιλογών που θα δοθούν, προκειμένου όλα τα υποκείμενα να βρίσκουν μια επιλογή που αντανακλά τις απόψεις τους.

Για να επιτευχθεί αυτό, ο Παρασκευόπουλος (1988) προτείνει να προηγείται η διερεύνηση μιας μικρής ομάδας υποκειμένων με ανοικτές ερωτήσεις, ώστε να προκύψουν μέσω ανάλυσης περιεχομένου οι σημαντικότερες πιθανές επιλογές. Εναλλακτικά, στο τέλος των επιλογών μπορεί να δίνεται η επιλογή «άλλο», προκειμένου να μπορούν να υποκείμενα να συμπληρώσουν ελεύθερα την απάντηση που θεωρούν πως τους εκφράζει, αλλά δε μπορούν να την εντοπίσουν ανάμεσα στις δοθείσες επιλογές ή η επιλογή «κανένα από τα παραπάνω», ώστε να εκφραστεί η μερίδα όσων δεν εκφράζονται από τις ήδη δομημένες απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1988).

Από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί πως οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν να συμπληρωθούν με μεγάλη ευκολία και ταχύτητα, ενώ ακόμη ταξινομούνται, ομαδοποιούνται και αναλύονται ευκολότερα από τον ερευνητή, καθώς όλες οι απαντήσεις περιορίζονται μεταξύ των επιλογών που δίνονται. Επιπλέον, η έτοιμη παρουσίαση απαντήσεων μπορεί να προσφέρει στα υποκείμενα την ευκαιρία να επιλέξουν μια απάντηση που δε θα σκέφτονταν αμέσως εάν η ίδια ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου, ενώ ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου εύκολα μπορούν να δοθούν σε μεγάλο δείγμα πληθυσμού, κάτι που θα σημάνει τη γενίκευση των συμπερασμάτων και την εξαγωγή ασφαλέστερων αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Συνεπώς, κάθε τύπος ερώτησης παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Γι' αυτό, συχνά οι δύο τύποι συνυπάρχουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο ή ακόμη μπορεί η ίδια ερώτηση να τεθεί και ως ερώτηση ανοικτού και ως ερώτηση κλειστού τύπου, καταγράφοντας στην πρώτη περίπτωση την αυθόρμητη αντίδραση του υποκειμένου και κατόπιν πιο συγκρίσιμες και εστιασμένες στο θέμα απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1988). Η επιλογή χρειάζεται να γίνεται, λαμβάνοντας υπόψη ότι θα επηρεάσει το αποτέλεσμα της έρευνας και ότι πράγματι είναι η σωστή για τη συλλογή των απαιτούμενων για την έρευνα δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Βασικές αρχές ερωτηματολογίου, κατασκευή, χορήγηση και επεξεργασία

Βασικές αρχές για τη σύνταξη ερωτηματολογίου

Για την κατασκευή ενός αξιόλογου ερωτηματολογίου, σημαντικό είναι να έχει προηγηθεί βιβλιογραφική μελέτη και θεωρητική πλαισίωση του θέματος. Πρόκειται για μια κοπιώδη διαδικασία που απαιτεί βάθος, χρόνο και εμπειρία. Αναφορικά με την επιλογή των ερωτήσεων, επί της ουσίας ο ερευνητής καλείται να επιλέξει είτε ανάμεσα σε μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις και μόνο ανοικτού τύπου ερωτήσεις είτε τον συνδυασμό και των δύο τύπων ερωτήσεων. Εστιάζοντας στο περιεχόμενο των ερωτήσεων, αυτές πρέπει να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και να έχουν άμεση συνάρτηση με το πρόβλημα της έρευνας (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ειδικότερα, χρειάζεται να είναι διατυπωμένες σε μια γλώσσα που κατανοούν όλοι οι ερωτώμενοι, λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό, επαγγελματικό και πολιτιστικό τους επίπεδο (π.χ. εκπαιδευτικοί) (Καραγεώργος, 2002). Επίσης, οι ερωτήσεις πρέπει να σχετίζονται με τα υποκείμενα στα οποία χορηγείται το ερωτηματολόγιο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) και να συνδέονται με τους σκοπούς της έρευνας, οι οποίοι κοινοποιούνται. Μια χαλαρή σύνδεση ανάμεσα στους σκοπούς της έρευνας και στα ερωτήματα που τίθενται, ενδέχεται να αποθαρρύνει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, σημαντικό είναι κάθε ερώτηση να επιδέχεται μόνο μια απάντηση και όχι πολλαπλές ερμηνείες – απαντήσεις, ενώ το ερωτηματολόγιο δε θα πρέπει να απαιτεί πολύ χρόνο για τη συμπλήρωσή του. Όπως επισημαίνει ο Καραγεώργος (2002) ο τελευταίος παράγοντας είναι κατά βάση ο κύριος λόγος που

τα υποκείμενα δε συμπληρώνουν τελικά τα ερωτηματολόγια. Αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία, καλό είναι να ζητούνται στην αρχή και όχι στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Μεταξύ των παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη, είναι και η αποφυγή γενικών, ασαφών εννοιών (π.χ. η φράση «ενοχλητικός» μαθητής), αλλά και μακροσκελών ερωτήσεων και απαντήσεων που θα μπορούσαν να έχουν αντικατασταθεί από πιο βραχείες εκφραστικές επιλογές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ταυτόχρονα, οι ερωτήσεις χρειάζεται να σέβονται την ιδιωτικότητα του ερωτώμενου, να μη θίγουν ευαίσθητες προσωπικές πληροφορίες, να μην υποδεικνύουν συγκεκριμένη «σωστή» απάντηση και να μην εξαναγκάζουν τον ερωτώμενο να επιλέξει κάτι που δεν τον εκφράζει (Καραγεώργος, 2002). Μια ουδέτερη εισαγωγή που δεν κατευθύνει σε ορθές απαντήσεις, αλλά υπαινίσσεται ότι είναι αποδεκτές όλες οι απαντήσεις, κρίνεται χρήσιμη (Παρασκευόπουλος, 1988).

Για την κατασκευή ενός αξιόλογου ερωτηματολογίου, σκόπιμο είναι οι ερωτήσεις να μην είναι «διπλές». Δηλαδή, να μην τίθενται δύο σκέλη ερώτησης, καθώς οι ερωτώμενοι ενδέχεται να συμφωνούν με το πρώτο, αλλά να διαφωνούν με το δεύτερο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, οι επιλογές «πάντα» και «ποτέ» είναι μάλλον μη ρεαλιστικές και καλό θα ήταν να αποφεύγονται. Οι κλίμακες των απαντήσεων καλό είναι να είναι ενιαίες (τετράβαθμες ή πεντάβαθμες), να έχουν ισορροπία, να μη μεροληπτούν δηλαδή προς τη θετική ή αρνητική πλευρά. Η κατηγορία «δεν έχω γνώμη» μπορεί να τοποθετείται στο τέλος και όχι στο μέσο των απαντήσεων, ενώ αν επιλεγούν ερωτήσεις ιεράρχησης, σκόπιμο κρίνεται να είναι λιγότερες σε αριθμό και να έχουν λίγες προτεινόμενες απαντήσεις, με μεγάλη «ανεξαρτησία» περιεχομένου (Παρασκευόπουλος, 1988· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Ακόμη, οι προτεινόμενες απαντήσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη – κατά το δυνατό – όλες τις ενδεχόμενες περιπτώσεις και να είναι καταφατικές (να μην περιέχουν άρνηση ή διπλή άρνηση), ενώ χρειάζεται να περιλαμβάνουν την επιλογή «άλλο» με χώρο για συμπλήρωση από το υποκείμενο. Συνάμα, για την εξέταση ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις ανά μεταβλητή, προτείνεται να επιλέγονται και δημογραφικού περιεχομένου ερωτήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Συνεπώς, τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι προτεινόμενες απαντήσεις (όπου δε δίνεται τετράβαθμη ή πεντάβαθμη κλίμακα, με την πρώτη περίπτωση να μην δίνει την «μεσαία απάντηση ευκολίας»), χρειάζεται να είναι σαφείς, σύντομες και να μην καθοδηγούν, να δίνεται βοήθεια όπου μπορεί να προκληθεί σύγχυση (π.χ. όταν ζητείται να επιλέξει το υποκείμενο μόνο μία απάντηση, μπορεί να γραφεί η λέξη «μία» με έντονη γραφή), να ακολουθείται μια δόμηση με λογική σειρά ξεκινώντας με τις σημαντικότερες ερωτήσεις (καθώς το υποκείμενο δεν είναι κουρασμένο και απαντά με μεγαλύτερη διαύγεια). Αναφορικά με τις απαντήσεις, Καλή πρακτική πριν τη γενική χορήγησή του, αποτελεί η δοκιμή του σε μικρό αριθμό ατόμων, για τυχόν διορθώσεις.

Τέλος, σημαντική είναι και η αισθητική επιμέλεια του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι ευανάγνωστο και να παρακινεί τον ερωτώμενο να απαντήσει. Προς

αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει και η ταξινόμηση των ερωτήσεων από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, η αποφυγή ορθογραφικών λαθών και η διαμόρφωση των πλαισίων της σελίδας, ώστε να είναι ευανάγνωστη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να κριθεί αναγκαίο να επαναληφθούν ορισμένες ερωτήσεις, ανάλογα με τους σκοπούς της εκάστοτε έρευνας (Καραγεώργος, 2002). Στις αρετές ενός «καλού» ερωτηματολογίου οι Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης (2015) προτάσσουν την «πληρότητα», τη «σαφήνεια», τη «συνοχή», τη «συντομία» και την «εμφάνιση».

Στάδια κατασκευής και συνοδευτική επιστολή

Προκειμένου να κατασκευαστεί ένα αξιόλογο ερωτηματολόγιο, ο ερευνητής οφείλει να ακολουθήσει προσεκτικά ορισμένα στάδια. Πρωταρχικά, στο στάδιο της εμβάθυνσης, ο ερευνητής οφείλει να προχωρήσει σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και επιλογή του κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου, ώστε να αντιληφθεί το βάθος της έρευνας και τη φύση των δεδομένων που πρόκειται να συλλέξει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Έπειτα, ακολουθεί η διαδικασία του καθορισμού των μεταβλητών οι οποίες θα αξιοποιηθούν στην έρευνα. Είναι αναγκαίο ο ερευνητής να έχει διακρίνει τις μεταβλητές που θα μελετήσει, ώστε να διατυπώσει σωστές ερωτήσεις και να συγκεντρώσει κατ' επέκταση τα κατάλληλα δεδομένα (Καραγεώργος, 2002). Στο τρίτο στάδιο, γίνεται η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων (ανοικτές / κλειστές) και της κλίμακας μέτρησης, ενώ ακολουθεί το στάδιο της διατύπωσης των ερωτήσεων. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται αρκετή προσοχή, ώστε να βεβαιωθεί ο ερευνητής πως μέσω των ερωτήσεων που θα διατυπωθούν, μπορούν να εξαχθούν δεδομένα που θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τυχόν ερωτήσεις που δε βοηθούν τους σκοπούς της έρευνας, μπορούν να παραληφθούν. Τελευταίο στάδιο πριν από τη γενική χορήγησή του στην ομάδα – στόχο από την οποία επιθυμεί ο ερευνητής να αντλήσει τα δεδομένα της έρευνας, είναι το στάδιο της δοκιμαστικής, προκαταρκτικής – πιλοτικής δοκιμής (Καραγεώργος, 2002).

Κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή σε ένα περιορισμένο δείγμα του πληθυσμού, μπορούν να ελεγχθούν σημαντικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, όπως η διατύπωση και η αναγκαιότητα των ερωτήσεων, η καταλληλότητα του περιεχομένου τους, η σύμπλευσή τους με την έρευνα και η σειρά των ερωτήσεων, η οποία χρειάζεται να αλλάξει αν διαπιστωθεί απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις επηρεάζουν εκείνες που δίνονται στη συνέχεια. Τέλος, κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή θα διαπιστωθεί και η αισθητική αρτιότητα του ερωτηματολογίου και θα διορθωθούν τυχόν αβλεπτήματα, ορθογραφικά και συντακτικά λάθη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό των ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται, κρίνεται σκόπιμο να συνοδεύονται από μια σχετική επιστολή, με στόχο τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού δεσμού ανάμεσα στον ερωτηθέντα και στον ερευνητή. Στην συνοδευτική επιστολή ο ερευνητής μπορεί να παρέχει ορισμένες πληροφορίες, ώστε να παροτρύνει τον αναγνώστη να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο σε σύντομο διάστημα. Για τον σκοπό αυτό, η επιστολή χρειάζεται να είναι σύντομη, να αναφέρει τα στοιχεία του ερευνητή, τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων, καθώς και το χρονικό περιθώριο για τη

συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα, ο τονισμός της αναγκαιότητας της έρευνας και της συμμετοχής σε αυτή, μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, μπορεί να επιλεγεί μια φράση που θα προδιαθέτει θετικά τον αναγνώστη της επιστολής και θα τον παρακινεί να απαντήσει (π.χ. *έχετε επιλεγεί...*) (Παρασκευόπουλος, 1988).

Μέθοδοι χορήγησης

Υπάρχουν αρκετές μέθοδοι μέσω των οποίων μπορούν να χορηγηθούν ερωτηματολόγια για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Μεταξύ αυτών, είναι και η χορήγηση μέσω τηλεφώνου, διαδικτύου, προσωπικής επίσκεψης και μέσω ταχυδρομείου. Πιο αναλυτικά, μέσω τηλεφώνου μπορούν να χορηγηθούν ερωτηματολόγια σε υποκείμενα που βρίσκονται σε μεγάλη γεωγραφική απόσταση. Ταυτόχρονα μέσω τηλεφώνου μπορούν να λάβουν μέρος σε μια έρευνα και άτομα που έχουν προβλήματα όρασης ή είναι αναλφάβητα. Ταυτόχρονα, υπάρχει τυχαία επιλογή δείγματος, αλλά πολύ εύκολα μπορούν να αρνηθούν οι ερωτώμενοι να συμμετάσχουν (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Η χορήγηση μέσω διαδικτύου αποτελεί τον πιο σύγχρονο τρόπο συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Πρόκειται για μια εξαιρετικά οικονομική μέθοδο συλλογής δεδομένων, ενώ και η επεξεργασία τους μπορεί να γίνει αρκετά εύκολα ή ακόμη και αυτόματα κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Με τον τρόπο αυτό, καταργούνται οι γεωγραφικοί περιορισμοί και μια έρευνα μπορεί να ξεπεράσει και τα σύνορα του κράτους στο οποίο δραστηριοποιείται επιστημονικά ο ερευνητής. Ταυτόχρονα, τα ερωτηματολόγια που χορηγούνται μέσω διαδικτύου είναι περισσότερο άρτια αισθητικά, καθώς μπορούν να συνοδευτούν από ποικίλα πολυμέσα και με τον τρόπο αυτό να προσελκύσουν τα υποκείμενα, ώστε να απαντήσουν. Βέβαια, πρόσβαση σε ερωτηματολόγια που διανέμονται μέσω διαδικτύου έχουν μόνο τα άτομα που διαθέτουν διαδικτυακή σύνδεση και ευχέρεια στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μη αντιπροσωπευτικά δείγματα.

Εν συνεχεία, η προσωπική επίσκεψη εξασφαλίζει ικανό αριθμό συμμετοχών, περιλαμβάνει άτομα με προβλήματα όρασης ή και αναλφάβητα, ενώ ο ερευνητής μπορεί να παρέχει άμεσα συμπληρωματικές πληροφορίες και υποστήριξη κατά τη συμπλήρωση. Ωστόσο, δεν είναι μια οικονομική και χρονικά ανέξοδη επιλογή, ενώ παράλληλα εγείρονται προβληματισμοί αναφορικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Όταν η επίσκεψη γίνεται σε ομάδες ατόμων (π.χ. μαθητές σχολικής τάξης), μπορούν εύκολα να συμπληρωθούν αρκετά ερωτηματολόγια, αλλά δεν υπάρχουν πάντοτε συνθήκες που να αντιπροσωπεύουν τον ευρύτερο πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Τέλος, μια πιο παραδοσιακή μέθοδος χορήγησης των ερωτηματολογίων που αξίζει να αναφερθεί, είναι το ταχυδρομείο. Συνήθως στέλνεται με φάκελο επιστροφής και με την πληρωμή των ταχυδρομικών τελών, ενώ παρουσιάζεται μειωμένη

ανταπόκριση των υποκειμένων στα ερωτηματολόγια που στέλνονται μέσω ταχυδρομείου (Παρασκευόπουλος, 1988).

Επεξεργασία δεδομένων ερωτηματολογίου

Ένα εξαιρετικά κρίσιμο στάδιο για την εκπαιδευτική έρευνα είναι εκείνο της επεξεργασίας και αποδελτίωσης των δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω του ερωτηματολογίου. Γι' αυτό, είναι σημαντική η αποδελτίωση και η κωδικοποίηση των πληροφοριών, που μπορούν να παρουσιαστούν με τη χρήση σχετικών πινάκων. Αποτελεί γεγονός, πως η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων – όπως αυτά προκύπτουν κατά βάση από ερωτήσεις κλειστού τύπου – είναι αρκετά ευκολότερη από την επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και συνεπώς χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή (Καραγεώργος, 2002).

Για την ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί μέσω του ερωτηματολογίου από τον/την ερευνητή/τρια, κρίνεται σκόπιμη η «κωδικοποίηση» των απαντήσεων. Αυτό σημαίνει, ότι ακόμη και ποιοτικά στοιχεία χρειάζεται να ταξινομούνται σε ποσοτικά – συμβολικά. Ήδη από τον αρχικό σχεδιασμό του ερωτηματολογίου μπορεί να έχει υπάρξει μια πρώιμη κωδικοποίηση με πρόβλεψη ενδεχόμενων απαντήσεων. Αν οι απαντήσεις έχουν προκωδικοποιηθεί, τότε τίθενται ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς οι πιθανές απαντήσεις έχουν προβλεφθεί και δοθεί ως επιλογές. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή δεν έχει υπάρξει κωδικοποίηση από πριν, δίνονται ανοικτού τύπου ερωτήσεις και έπεται κατά τη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων η κωδικοποίηση των απαντήσεων με κωδικούς και η ομαδοποίησή τους (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων σε πίνακες προηγείται της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Στόχο αποτελεί η ομαδοποίηση των δεδομένων υπό έναν κοινό αριθμητικό παράγοντα, ώστε να είναι εν συνεχεία εφικτή η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, η κωδικοποίηση γίνεται από τις ίδιες τις επιλογές, από την ίδια την ερώτηση. Ιδιάζουσα είναι η περίπτωση, από την άλλη, της επεξεργασίας των δεδομένων που προκύπτουν από ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρέων λόγος του/της ερωτώμενου/ης χρειάζεται να αναλυθεί, ώστε να δώσει ποσοτικά δεδομένα. Χρειάζεται, δηλαδή, ανάλυση περιεχομένου, προκειμένου να ταξινομηθούν οι πληροφορίες. Ο όρος *ανάλυση περιεχομένου* αντανακλά την επιστημονική μεθοδολογία που ακολουθείται στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, προκειμένου να μελετηθούν κείμενα (Παπαβλασόπουλος, 2015). Σύμφωνα με τον Babbie (2010) η *ανάλυση περιεχομένου* συνιστά «τη μελέτη των καταγεγραμμένων μορφών ανθρώπινης επικοινωνίας, όπως τα βιβλία, οι ιστοσελίδες, οι πίνακες ζωγραφικής και οι νόμοι».

Κατά την ταξινόμηση που θα προκύψει από την ανάλυση περιεχομένου, οι κατηγορίες που θα δημιουργηθούν πρέπει να συμπεριλαμβάνουν όλες τις δοθείσες απαντήσεις και κάθε απάντηση να ταξινομείται μόνο σε μία κατηγορία, τις λεγόμενες «εξαντλητικές και αμοιβαίως αποκλειόμενες». Όπως προτείνει ο Παρασκευόπουλος (1988), για τη δημιουργία των κατηγοριών μπορεί να γίνει αρχικά μια δειγματοληπτική (περίπου 10%) προσπάθεια ταξινόμησης των απαντήσεων ανά

θεματικές περιοχές. Η προσπάθεια αυτή συνεχίζεται έως ότου ταξινομηθούν όλες οι απαντήσεις. Στη συνέχεια, ο ερευνητής οφείλει να καλέσει έναν αξιολογητή, που θα επιβεβαιώσει την αξιοπιστία. Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία, προκύπτουν στατιστικά, κατηγορικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1988).

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί έναν ερευνητικό τομέα που σκοπό του έχει την επιστημονική προσέγγιση που τίθενται στην εκπαίδευση, με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους, και την παραγωγή επιστημονικής γνώσης και συμπερασμάτων. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να ακολουθείται η επιστημονική δεοντολογία και μεθοδολογία, που περιλαμβάνει ορισμένα στάδια για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, η οποία μπορεί να είναι είτε ποιοτική είτε ποσοτική, ενώ πολλές φορές αξιοποιούνται και οι δύο στην ίδια έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, όπως προέκυψε από την παρούσα εργασία, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι κάθε επιλογή που θα ακολουθήσει ο ερευνητής δύναται να επηρεάσει στο σύνολό της την έρευνα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτή.

Μια τέτοια κρίσιμη απόφαση είναι η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Μεταξύ αυτών, ιδιαίτερα δημοφιλή είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, καθώς και η παρατήρηση. Δεδομένου ότι δημοφιλέστερο είναι το ερωτηματολόγιο, επιχειρήθηκε μια βιβλιογραφική προσέγγισή του, από την οποία προέκυψαν τα χαρακτηριστικά εκείνα που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για τη σωστή χορήγησή του. Από την επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων έως την κατασκευή του, τη διατύπωση των ερωτήσεων, την επιλογή του τύπου των ερωτήσεων, του τρόπου χορήγησης και τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής οφείλει να τηρήσει με ακρίβεια ορισμένα στάδια, προκειμένου αφενός να λάβει αξιόπιστα αποτελέσματα και αφετέρου να έχει κατά το δυνατό περισσότερες απαντήσεις.

Συμπερασματικά, οι ερωτήσεις χρειάζεται να είναι σύντομες, διαυγείς, να μην κατευθύνουν, να είναι ταξινομημένες σωστά, αποφεύγοντας τις ερωτήσεις ιεράρχησης και τις διπλές ερωτήσεις που μπορεί να κουράσουν ή να προκαλέσουν σύγχυση, αντίστοιχα. Αναφορικά με τις απαντήσεις, όταν επιλέγονται ερωτήσεις κλειστού τύπου, προτείνεται ενιαία κλίμακα (τετράβαθμη ή πεντάβαθμη), με ισορροπία στις απαντήσεις, να μη μεροληπτούν δηλαδή υπέρ η κατά της μιας πλευράς. Ακόμη, πρέπει να έχουν προβλεφθεί όλες ή οι περισσότερες πιθανές απαντήσεις, τοποθετώντας πάντοτε το «κάτι άλλο, τι;» και η επιλογή «δεν έχω γνώμη» να τίθεται στο τέλος έναντι της μέσης, ώστε να μη θεωρηθεί μεσαία απάντηση («ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ»). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ιεράρχησης πρέπει να είναι λιγιστές και σαφώς διακριτές μεταξύ τους, ενώ σημασία έχει τόσο η αισθητική αρτιότητα του ερωτηματολογίου όσο και η συνοδευτική επιστολή – η προμετωπίδα.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Σ. Ν., & Βάμβουκας, Ι. Μ. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας – Σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. Routledge.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5η έκδ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Babbie, R. E. (2010). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Εκδόσεις Ίων.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας – Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.
- Καραγεώργος, Λ. Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας: Οι σκοποί της δημιουργίας του, το μέχρι σήμερα έργο του και οι προοπτικές του. Στο Κ. Χάρης- Ν. Πετρουλάκη & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*. Εκδόσεις Ατραπός, 61-71.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.
- Lovell, K., & Lawson, K.S. (1970). *Understanding Research in Education*. University of London Press.
- Σκούμα, Α., & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική Έρευνα. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1). <https://doi.org/10.12681/edro.36720>
- Mialaret, G. (2008). *Επιστήμες της εκπαίδευσης – Η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου* (Δ. Καρακατσάνη, Μτφ.). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 209–235. <https://doi.org/10.1177/0011000006286990>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1988). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής*.

- Παπαναστασίου, Κ. Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3^η έκδ.).
- Παπάς, Γ. Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Εκδόσεις Τόπος.
- Παπαβλασόπουλος, Σ. (2015). *Βιβλιομετρία*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Εκδόσεις Gutenberg.
- Travers, R. (1978). *An Introduction to Educational Research* (4th ed.). Macmillan Publishing.
- Χαλκιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBMSPSSSTATISTICS*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.

Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης ανάγλυφων και τρισδιάστατων παραμυθιών στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία όρασης: μια πιλοτική έρευνα

Άννα Εμμανουήλ

B.A Special Education

Researcher

Department of Special Education

University of Thessaly (UTH)

annemmanouil@uth.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος

Καθηγητής

Department of Special Education (UTH)

vassargi@uth.gr

Μάγος Κωνσταντίνος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Department of Preschool Education

magos@uth.gr

Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού κατανόησης ατόμων με αναπηρία όρασης όταν μέσω της αφής επεξεργάζονται δισδιάστατες και τρισδιάστατες μορφές παραμυθιών (ανάγλυφες μορφές και κατασκευές/μοντέλα). Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά σε σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος αναλύονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί που σχετίζονται με τα παραμύθια σε συνάρτηση με την αναπηρία όρασης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται έννοιες όπως τα ανάγλυφα απτικά παραμύθια καθώς και οι τρισδιάστατες κατασκευές παραμυθιών για παιδιά με αναπηρία όρασης.

Το δεύτερο μέρος της παρούσης πτυχιακής εργασίας αφορά στην υλοποίηση πιλοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα μέσα από την απτικοποίηση ενός λαϊκού παραμυθιού, σε δισδιάστατη και τρισδιάστατη μορφή, διερευνήθηκε η απτική πλοήγηση και κατανόηση χρηστών με αναπηρία όρασης. Τρία άτομα με αναπηρία όρασης, εξέτασαν τις ανάγλυφες αναπαραστάσεις και τις απτικές κατασκευές, του παραμυθιού («Η Σουσουράδα»). Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων,

που συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι ο συνδυασμός των δύο τεχνικών φαίνεται να διευκολύνει ή να ενισχύει την κατανόηση των ατόμων με αναπηρία όρασης. Τέλος, η παρούσα έρευνα ολοκληρώνεται με την συζήτηση ενώ αναφέρονται περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: παραμύθι, απτική αντίληψη, ανάγλυφες αναπαραστάσεις, ολόγλυφες αναπαραστάσεις (3D), αναπηρία όρασης, αφή

Summary

The aim of this pilot study is to investigate the level of understanding of individuals with visual impairments when exploring two-dimensional and three-dimensional forms of fairy tales through touch (embossed forms and models/constructions). This paper is divided into two parts. The first part consists of a relevant literature review. Specifically, the first part analyzes the conceptual definitions related to fairy tales in connection with visual impairment. Then, concepts such as tactile embossed fairy tales and three-dimensional fairy tale constructions for children with visual impairments are presented and analyzed. The second part of this paper focuses on the implementation of the pilot study. Specifically, through the tactile representation of a folk tale in two-dimensional and three-dimensional form, the tactile navigation and comprehension of participants with visual impairments were explored. Three individuals with visual impairment examined the embossed representations and tactile constructions of the fairy tale ("The Sousourada"). The findings of this study showed that the combination of the two techniques seemed to facilitate or enhance the comprehension of individuals with visual impairment. Finally, the research concludes with a discussion, mentioning the limitations and suggestions for future research.

Keywords: fairy tale, tactile perception, embossed representations, two-dimensional (2D) and three-dimensional forms (3D), visual impairment, touch.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Παραμύθια και άτομα με Αναπηρία Όρασης

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα ελκυστικό και πλούσιο επικοινωνιακό κανάλι μέσω του οποίου τα παιδιά κατανοούν τόσο τον κόσμο στον οποίο ζουν όσο και την πολιτισμική τους κληρονομιά

Μέσα από τα παραμύθια τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν πανανθρώπινες και διαχρονικές ηθικές αξίες, ενώ συγχρόνως καλλιεργούν τόσο μια οικουμενική όσο και μια εθνική και τοπική ταυτότητα. Επίσης, μέσα από τα παραμύθια τα παιδιά κατανοούν ότι οι μεταβολές και οι ανατροπές στο πλαίσιο της προσωπικής και της κοινοτικής ζωής αποτελούν ένα βασικό χαρακτηριστικό που χρειάζεται να μάθουν από νωρίς να διαχειρίζονται. Τέλος, επανειλημμένως έχει αναφερθεί η συμβολή των παραμυθιών, των μύθων και των ιστοριών στην προετοιμασία των παιδιών για μετάβαση προς την ενηλικιότητα (Μάγος, 2022).

Επίσης, μια από τις δεξιότητες που μπορεί να αναπτυχθεί στις μικρότερες ηλικίες μέσω και της συμβολής των παραμυθιών είναι η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην ετερότητα και η ενσυναίσθηση, δεξιότητες οι οποίες πλέον θεωρούνται απαραίτητες για την προώθηση της συμπερίληψης και της αρμονικής κοινωνικής συνύπαρξης.

Τα παραμύθια με εικόνες είναι ένα καλό παράδειγμα λογοτεχνικού είδους, εξαιρετικά χρήσιμο για τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού, και γι' αυτό θεωρείται ιδιαίτερο σημαντικό τα μικρά παιδιά να εμπλέκονται στη διαδικασία ανάγνωσης παραμυθιών πάντα με την καθοδήγηση και προτροπή των ενηλίκων.

Όταν ένας ενήλικας διαβάζει ένα παραμύθι με ένα παιδί, συνήθως δείχνει προς την εικόνα και ταυτόχρονα αναφέρει το όνομα του αντικειμένου. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί εκπαιδεύεται να κοιτάζει την εικόνα, να μαθαίνει το όνομα του εικονιζόμενου αντικειμένου και να κατανοεί τη σχέση της εικόνας με το πραγματικό αντικείμενο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα παραμύθια λειτουργούν ως ένα πολυτροπικό κείμενο, όπου το κείμενο, η εικόνα, η ακρόαση της ιστορίας, καθώς και άλλα πιθανά μέσα, συνδυάζονται μεταξύ τους ώστε να κινητοποιούν το σύνολο των αισθήσεων του παιδιού, αλλά και να υποστηρίζουν αισθήσεις που πιθανόν υπολειπονται.

Στις μελέτες που έχουν ως στόχο τη διερεύνηση του ρόλου της εικόνας ως προς τη διαδικασία κατανόησης της ιστορίας από την πλευρά του παιδιού-αναγνώστη, ιδιαίτερη θέση έχουν εκείνες που αναφέρονται σε παιδιά που έχουν αναπηρία όρασης.

Σύμφωνα με τις καινοτομικές έρευνες του Kennedy που χρονολογούνται από το 1996, καθώς και με πληθώρα ερευνών που εμπίπτουν στο πεδίο των νευρο-επιστημών (Bell et al., 2019), φαίνεται ότι ο εγκέφαλος δραστηριοποιεί πολλά τμήματα του όταν πρόκειται για διαδικασίες εξερεύνησης μέσω αφής, προκειμένου να σχηματιστεί το περίγραμμα κάποιου σχήματος ή το περιεχόμενο μιας ανάγλυφης εικόνας ή μακέτας.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αναπηρία όρασης (ΑΟ), όταν διερευνούν ένα απτικό παραμύθι, μπορούν να διαμορφώσουν νοητικές εικόνες με βάση τις ανάγλυφες εικόνες και τα περιγράμματα του απτικού παραμυθιού. Οι νοητικές εικόνες διαμορφώνονται μέσω αναπαραστατικών καταστάσεων του εγκεφάλου και με τον τρόπο αυτό φαίνεται ότι ενεργοποιείται η φαντασία των παιδιών με αναπηρία όρασης (Chatterjee, 2014). Σε ότι αφορά τα εικονογραφημένα απτικά παραμύθια, ο αναγνώστης χρειάζεται να εξερευνήσει την απτική εικόνα, να προσπαθήσει να ερμηνεύσει το νόημα της και να συσχετίσει το περιεχόμενο του κειμένου με την απτική εικόνα. Οι απτικές εικόνες στα παραμύθια θα μπορούσαν να είναι ωφέλιμες για τα παιδιά με αναπηρία όρασης σε σχέση με την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού (Hatwell, et al. 2001· Heller & Gantaz, 2014· Miller, 1985), ενώ μπορούν να τα βοηθήσουν στην κατανόηση και την απομνημόνευση της ιστορίας (Stratton & Wright, 1991). Η αναγνώριση των απτικών-ανάγλυφων αναπαραστάσεων στα παραμύθια δεν είναι απλή. Συγκεκριμένα, ποικίλλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εικόνων, το επίπεδο της απτικής αντίληψης του εκάστοτε παιδιού (Heller, 1989· Lebaz et al., 2012· Lederman et al., 1990· Thompson et al., 2006), αλλά και με την προϋπάρχουσα εμπειρία με ανάλογες απτικές εικόνες (Theurel et al., 2013· Valente & Darras, 2013).

1.2 Ανάγλυφες δισδιάστατες αναπαραστάσεις

Σε πλήθος ερευνών, έχει φανεί ότι οι ανάγλυφες δισδιάστατες αναπαραστάσεις αντικειμένων μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοηθούν από παιδιά με αναπηρία όρασης (Heller & Gantaz, 2014· Heller et al., 2005· Lederman et al., 1990· Picard & Lebaz, 2012). Επιπλέον, μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά που έχουν ολική απώλεια όρασης αναγνωρίζουν το αντικείμενο πιο εύκολα μέσω εικονογραφήσεων με τρισδιάστατη μορφή (Theurel et al., 2013· Thompson et al., 2006). Η υφή αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή των αντικειμένων που βοηθά στην απτική αναγνώριση των δισδιάστατων αντικειμένων (Klatzky et al., 1993; Morrongiello, Humphrey, et al.,

1994) και στην αναπαράστασή τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΑΟ κατά την ερμηνεία του δισδιάστατου απτικού περιεχομένου φαίνεται να συνδέεται με την έλλειψη γνώσης των οπτικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται στο σχέδιο (Valente, 2015). Αν και τα άτομα με αναπηρία όρασης μπορούν να αναπτύξουν πολύ καλές απτικές δεξιότητες και να κατακτήσουν υψηλά επίπεδα αναγνώρισης μέσω αφής, η διαδικασία της ταυτοποίησης ανάγλυφων παραστάσεων αποτελεί πάντα ένα δύσκολο εγχείρημα για πολλούς λόγους. Έτσι, για παράδειγμα, το αμάξωμα ενός λεωφορείου που έχει μεταγραφεί σε ανάγλυφη μορφή, για ένα παιδί με τύφλωση που το διερευνά μέσω αφής, είναι απλώς «ένα ορθογώνιο» και μια πισίνα είναι απλώς «ένα τετράγωνο με κάποια πράγματα μέσα» (Valente, 2015, p. 235-252). Τα γεωμετρικά σχήματα, όσο γνωστά κι αν είναι, δεν είναι πάντα εύκολο να αποδοθούν σε αυτά συγκεκριμένα εικονιστικά σύμβολα. Το μέγεθος επομένως των αντικειμένων που αναπαρίστανται στην ανάγλυφη αποτύπωση ενός σχεδίου επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την απτική αντίληψη του ατόμου. Τα άτομα με αναπηρία όρασης μπορούν να αντιληφθούν το γενικό σύνολο μιας εικόνας, χωρίς όμως να μπορούν προσδιορίζουν απτικά διάφορες λεπτομέρειες των ανάγλυφων αναπαραστάσεων (Loomis et al., 2008).

1.3 Τρισδιάστατες κατασκευές παραμυθιών

Η χρήση τρισδιάστατων παραμυθιών μπορεί να είναι ένας άλλος ενισχυτικός τρόπος για την εικονογράφηση βιβλίων παραμυθιών. Σε μια μελέτη που αναλύει μια δραστηριότητα ανάγνωσης βιβλίων χρησιμοποιώντας εικονογραφήσεις 2-D και 3-D, ο Bara (2014) έδειξε ότι τα παιδιά με αναπηρία όρασης χρησιμοποιούσαν μια ευρύτερη ποικιλία διερευνητικών διαδικασιών με τρισδιάστατες εικονογραφήσεις παρά με δισδιάστατες εικονογραφήσεις, οι οποίες πρότεινε ότι αυτά τα παιδιά ήταν σε θέση να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες με το προηγούμενο είδος τεχνικής εικονογράφησης. Πιο συγκεκριμένα, κατασκευή τρισδιάστατων χαρακτήρων με πηλό ή με τρισδιάστατες εκτυπώσεις ή την δημιουργία τρισδιάστατων χαρτών που απεικονίζουν μέρη όπου διαδραματίζονται τα παραμύθια (π.χ. Το δάσος της Κοκκινοσκουφίτσας μέσα από την δημιουργία μακέτας με την χρήση φυσικών υλικών, όπως γρασίδι, λουλούδια και δέντρα μακετών, ή το Κάστρο της Ωραίας Κοιμωμένης, μέσα από την δημιουργία του κάστρου με πηλό, όπως δημιουργήθηκαν στην έρευνα του Bara (2014). Οι τρισδιάστατες κατασκευές παραμυθιών έχουν αναδειχθεί ως μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος στην ενίσχυση της κατανόησης του

περιεχομένου τους από τα παιδιά με αναπηρία όρασης (Stangl et al., 2014). Επιπλέον, οι τρισδιάστατες κατασκευές προσφέρουν ευκολία στην αναπαραγωγή και την προσαρμογή των εικόνων των βιβλίων, που αποτελούν βασικές προκλήσεις στη δημιουργία απτικών γραφικών (Lipson & Kurman, 2013), ενώ επίσης βοηθά τα παιδιά με προβλήματα όρασης να αναπτύξουν αναδυόμενο γραμματισμό.

Μια αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Holloway, Marriott και Butler (2018), τα παιδιά με αναπηρία όρασης ανέφεραν ως βασικό πλεονέκτημα των τρισδιάστατων κατασκευών των παραμυθιών ότι παρέχει στα δάχτυλα του μικρού αναγνώστη επαρκή χώρο για να εξερευνήσει εύκολα τα κύρια χαρακτηριστικά των κατασκευών, αλλά και το περιεχόμενο της ιστορίας. Φαίνεται ότι πρέπει να υπάρχει επαρκής χώρος ώστε τα δάχτυλα να μπορούν να εξερευνούν με άνεση όλες τις απτικές πληροφορίες που παρέχει η κατασκευή.

Οι τρισδιάστατες κατασκευές σύμφωνα με τις απόψεις του Saskatchewan (2003), μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με αναπηρία όρασης να σχηματίσουν πλήρεις και ακριβείς νοητικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων που επεξεργάζονται. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει συγκεκριμένες απτικές συμπεριφορές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα άτομα με αναπηρία όρασης προκειμένου να αναγνωρίσουν βασικά χαρακτηριστικά αντικειμένων όταν αυτά διερευνώνται μέσω της αφής, όπως για παράδειγμα, πλευρικές κινήσεις για την αναγνώριση περιγράμματος, άσκηση πίεσης πάνω στο αντικείμενο για την αναγνώριση υφής ή σύστασης, κλπ. (Bushnell & Boudreau, 1993· McLinden, 2004· McLinden & McCall, 2002). Η χρήση τρισδιάστατων αντικειμένων μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά χρήσιμη για όλους τους χρήστες με και χωρίς αναπηρία όρασης. Ενδεικτικά οι Voigt και Martens (2006) προτείνουν ότι τα τρισδιάστατα εκτυπωμένα μοντέλα της εσωτερικής αρχιτεκτονικής κτιρίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση και την επεξεργασία χωρικών πληροφοριών σε τυφλά άτομα, χρησιμεύοντας έτσι ως βοήθημα προσανατολισμού για την πλοήγηση σε εσωτερικούς χώρους.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως πιλοτική και είχε ως γενικό στόχο τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης ατόμων με αναπηρία όρασης όταν διερευνούν παραμύθια (δισδιάστατες και τρισδιάστατες μορφές) μέσω της αφής. Οι επιμέρους στόχοι της ακόλουθης έρευνας είναι οι εξής:

1. Πώς αξιολογούν τα άτομα με αναπηρία όρασης δισδιάστατες και τρισδιάστατες αποδόσεις παραμυθιών όταν τις διερευνούν μέσω της αφής;
2. Ποιες είναι οι προτάσεις των ατόμων με αναπηρία όρασης για την αύξηση της λειτουργικότητας δισδιάστατων και τρισδιάστατων αποδόσεων παραμυθιών, προκειμένου να ενισχύεται η κατανόηση τους για το περιεχόμενο του παραμυθιού, όταν αυτό διερευνάται μέσω της αφής;

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Τρία άτομα με μερική απώλεια όρασης συμμετείχαν στην παρούσα πιλοτική έρευνα. Το ηλικιακό φάσμα των συμμετεχόντων ήταν από 21-33 ετών, ενώ ο μέσος όρος της ηλικίας τους ήταν τα 28 έτη. Οι δυο συμμετέχοντες ήταν γυναίκες και ο ένας άνδρας. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν μερική απώλεια όρασης και επειδή θα συμμετείχαν σε διαδικασίες απτικής διερεύνησης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν σκίαστρα για να επιτευχθεί η κατάσταση της “ολικής απώλειας όρασης”. Για την υλοποίηση της παρούσας πιλοτικής έρευνας επιλέχθηκαν και εν τέλεια συμμετείχαν ενήλικες διότι στην περιοχή τέλεσης της παρούσας έρευνας ο αριθμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπηρία όρασης ήταν σχεδόν μηδενικός.

3.2 Υλικά της έρευνας

Συνολικά τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύο. Και τα δύο είχαν ως θεματική το περιεχόμενο του λαϊκού παραμυθιού « Η Σουσουράδα». Η υπόθεση του παραμυθιού αφορά στην ιστορία ενός πουλιού, τη Σουσουράδα, η οποία σκόρπισε τα σκουπίδια μιας γριούλας στην αυλή της επειδή έψαχνε φαγητό για να ταΐσει τα μικρά της. Η γριούλα όμως βλέποντας τα σκορπισμένα σκουπίδια στην αυλή της θύμωσε τόσο πολύ και για να την τιμωρήσει της έκοψε την ουρά της με αποτέλεσμα η Σουσουράδα να μην μπορεί να πετάξει, μη μπορώντας να ταΐσει τα παιδιά της. Έτσι, αναγκάζεται να υλοποιήσει την επιθυμία της γριούλας - η οποία ζητά από τη Σουσουράδα να της φέρει τυρί – προκειμένου να της δώσει πίσω την ουρά της. Η Σουσουράδα έκανε ό,τι μπορούσε προκειμένου να βρει τυρί και μετά από πολλά εμπόδια και προσπάθειες τα κατάφερε.

Το πρώτο υλικό αφορούσε την απόδοση του παραμυθιού σε ανάγλυφη μορφή (2D), ενώ το δεύτερο ερευνητικό υλικό αφορούσε την απόδοση του παραμυθιού σε τρισδιάστατη μορφή (3D).

3.2.1 Δισδιάστατη μορφή - ανάγλυφη απόδοση

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ανάγλυφη απόδοση ήταν η στερεοαντιγραφική, και δημιουργήθηκε από το Εργαστήριο Ειδικού Εποπτικού Υλικού (ΕΕΕΥ) του ΚΕΑΤ (Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών). Τα ανάγλυφα σχήματα ή οι ανάγλυφες εικόνες κατασκευάζονται με κατάλληλα μηχανήματα (Jehoel et al., 2006) και με ειδικό τύπου χαρτιού. Ένα είδος χαρτιού το οποίο χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό υλικό, με ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα στα παιδιά με αναπηρία όρασης, είναι το μικροκαψουλικό χαρτί (swell paper ή pop-up paper) και η μέθοδος που ακολουθείται για την παραγωγή ανάγλυφων παραστάσεων με τέτοιο χαρτί ονομάζεται στερεοαντιγραφική. Υπάρχει και ένα άλλο είδος χαρτιού, το πλαστικό φύλλο, όπου εκεί η διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή ανάγλυφων εικόνων ή παραστάσεων ονομάζεται θερμό-αντιγραφική.

Οι ανάγλυφες δισδιάστατες κατασκευές ή παραστάσεις, δίνουν την δυνατότητα στα άτομα με ΑΟ να κατανοήσουν τα στοιχεία τους περιβάλλοντος τους και την μεταξύ τους σχέση. Ο τρόπος κατασκευής μιας ανάγλυφης αναπαράστασης και απόδοσης μιας εικόνας με στόχο την διερεύνησή της μέσω αφής, μπορεί να διαφέρει ως προς το μέγεθος, το σχήμα, την διάταξη, την υφή, και την σύνθεση των στοιχείων που την απαρτίζουν (Παπαδόπουλος, 2005). Η Εικόνα 1 παρουσιάζει την ανάγλυφη απόδοση του παραμυθιού της Σουσουράδας, κατά την οποία παρουσιάζονται το εξώφυλλο του παραμυθιού, με την παράλληλη παράθεση μιας εικόνας-σκηνής με τον τίτλο και λοιπές πληροφορίες σε braille. Παράλληλα, παρουσιάζεται σε braille μαζί με την ανάγλυφη εικόνα, η πρώτη σκηνή του παραμυθιού, με την Σουσουράδα, να είναι στην αυλή της γριούλας, ξεκινώντας με την φράση «Μια φορά και έναν καιρό...».

3.2.2 Τρισδιάστατη Κατασκευή

Η συγκεκριμένη κατασκευή, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την πρώτη συγγραφέα της παρούσας εργασίας. Η συγκεκριμένη κατασκευή αποτελείται από βασικά μέρη, όπου κάθε συμμετέχων/ουσα μέσα από την σταδιακή επεξεργασία και συναρμολόγηση της συγκεκριμένης κατασκευής (όπου αποτελείται από βασικά μέρη που αντιστοιχούν σε σκηνές του παραμυθιού και από ανάλογους ήρωες), μπορεί να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο και την χρονική ακολουθία των γεγονότων του παραμυθιού.

Συγκεκριμένα στην Εικόνα 2, παρουσιάζεται ολόκληρο το παραμύθι και με βάση την σειρά των σκηνών ο αναγνώστης ακολουθεί με την χρήση των πρωταγωνιστών, την ροή του παραμυθιού. Η κατασκευή αποτελείται από την χρήση υλικών όπως μεταξύ άλλων, χρήση γρασιδιού μακέτας, πλαστελίνη, βαμβάκι, κουκλάκια κουκλοθέατρου κ.λ.π.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι έγιναν αρκετές πιλοτικές δοκιμές σχετικά με την τελική μορφή της τρισδιάστατης κατασκευής, τόσο με τη σειρά των σκηνών, όσο και με την επιλογή κατάλληλων υλικών. Η Εικόνα 2 παρουσιάζει την τελική μορφή της τρισδιάστατης απόδοσης του παραμυθιού.

Εικόνα 2

Τρισδιάστατη απόδοση του λαϊκού παραμυθιού «Σουσουράδα»



3.3 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα προσκλήθηκαν να πάρουν μέρος στην αναγνώριση και διερεύνηση ανάγλυφων και τρισδιάστατων παραμυθιών. Σε αυτές τις πειραματικές δοκιμασίες, η ερευνήτρια μέσα στα πλαίσια ημι-δομημένων συνεντεύξεων έθετε κάποιες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν γενικές για να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν την αίσθηση, άποψη και προτίμηση που είχαν αναφορικά με τη απτική τους διερεύνηση πάνω στις ανάγλυφες αποδόσεις των παραμυθιών. Ο οδηγός συνέντευξης για τις συγκεκριμένες συνεντεύξεις *απαρτιζόταν από τους ακόλουθους γενικούς άξονες*: Ο 1ος βασικός άξονας αφορούσε τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων σχετικά με «απτικό παραμύθι» και «ανάγλυφη αναπαράσταση».

Ο 2ος βασικός άξονας αφορούσε στα συναισθήματα και στις εντυπώσεις που είχε ο κάθε συμμετέχοντας κατά την απτική του διερεύνηση μέσα από τα ανάγλυφα παραμύθια. Ο 3ος βασικός άξονας αφορούσε σε τοποθετήσεις των συμμετεχόντων για το ποιο απτικό παραμύθι (δισδιάστατη ή τρισδιάστατη μορφή) τους φαινόταν πιο κατανοητό και πιο εύληπτο με βάση την απτική τους διερεύνηση. Ο 4ος βασικός άξονας αφορούσε σε προτάσεις των συμμετεχόντων για εναλλακτικά σενάρια καλύτερης, κατά τη γνώμη τους, απόδοσης των εν λόγω απτικών παραμυθιών.

3.4 Ερευνητική διαδικασία

Η όλη διαδικασία ήταν εξατομικευμένη. Αρχικά δόθηκαν στους συμμετέχοντες οι ανάγλυφες αναπαραστάσεις του παραμυθιού «Σουσουράδα» (βλ. Εικόνα 1). Δεν τέθηκαν από μέρους της ερευνήτριας, ερωτήματα προς διερεύνηση, αφήνοντας το περιθώριο στους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν στο δικό τους χρόνο και προσωπική άνεση το περιεχόμενο του παραμυθιού. Έπειτα, δόθηκε η τρισδιάστατη κατασκευή των προαναφερθέντος παραμυθιού στους συμμετέχοντες προς διερεύνηση και επεξεργασία. Στο τέλος, της διαδικασίας, έγιναν δύο τύπου ερωτήσεις. Ο πρώτος τύπος αφορούσε θέματα διερεύνησης των κατασκευών (δηλ. *“μπορούσες να διερευνήσεις με άνεση τις κατασκευές;”, “σε βοηθούσαν οι διαφορετικές υφές των κατασκευών για να αντιληφθείς μέσω αφής διάφορα αντικείμενά τους”, κλπ*) και ο δεύτερος τύπος αφορούσε σε ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις διερεύνησης δομήθηκαν με βάση το δίπτυχο της λεπτής και της αδρής κινητικής λειτουργίας, ενώ οι ερωτήσεις κατανόησης δομήθηκαν με βάση τις κατηγορίες ερωτήσεων που μελετήθηκαν από τους Day και Park (2005). Σύμφωνα με τους προηγούμενους ερευνητές πέντε βασικές κατηγορίες ερωτήσεων μπορούν να αναπτυχθούν με στόχο την κατανόηση: κυριολεκτικής κατανόησης (περιεχομένου), αναδιοργάνωσης, συμπερασματικές, εκτίμησης και προσωπικής απάντησης. Τόσο οι ερωτήσεις διερεύνησης όσο και οι ερωτήσεις κατανόησης αποσκοπούσαν στην

αξιολόγηση των ανάγλυφων και τρισδιάστατων κατασκευών, και τον εντοπισμό της λειτουργικότερης κατασκευής.

3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων (βλ. 3.3). Όπως διατείνεται ο Dey (1993) για την ανάλυση δεδομένων που αφορούν τα ερωτηματολόγια ή τις συνεντεύξεις, καθώς και την συνολική κατηγοριοποίηση τους, διακρίνονται τρεις βασικές προσεγγίσεις: η τμηματική προσέγγιση, η ολιστική και η συνδυαστική. Στην τμηματική προσέγγιση βασικός άξονας αποτελεί η αξιοποίηση του εκάστοτε στοιχείου για τον σχηματισμό μιας μοναδικής κατηγορίας. Τα στοιχεία αυτά, μπορεί να συνθέτουν μια λέξη ή μια ολόκληρη πρόταση, προερχόμενα από τα δεδομένα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση συμβάλλει στην δόμηση πολλών υποκατηγοριών, ο συγκερασμός των οποίων οδηγεί εξίσου στην δόμηση ενός πλαισίου πιο γενικευμένων κατηγοριών. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα αποτελέσματα ερμηνεύονται πλήρως, αναδεικνύοντας και τα σημεία που χρήζουν συζήτησης. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τμηματικής προσέγγιση ανάλυσης δεδομένων, όπου και διακρίθηκαν δύο ευρείες κατηγορίες (Λειτουργικότητα κατασκευών και κατανόηση περιεχομένου), επτά κατηγορίες και έξι υποκατηγορίες με βάση την ανάλυση περιεχομένου των ηχογραφημένων συνεντεύξεων που συλλέχθηκαν (βλ. συνολικά στον Πίνακα 1).

4. Ευρήματα της έρευνας

4.1 Ανάλυση δεδομένων για τη διερεύνηση της λειτουργικότητας του παραμυθιού

Σε πρώτο επίπεδο, όσον αφορά τις ερωτήσεις διερεύνησης της λειτουργικότητας της ανάγλυφης αναπαράστασης «Σουσουράδα» και της αντίστοιχης τρισδιάστατης κατασκευής, διαμορφώθηκαν τρεις μεγάλες κατηγορίες με υποκατηγορίες. Η πρώτη μεγάλη κατηγορία είναι αυτή των προϋπαρχουσών γνώσεων. Με βάση αυτή την γενική κατηγορία που αφορά τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις ή εμπειρίες των ερωτώμενων ως προς τα εργαλεία αξιολόγησης τους, δημιουργήθηκαν άλλες δύο υποκατηγορίες: α) η άμεση εμπειρία β) η έμμεση εμπειρία. Η άμεση εμπειρία αφορούσε τα προσωπικά βιώματα του ίδιου του ατόμου μέσα από άμεση προσωπική επαφή με ανάγλυφες αναπαραστάσεις ή τρισδιάστατες κατασκευές, ενώ η έμμεση εμπειρία αφορούσε την πρόσληψη εμπειριών μέσα από κοντινά πρόσωπα του ατόμου, μέσα από το οικογενειακό, σχολικό ή φιλικό περιβάλλον του ατόμου. Έπειτα, η δεύτερη κατηγορία αφορά την Κατανόηση μέσω της Αφής. Συγκεκριμένα, η παρούσα κατηγορία αφορά το πως το άτομο αντιλαμβάνεται απτικά, μέσα από το άγγιγμα και την απτική επεξεργασία τις ανάγλυφες αναπαραστάσεις και τις τρισδιάστατες κατασκευές, αλλά και το πως μέσα από αυτή την απτική εμπειρία κατανοεί το περιεχόμενο της ιστορίας. Με βάση αυτή την κατηγορία δημιουργήθηκαν οι εξής υποκατηγορίες: α) πλεονεκτήματα δισδιάστατου υλικού

β) πλεονεκτήματα τρισδιάστατου υλικού γ) μειονεκτήματα δισδιάστατου υλικού δ) μειονεκτήματα τρισδιάστατου υλικού. Ακόμα, δημιουργήθηκαν και δύο υποκατηγορίες στο πεδίο της κατανόησης δια μέσω του δισδιάστατου και του τρισδιάστατου υλικού με τις εξής υποδιαίρεσεις της: α) γνωστικό περιεχόμενο παραμυθιών β) απτική κατανόηση, επεξεργασία και προσανατολισμός. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αφορά εκείνη της εκτίμησης, που αφορά την προσωπική τοποθέτηση των συμμετεχόντων όσο αφορά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αλλά και της λειτουργικότητας των ανάγλυφων αναπαραστάσεων και των τρισδιάστατων κατασκευών στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων. Επιμέρους υποκατηγορίες αυτής είναι: α) εκτίμηση δισδιάστατου υλικού β) εκτίμηση τρισδιάστατου υλικού. Όλα τα παραπάνω που αφορούν σε ευρείες κατηγορίες, σε κατηγορίες με τις αντίστοιχες υποκατηγορίες περιλαμβάνονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

<i>Ευρείες κατηγορίες</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>Υποκατηγορίες</i>
Λειτουργικότητα Κατασκευών	Προϋπάρχουσες Γνώσεις	<i>Άμεση Εμπειρία</i>
		<i>Έμμεση Εμπειρία</i>
	Κατανόηση μέσω της Αφής	<i>Πλεονεκτήματα 2D/3D</i>
		<i>Μειονεκτήματα 2D/3D</i>
		<i>Γνωστικό Περιεχόμενο</i>
		<i>Απτική κατανόηση, επεξεργασία, προσανατολισμός</i>
<i>Εκτίμηση Υλικού 2D/3D</i>		
Κατανόηση Περιεχομένου	Κυριολεκτική Κατανόηση	
	<i>Αναδιοργάνωση</i>	
	<i>Συμπεράσματα</i>	
	Εκτίμηση της στάσης των ηρώων	
	<i>Αξιολόγηση της ιστορίας</i>	

4.1.1 Προϋπάρχουσες Γνώσεις (1^η Κατηγορία)

Στην πρώτη κατηγορία «Προϋπάρχουσες γνώσεις» διακρίθηκαν δύο υποκατηγορίες «Άμεση εμπειρία» και «Έμμεση εμπειρία».

Άμεση Εμπειρία

Όπως έχει αναφερθεί ήδη στη μεθοδολογία, τρία άτομα με ΑΟ συμμετείχαν συνολικά στην παρούσα ερευνητική διαδικασία. Συνολικά και οι τρεις συμμετέχοντες αναφέρουν πως μέσα από την δική τους προσωπική επαφή έχουν ακούσει για την έννοια των τρισδιάστατων

κατασκευών απτικής επεξεργασίας («Έχω ακούσει» «Έχω ξανακούσει για αυτές τις κατασκευές, Έχω έρθει σε επαφή αρκετές φορές. Δράσεις, παρουσιάσεις και διάφορα τέτοια, μου είχαν κάνει μεγάλη εντύπωση. Τώρα με αυτές τις κατασκευές, ήρθε και κούμπωσε η όλη εμπειρία!»). Επιπλέον, οι υπόλοιποι δύο συμμετέχοντες δεν είχαν έρθει σε επαφή με τέτοιου είδους κατασκευές (χαρακτηριστική κοινή έκφραση «Όχι. Δεν έχω έρθει ποτέ σε επαφή με τέτοιου είδους κατασκευές»)

Έμμεση Εμπειρία

Όσον αφορά την ενημερότητα των συμμετεχόντων σε σχέση με τις τρισδιάστατες κατασκευές από επιμέρους πηγές (όπως μεταξύ άλλων από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον (ή πανεπιστημιακά ιδρύματα), φιλικό περιβάλλον, κοινωνικοί φορείς, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.λ.π.) κανένας από τους συμμετέχοντες δεν σημείωσε ενημερότητα μέσω έμμεσων εμπειριών. Η μία συμμετέχουσα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μέσα από εθελοντικές δράσεις που οργανώθηκαν από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, ήρθε σε βιωματική και άμεση επαφή με τέτοιες κατασκευές, ενώ έλαβε και σχετικές πληροφορίες από εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην παραγωγή τέτοιων κατασκευών («Δράσεις, παρουσιάσεις και διάφορα τέτοια, μου είχαν κάνει μεγάλη εντύπωση (...) «Διάφορα πρόσωπα με σχετική εμπειρία, μας έδωσαν αρκετές πληροφορίες σχετικά με το πως κατασκευάζονται τέτοιες κατασκευές»).

4.1.2 Κατανόηση μέσω της Αφής (2^η Κατηγορία)

Στη δεύτερη κατηγορία «Κατανόηση μέσω της Αφής» διακρίθηκαν οι εξής υποκατηγορίες τα «πλεονεκτήματα» και «μειονεκτήματα» του δισδιάστατου υλικού (2D).

Πλεονεκτήματα δισδιάστατου υλικού (2D)

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει το δισδιάστατο υλικό παρατηρήθηκαν αρκετά στοιχεία σύγκλισης και από τους δύο συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, η 1η συμμετέχουσα αναφέρει πως ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα του δισδιάστατου υλικού (ανάγλυφη αναπαράσταση «Σουσουράδα», είναι το γεγονός πως έχει την δυνατότητα της ταυτόχρονης επεξεργασίας τόσο του κειμένου μπράιγ όσο και της ανάγλυφης εικόνας («Μπορούσα ταυτόχρονα να επεξεργάζομαι και την εικόνα και το κείμενο, κάτι το οποίο με βοήθουσε»).

Μειονεκτήματα δισδιάστατου υλικού (2D)

Όσον αφορά τα μειονεκτήματα του δισδιάστατου υλικού, χαρακτηριστικό είναι ότι σημειώθηκαν και από τους τρεις συμμετέχοντες σημαντικά ελλείμματα. ως ενδεικτική πρόταση αναπροσαρμογής του υλικού προτείνει μάλιστα, πέρα από την αναπροσαρμογή του

μεγέθους των εικόνων, την μεγέθυνση της διάστασης της σελίδας σε A3 και τον εμπλουτισμό των εικόνων με φυσικά υλικά («Να γίνει ας πούμε το χαρτί A3, και αφού οι εικόνες μεγεθυνθούν, να προστεθούν διάφορες υφές πάνω στην εικόνα, όπως φύλλα δέντρου πάνω στο χαρτί ή ξυλώδεις υφές»). Αντίστοιχα, ένα βασικό μειονέκτημα αναφέρει την απουσία χρώματος («Μου λείπει το χρώμα»). Ακόμα, αναφέρεται ως πιθανή η επανεκτέλεση του έργου, αλλά με την ύπαρξη χρωμάτων που κάνουν αντίθεση («Να υπάρχουν δύο ή τρία χρώματα που να κάνουν αντίθεση μεταξύ τους»). Τέλος, οι μορφές και πάλι ήταν δύσκολες προς απτική επεξεργασία («τις μορφές της γιαγιάς και της Σουσουράδας, δεν μπορούσες να τις διακρίνεις καλά»).

Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα τρισδιάστατου υλικού (3D)

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα του τρισδιάστατου υλικού, παρατηρήθηκαν και από τους τρεις συμμετέχοντες, αρκετά πλεονεκτήματα που αφορούσαν τις τρισδιάστατες κατασκευές (3D). Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι πρόκειται για μια μοναδική βιωματική και διαδραστική εμπειρία («Ήταν κάτι το μοναδικό», «Έχει την μορφή παιχνιδιού και σε βοηθά να κατανοήσεις και τα δύο παραμύθια»). Επιπλέον, αναφέρθηκαν και στις υπάρχουσες υφές, οι οποίες απτικά τους βοήθησαν να διακρίνουν την διαφορετικότητα των χαρακτήρων, προσδίδοντας ποικιλία ως προς τον τρόπο επεξεργασίας και κατανόησης των παραμυθιών («τα μαγνητάκια ήταν μια πολύ ωραία πινελιά, ώστε να μετακινείς τους χαρακτήρες»). Τέλος, ως ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των κατασκευών είναι το γεγονός ότι το μέγεθος των κατασκευών ήταν κατάλληλο προς επεξεργασία («Το μέγεθος ήταν κατάλληλο»). Όσο αφορά τα μειονεκτήματα της τρισδιάστατης κατασκευής του παραμυθιού «Σουσουράδα», δεν παρατηρήθηκε από κανέναν συμμετέχοντα κάποιο μειονέκτημα στην κατασκευή.

Γνωστικό περιεχόμενο παραμυθιών

Στην συγκεκριμένη υποκατηγορία και οι τρεις συμμετέχοντες διατηρούσαν μια κοινή γραμμή ως προς το ποια μορφή του παραμυθιού βοηθά καλύτερα τους αναγνώστες στην κατανόηση του περιεχομένου του. Συγκεκριμένα, και οι τρεις συμμετέχοντες, αναφέρουν ότι για την κατανόηση του περιεχομένου, αδήριτη προϋπόθεση είναι η συνδυαστική χρήση της ανάγλυφης αναπαράστασης (2D υλικό) και της τρισδιάστατης κατασκευής («το βιβλίο είναι σημαντικό, γιατί είναι βιβλίο. Μπορούσα να επεξεργάζομαι και την εικόνα και το κείμενο και σε συνδυασμό την κατασκευή, αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε να κατανοήσω το περιεχόμενο του παραμυθιού», «Πιστεύω συνδυαστικά. Μεμονωμένα μόνο η κατασκευή ή μόνο το ανάγλυφο παραμύθι δεν λέει πολλά»).

Απτική κατανόηση, επεξεργασία και προσανατολισμός

Ως προς την απτική κατανόηση, την επεξεργασία και τον προσανατολισμό και οι τρεις συμμετέχοντες παρουσίασαν σε γενικές γραμμές συγκλίνουσες απόψεις. Ειδικότερα, οι δυο

συμμετέχοντες αναφέρουν πως η απτικά λειτουργικότερη μορφή απτικής κατανόησης, επεξεργασίας και προσανατολισμού ήταν το τρισδιάστατο υλικό: *«Αποκλειστικά η τρισδιάστατη, διότι σε βοηθά να αντιληφθείς καλύτερα και βιωματικότερα τα πράγματα. Απτικά τουλάχιστον η δεύτερη», «Η κατασκευή φυσικά! Γιατί έχει τα πάντα, έχει διάφορες υφές, διάφορα χρώματα είναι παιχνίδι, έχει τη μορφή παιχνιδιού, Έχει περισσότερο ενδιαφέρον για μένα».*

Εκτίμηση Υλικού

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και από τους τρεις συμμετέχοντες στο σύνολο τους παρουσιάζουν αρκετά σημεία σύγκλισης. Συγκεκριμένα, και οι τρεις αναφέρουν πως μπορούν μέσα από την απτική επεξεργασία των ανάγλυφων μορφών, να αποκτήσουν μια «νοητική εικόνα» για το πως μπορεί να είναι οι συγκεκριμένες μορφές των παραμυθιών (*«το πρώτο πράγμα που βλέπει ένας άνθρωπος, είναι η εικόνα. (...) «δεν μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου χωρίς τέτοιες μορφές βιβλίων (...) σε βοηθούν να αντιληφθείς, βέβαια με την κατάλληλη μορφή, τις ανθρώπινες φιγούρες!»*, *«σχηματίζεις λίγο μια εικόνα στο μυαλό σου, για το πως μπορεί να είναι οι συγκεκριμένες μορφές (...)*

Σε ό,τι αφορά τις τρισδιάστατες κατασκευές, και οι τρεις συμμετέχοντες συμπίπτουν ως προς την έκθεση των ιδεών τους. Ειδικότερα, σε γενικές γραμμές θεωρούν τις τρισδιάστατες κατασκευές ως μια πολύ λειτουργική, βιωματική και διαδραστική εκδοχή των παραμυθιών (*«η αφή σε βοηθάει να κατανοήσεις βιωματικά τις ιστορίες», «καταλαβαίνεις την ιστορία βιωματικά και διαδραστικά»*). Επιπλέον, η 1η συμμετέχουσα αναφέρει κατά την εκτίμηση των τρισδιάστατων κατασκευών, ότι οι συγκεκριμένες κατασκευές, απτικά την βοηθούν να εξασκήσει και να ενισχύσει την λεπτή της κινητικότητα, μέσα από τις διάφορες υφές, τα σχήματα και τις φιγούρες να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο του παραμυθιού (*«θα βοηθούσε την λεπτή μου κινητικότητα (...) το να καταλαβαίνω υφές, σχήματα (...) το πως είναι το αγοράκι, το πως είναι η θάλασσα, και ούτω καθεξής...»*).

4.2 Ευρήματα σχετικά με την Κατανόηση του Περιεχομένου των παραμυθιών

Αντίστοιχα, όσον αφορά το πεδίο των ερωτήσεων που αφορούσαν την κατανόηση του περιεχομένου των παραμυθιών, διαμορφώθηκαν με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων πέντε μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή της κυριολεκτικής κατανόησης, που αφορά την κατανόηση του απλού νοήματος του κειμένου όπως μεταξύ άλλων γεγονότα, σκηνές, χρονική-τοπική τοποθέτηση κ.λπ. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή της αναδιοργάνωσης που βασίζεται εν μέρει στην κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου. Εδώ οι ερωτώμενοι καλούνται να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες από διάφορα μέρη του κειμένου και να τις συνδυάσουν για επιπλέον κατανόηση. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή των συμπερασμάτων. Η διεξαγωγή συμπερασμάτων περιλαμβάνει όχι μόνο την κυριολεκτική

κατανόηση του κειμένου αλλά και υλικό που δεν αναφέρεται ρητά στο κείμενο. Δηλαδή ένα συνδυασμό δικών τους προσωπικών γνώσεων και της διαίσθησης τους. Η τέταρτη κατηγορία είναι αυτή της εκτίμησης. Ο ερωτώμενος μέσα από την συνολική εκτίμηση του κειμένου, καλείται να δώσει μια συνολική και ολοκληρωμένη κρίση για κάποια πτυχή του κειμένου. Η πέμπτη και τελευταία κατηγορία της προσωπικής απάντησης-τοποθέτησης. Εδώ ο εκάστοτε συμμετέχοντας καλείται να ανταποκριθεί με βάση τα συναισθήματα του για το περιεχόμενο του κειμένου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα ανά θεματικό άξονα με κατηγορίες και υποκατηγορίες (βλ. παραπάνω). Ακόμη παρατίθενται κάποιες φράσεις από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τους συμμετέχοντες όπως και πίνακες προκειμένου να διακρίνονται ευκρινέστερα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε υποκατηγορία

4.2.1 Κατανόηση περιεχομένου

Στην κατηγορία της κατανόησης του περιεχομένου διακρίθηκαν οι εξής κατηγορίες: α) *Κυριολεκτική κατανόηση* β) *Αναδιοργάνωση* γ) *Συμπεράσματα* δ) *Εκτίμηση της στάσης των ηρώων* ε) *Αξιολόγηση της ιστορίας*

Κυριολεκτική κατανόηση

Όσον αφορά την διερεύνηση της κυριολεκτικής κατανόησης του παραμυθιού «Η Σουσουράδα» παρουσιάστηκαν και στους τρεις συμμετέχοντες οι εξής ερωτήσεις: («*Ποιο είναι το θέμα του παραμυθιού; Θα μπορούσες να μου το περιγράψεις;*», «*Τι ζητά η Σουσουράδα από τους χαρακτήρες του παραμυθιού κάθε φορά;*»). Και οι τρεις συμμετέχοντες συγκλίνουν άλλοτε γλαφυρότερα άλλοτε γενικευμένα στην περιγραφή της ιστορίας μέσα από την εκτύλιξη των γεγονότων («*Η Σουσουράδα είναι ένα πουλάκι. Το οποίο πετούσε και έπεσε στούκαρε πάνω σε μια γιαγιά και της έριξε τα σκουπίδια και εκνευρίστηκε και έκοψε την ουρά του πουλιού [...]*» «*Είναι ένα μικρό πουλάκι σουσουράδα, μια σουσουράδα. Και η οποία έκανε μια σκανταλιά. Εν πάση περιπτώσει, η μία γριούλα της τράβηξε την ουρά και την έκοψε [...]*», «*Η Σουσουράδα για να πάρει πίσω την ουρά της, από την θυμωμένη γιαγιά, που της έριξε τα σκουπίδια, πηγαίνει στο βοσκό να ζητήσει τυρί, μετά στο πρόβατο για γάλα, μετά στη γη για χορτάρακι, και μετά στο συννεφάκι για νερό*»).

Στην δεύτερη ερώτηση και οι τρεις συμμετέχοντες συγκλίνουν ως προς το τι ζητά η Σουσουράδα κάθε φορά από τους χαρακτήρες, περιγράφοντας την χρονική ακολουθία («*Από τη γιαγιά ζητάει πίσω την ουρά της, από το βοσκό, ζητάει τυρί [...]*», «*Γρασίδι από τη γη και μετά από το σύννεφο βροχή για την άγωνα γη*»). Η μόνη διαφορά ότι ο τρίτος συμμετέχων επιτελεί την περιγραφή της ακολουθίας των αιτημάτων αντίστροφα («*Θυμάμαι το σύννεφο*

στο τέλος. Που έδωσε βροχή στη γη. Δηλαδή ήταν το νερό. Νερό ζητούσε από το σύννεφο στη γη, για να κάνει γρασίδι για να το φάει το πρόβατο»).

Αναδιοργάνωση

Σε ότι αφορά την διερεύνηση της αναδιοργάνωσης του παραμυθιού «Η Σουσουράδα» παρουσιάστηκαν και στους τρεις συμμετέχοντες οι εξής ερωτήσεις: («Πως ξεκινάει και πως τελειώνει η ιστορία;» «Θα μπορούσες να περιγράψεις την γιαγιά στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας;»). Και οι τρεις συμμετέχοντες στην 1η ερώτηση, συγκλίνουν ως προς την χρονική ακολουθία των γεγονότων της ιστορίας ως προς την αρχή και το τέλος της («Η ιστορία ξεκινάει έτσι με μια εγρήγορση που σκουντουφλάει η σουσουράδα πάνω στη γιαγιά και γιαγιά της παίρνει την ουρά και είναι αναστατωμένη η σουσουράδα. [...], «Και τελειώνει με την Σουσουράδα που παίρνει πίσω απ' αυτό, δεν το θυμάμαι τώρα ακριβώς, παίρνει πίσω την ουρά της [...], «Στην αρχή η γιαγιά θυμώνει [...] «στο τέλος είναι πολύ χαρούμενη και ικανοποιημένη για τη σουσουράδα που μπόρεσε να της φέρει τυρί»). Στη δεύτερη ερώτηση, και οι τρεις συμμετέχοντες απαντούν και εκφράζουν ομόφωνη άποψη περί της συναισθηματικής της γιαγιάς με βάση την χρονική ακολουθία του παραμυθιού («Στην αρχή ίσως είναι λίγο υπερβολική, της έριξε τα σκουπίδια και εκνευρίστηκε τόσο πολύ [...] «στο τέλος την ευχαρίστησε και που την έβαλε σε μεγάλο κόπο και που κατάφερε να της δώσει το τυρί της», «Στο τέλος φυσικά χορτασμένη και ευχαριστημένη με το τυράκι. Στην αρχή θυμωμένη με τη Σουσουράδα», «Στην αρχή η γιαγιά θυμώνει [...] στο τέλος είναι πολύ χαρούμενη και ικανοποιημένη για τη σουσουράδα που μπόρεσε να της φέρει τυρί»).

Συμπεράσματα

Όσον αφορά την διερεύνηση των συμπερασμάτων των συμμετεχόντων πάνω στο παραμύθι «η Σουσουράδα» παρουσιάστηκαν και στους τρεις συμμετέχοντες οι εξής ερωτήσεις: («Πως θα περιέγραφες τον χαρακτήρα της Σουσουράδας στην πορεία της ιστορίας;» «Τι συμπεραίνεις για το νόημα της ιστορίας;») Οι δύο εκ των τριών συμμετεχόντων, όσο αφορά την πρώτη ερώτηση, επικεντρώνονται στο γεγονός ότι ο χαρακτήρας της Σουσουράδας σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών της («Η σουσουράδα κάνει τα πάντα για τα παιδιά της [...] Δηλαδή είναι η φροντίδα της μαμάς και η αγάπη», «προσπαθεί να καλύψει τις βασικές ανάγκες των παιδιών της», «Γιατί προσπαθεί από όλους να πάρει κάτι για τα παιδιά της»). Αντίστοιχα, ο τρίτος συμμετέχων την αναφέρει ιδιαιτέρως απεγνωσμένη, καθώς ακολουθεί την κάθετη διαδικασία της παραγωγής, όπου δεν μπορεί να πάρει αυτό που ζητά («Απεγνωσμένη [...] Δεν μπορεί να βρει έτοιμο το τυρί, οπότε θα πάει ρε παιδί μου και να το βρει. Γιατί σου λέει θα πάω;»). Όσο αφορά την δεύτερη ερώτηση, οι δυο συμμετέχοντες συγκλίνουν ως προς το γεγονός ότι το βασικό νόημα της ιστορίας αποτελεί η ανιδιοτέλεια που παρουσιάζει το μητρικό πρόσωπο προς τα παιδιά της («Μια μητέρα θα έκανε τα πάντα για

τα παιδιά της, δηλαδή θα έφτανε μέχρι και τους ουρανούς»), ενώ μάλιστα ο δεύτερος συμμετέχων ταυτίζει βιωματικά την ερώτηση με τον ρόλο του ως γονιός («Ένα υποσυνείδητο μήνυμα ως προς τον γονέα, δηλαδή ότι ένας γονιός ουσιαστικά θα κάνει τα πάντα ή αυτή η λαχτάρα ρε παιδί μου, ας πούμε να γυρίσεις στην οικογένειά σου, ας πούμε και στα παιδιά σου [...] Προσωπικά, μπορώ να καταλάβω τη σουσουράδα γιατί πολλές φορές και εγώ αισθάνομαι έτσι»). Τέλος, ο τρίτος συμμετέχων αναφέρει ως βασικό νόημα της ιστορίας την επιβράβευση που θα λάβει η Σουσουράδα, και η κατανόηση του λάθους που έκανε στη γριά («όλα έχουν συνέπειες και αντίστοιχα το κάτι θετικό έχει μια επιβράβευση και η σουσουράδα κατάλαβε το λάθος της»).

Εκτίμηση της στάσης των ηρώων

Σε ότι αφορά την διερεύνηση της εκτίμησης του παραμυθιού «Η Σουσουράδα» παρουσιάστηκαν και στους τρεις συμμετέχοντες οι εξής ερωτήσεις: («Πως εκτιμάς την στάση των ηρώων απέναντι στη Σουσουράδα;», «Πιστεύεις ότι η Σουσουράδα έχει κάποιο περαιτέρω όφελος πέρα από το να πάει την τροφή στα μικρά της;»). Όσο αφορά την πρώτη ερώτηση και οι τρεις συμμετέχοντες ομόφωνα πως η βασική στάση των ηρώων είναι να προσφέρουν βοήθεια στην Σουσουράδα, και ήταν ειλικρινείς, με εξαίρεση την γριά, η οποία έχει αρνητικότητα και εκμετάλλευση απέναντι στη Σουσουράδα, και το σύννεφο, το οποίο εγείρεται συναισθηματικά και την λυπάται («ο βοσκός, το πρόβατο και το χορταράκι έλεγαν την αλήθεια ότι δεν είχαν αυτό που τους ζητούσε, όποτε δεν μπορούσαν να της το δώσουν, φέρθηκαν δηλαδή πολύ τίμια και ειλικρινέστατα» «Νομίζω ότι λίγο πολύ όλοι θα θέλανε να τη βοηθήσουνε ιδανικά» «Ναι, όλοι έχουν ως βασικό σκοπό την βοήθεια» «η γιαγιά και ίσως μέσα από αυτό ήθελε να ικανοποιήσει και μια δική της ανάγκη», «γριούλα, η οποία ουσιαστικά προσπαθεί να την εξαγοράσει τη σουσουράδα», «το σύννεφο που λέει ότι λυπήθηκε και έβρεξε», «Μέχρι που το σύννεφο ταπεινώνεται, ας πούμε»). Στη δεύτερη ερώτηση και οι τρεις συμμετέχοντες εκφράζουν αρνητική απάντηση ως προς το γεγονός αν η Σουσουράδα είχε κάποιο περαιτέρω όφελος πέρα από το να πάρει αυτό που ζητά («Όχι» «Νομίζω πως όχι!»).

Αξιολόγηση της ιστορίας

Όσον αφορά στην διερεύνηση της προσωπικής απάντησης και τοποθέτησης πάνω στο παραμύθι «Η Σουσουράδα» παρουσιάστηκαν και στους τρεις συμμετέχοντες οι εξής ερωτήσεις: («Ποια σκηνή του παραμυθιού σου άρεσε περισσότερο και γιατί;», «Αν ήσουν η συγγραφέας του παραμυθιού, θα άλλαζες κάτι στην ιστορία; Αν ναι πως και γιατί;»). Όσο αφορά την πρώτη ερώτηση, και οι τρεις συμμετέχοντες αναφέρουν ως αγαπημένη σκηνή της ιστορίας το γεγονός ότι το σύννεφο λυπάται την Σουσουράδα και αρχίζει να βρέχει ώστε να φυτρώσει χορτάρι στην άγονη γη («στο τέλος όταν κελάηδησε προς τα σύννεφα για να βρέξουν και άρχισε να βρέχει.», «Η καλύτερη σκηνή είναι αυτή στο τέλος, προφανώς που τη λυπήθηκε

το σύννεφο και έβρεξε», «Μου άρεσε από τη στιγμή που το σύννεφο ρίχνει τις σταγόνες, και φυτρώνει χορταράκι και λουλούδια»). Όσο αφορά την δεύτερη ερώτηση, οι δυο συμμετέχοντες αναφέρουν πως θα άφηναν την ιστορία ίδια και απaráλλαχτη χωρίς καμία αλλαγή, αναφέροντας πως έχει αρκετά και πλούσια νοήματα. («Όχι αλήθεια, δεν θα άλλαζα κάτι [...] έχει πολλά νοήματα στα μικρά παιδιά», «Ένα παραμύθι πρέπει να είναι ευχάριστο. Είναι ευχάριστο και δεν θα άλλαζα κάτι»). Ο τρίτος συμμετέχων αναφέρει πως θα άλλαζε το περιεχόμενο της ιστορίας και πως ενέτασσε την σημαντική αξία του διαλόγου ανάμεσα στην γριά και την Σουσουράδα, την στιγμή που της ρίχνει τα σκουπίδια στην αυλή της, χωρίς να αρπάξει την ουρά της και να ζητήσει αντάλλαγμα. Θεωρεί πως τα παιδιά μπορούν να διαπραγματεύονται και να κατανοούν τα λάθη τους, και μέσα από την συζήτηση να επιλύουν τις διαφορές τους («Την γριά δεν θα την άφηνα κατευθείαν να αρπάξει την ουρά της σουσουράδας. Θα την έκανα να μιλήσει πρώτα στη σουσουράδα αλλά και να της πει τι την ενοχλεί. Είναι ωραίο τα παιδιά στην αρχή να τους διδάσκουμε και εμείς οι μεγαλύτεροι και γενικότερα από τα παραμύθια, ότι πρώτα πρέπει να λέμε αυτό που μας ενοχλεί και όχι κατευθείαν να πηγαίνουμε και να κάνουμε κάτι άσχημο [...] Όστε να καταλάβουν τα παιδιά από μικρά ότι υπάρχουν όρια και ότι μπορούμε και εμείς οι ίδιοι να τα θέτουμε και να λέμε τι μας αρέσει και τι όχι»).

5. Συζήτηση αποτελεσμάτων & Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας αποτελεί η αξιολόγηση και η διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον καλύτερο τρόπο κατανόησης και αντίληψης του περιεχομένου του παραμυθιού «Σουσουράδα» μέσω ανάγλυφης αναπαράστασης (απτικοποίηση παραμυθιού) όσο και με την μορφή τρισδιάστατης κατασκευής. Δηλαδή, ποια μορφή απόδοσης είναι απτικά αποτελεσματικότερη και εύληπτη από μέρους των ατόμων με αναπηρία όρασης. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, μελετήθηκε επιπρόσθετα η λειτουργικότητα των κατασκευών, ενώ διερευνήθηκε και η κυριολεκτική κατανόηση του περιεχομένου του παραμυθιού.

Με βάση την διεξαγωγή της παραπάνω έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων που διεξήχθη στο παραπάνω κεφάλαιο, όσον αφορά τα δυο βασικά πεδία της λειτουργικότητας της κατασκευής και της κατανόησης του περιεχομένου του, προέκυψαν δυο βασικοί προβληματισμοί ή ερωτήματα. Συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα που δημιουργήθηκε, αφορά στο ποιο παράγοντες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό, την λειτουργικότητα των απτικών κατασκευών, κατά την διερεύνηση τους, από μέρους ατόμων με ΑΟ. Ένας δεύτερος βασικός προβληματισμός, αφορούσε το αν διαφοροποιείται η κατανόηση των ατόμων με ΑΟ κατά την διερεύνηση των 2D και 3D παραμυθιών.

Με βάση λοιπόν την συνολική ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων και την συνολική επίτευξη της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας βασικός σκοπός αποτελεί η αξιολόγηση και η διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον δυνατότερο και επικρατέστερο τρόπο κατανόησης και αντίληψης του περιεχομένου των παραμυθιών «Σουσουράδα» με την μορφή τόσο της ανάγλυφης αναπαράστασης του παραμυθιού (απτικοποίηση παραμυθιών) όσο και με την μορφή τρισδιάστατης κατασκευής. Γενικότερα, εύλογα συνάγεται το συμπέρασμα με βάση την ανάλυση και την αξιολόγηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, πως η κατανόηση των παραμυθιών διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό, με βάση την δισδιάστατη ή την τρισδιάστατη κατασκευή που προσφέρεται στα άτομα με αναπηρία όρασης. Μέσα από την απτική διερεύνηση και επεξεργασία αυτής της κατασκευής, μπορούν να διαμορφώνουν διαφορετικές νοητικές αναπαραστάσεις σχετικά με τις εικόνες των παραμυθιού. Κατά την διάρκεια χρήσης μιας ανάγλυφης αναπαράστασης ή μιας τρισδιάστατης κατασκευής μπορούν και περιηγούνται στο περιεχόμενο της ιστορίας με βάση διάφορους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την λειτουργικότητα αυτών των κατασκευών.

Ακόμα, ένα βασικό συμπέρασμα αποτελεί και το γεγονός πως σε οποιαδήποτε κατασκευή είτε ως ανάγλυφη αναπαράσταση είτε ως τρισδιάστατη κατασκευή, εντοπίστηκαν λάθη ή παραλείψεις και είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν προτάσεις εναλλακτικής αναπροσαρμογής ή τροποποίησης τους για μελλοντική χρήση. Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων πάνω σε αυτές τις κατασκευές, διότι όσο αποδοτικότερη απτικά παρουσιάζεται το περιεχόμενο ενός παραμυθιού, τόσο ευκολότερα το άτομο με αναπηρία όρασης μπορεί να αντιληφθεί πλήρως και να κατανοήσει την ιστορία στο σύνολο της.

Καταληκτικά, οποιαδήποτε μορφή απόδοσης ενός παραμυθιού, ακολουθώντας πάντοτε τις βασικές αρχές κατασκευής ενός τέτοιου απτικού υλικού, αλλά και σε διαρκή αναπροσαρμογή με βάση τις παρατηρήσεις των χρηστών, μπορεί να είναι λειτουργική για τα άτομα με αναπηρία όρασης. Ωστόσο, με βάση τις παραπάνω ερευνητικές μελέτες, καθώς και την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η συνδυαστική χρήση μιας ανάγλυφης απόδοσης ενός παραμυθιού σε σχέση με μια τρισδιάστατη απόδοση, θα μπορούσε, πάντοτε απτικά, να θεωρηθεί ως η αποδοτικότερη και πιο ιδανική μορφή, που μπορεί να προσφέρει πλήρη και αποτελεσματική κατανόηση.

6. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα αφορούν κυρίως τους συμμετέχοντες και το είδος των κατασκευών. Ο αριθμός των συμμετεχόντων στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, ήταν μικρός (μόνο τρεις συμμετέχοντες), επομένως δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις.

Όσον αφορά τις τροποποιήσεις που θα ήταν εφικτές στην παρούσα κατασκευή (τόσο στις ανάγλυφες αναπαραστάσεις (2D) υλικό όσο και των τρισδιάστατων κατασκευών (3D)

προέκυψαν τα ακόλουθα. Όπως καθίσταται κατανοητό, από τα ανωτέρω, κατόπιν αξιολογήσεων, σε σχέση με την ανάγλυφη αναπαράσταση, υπήρξε οι εξής περιορισμοί, με βάση τις ανάλυση των δεδομένων που παρήχθησαν από τους συμμετέχοντες:

1. Θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερο εύρος/ διάσταση ως προς τα εικονικά στοιχεία που αναπαρίστανται, προκειμένου οι συμμετέχοντες να εστιάζουν και να αντιλαμβάνονται απτικά τις επιμέρους λεπτομέρειες της εικόνας.
2. Θα μπορούσαν η ανάγλυφη αναπαράσταση να διαθέτει χρώμα ή και ενσωματωμένο τρισδιάστατο υλικό εντός της, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έρχονται σε επαφή με διαφορετικές υφές και το περιεχόμενο τους να καθίσταται βιωματικό μέσα από την απτική επεξεργασία.

Αυτές είναι τροποποιήσεις που θα ήταν απαραίτητο να συμπεριληφθούν σε μελλοντική προσπάθεια βελτίωσης των ανάγλυφων αναπαραστάσεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξένες

- Bara, F. (2014). "Joint tactile book reading: A study of exploratory procedures in visually impaired children." *In Touching for Knowing: Cognitive Psychology of Haptic Manual Perception*, edited by Yvette Hatwell, Arlette Streri, and Édouard Gentaz, 55-68. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1007/s10882-013-9352-2>.
- Bell, L., Wagels, L., Neuschaefer-Rube, C., Fels, J., Gur, R. E., & Konrad, K. (2019). The Cross-Modal Effects of Sensory Deprivation on Spatial and Temporal Processes in Vision and Audition: A Systematic Review on Behavioral and Neuroimaging Research since 2000. *Neural Plasticity*, Article ID 9603469. <https://doi.org/10.1155/2019/9603469>
- Bushnell, E. W., & Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: the potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child Development*, 64(4), 1005-1021. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04184.x>
- Chatterjee, A. (2014). Neuroaesthetics: A coming of age story. *J. of Consciousness Studies*, 21(1), 4–26 <https://doi.org/10.1155/2014/379731>
- Day, R.R., & Park, J. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a foreign language*, 17, 60-73. <https://doi.org/10.15734/koed..92.201209.495>
- Dey, S. (1993). Social Development in Urban India: A Study of the Role of Social Institutions. *Indian Journal of Social Work*, 54(2), 197–211. <https://doi.org/10.4324/9780203412497>

- Government of Saskatchewan. (2003). *Saskatchewan's State of the Environment Report: A Provincial Perspective*. Released April 1, 2003. Available at: Saskatchewan.ca. <https://doi.org/10.1016/j.polSOC.2009.05.003>
- Hartwell, Y., Streri, A., & Gentaz, E. (2001). *Touching for Knowing: Cognitive Psychology of Haptic Manual Perception*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.2.234>
- Heller, M. A. (1989). *Cognitive Psychology of Touch*. This work explores tactile perception and how people, including those with blindness, interpret touch-based stimuli. <https://doi.org/10.4324/9781315887555>
- Heller, M. A., & Gentaz, E. (2014). *Psychology of Touch and Blindness*. New York: Routledge
<https://doi.org/10.1068/p180379>
- Holloway, L., Marriott, K., & Butler, M. (2018). "Accessible maps for the blind: Comparing 3D printed models with tactile graphics." *In Proceedings of the 2018 CHI Conference on Factors in Computing Systems* (pp. 198). Association for Computing Machinery (ACM).
<https://doi.org/10.1145/3173574.3173772>
- Hughes, T.P. (1994) Catastrophes, Phase Shifts, and Large-Scale Degradation of a Caribbean Coral Reef. *Science*, 265, 1547-1551. <http://dx.doi.org/10.1126/science.265.5178.1547>
- Humphrey, N. K., et al. (1994). *The social function of intellect*. In P. Mellars & C. Stringer (Eds.), *The Human Revolution: Behavioral and Biological Perspectives on the Origins of Modern Humans* (pp. 303–326). <https://doi.org/10.1068/p030241>
- Jehoel, S., Sowden, P. T., Ungar, S., & Sterr, A. (2009). Tactile Elevation Perception in Blind and Sighted Participants and Its Implications for Tactile Map Creation. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 51(2), 208–223. <https://doi.org/10.1177/0018720809334918>
- Klatzky, R. L., Lederman, S. J., & Metzger, V. A. (1985). Identifying objects by touch: An "expert system. *Perception & Psychophysics*, 37(4), 299–302. <https://doi.org/10.3758/BF03211351>
- Klatzky, R. L., Loomis, J. M., Lederman, S. J., Wake, H., & Fujita, N. (1993). *Haptic identification of objects and their depictions*. *Perception & Psychophysics*, 54(2), 170–178. <https://doi.org/10.3758/BF03211752>
- Lebaz, S., Picard, D., & Jouffrais, C. (2012). Haptic recognition of non-figurative tactile pictures in the blind: Does life-time proportion without visual experience matter? *Lecture Notes in Computer Science*, 6192, 412–417. <https://doi.org/10.1007/s00426-011-0351-6>

- Lederman, S. J., Klatzky, R. L., Chataway, C., & Summers, C. (1990). Visual mediation and the haptic recognition of two-dimensional pictures of common objects. *Perception & Psychophysics*, 47, 54–64. <https://doi.org/10.3758/BF03208164>
- Lipson, H., & Kurman, M. (2013). *Fabricated: The New World of 3D Printing*. John Wiley & Sons, Hoboken. ISBN: 978-1-118-35063-8
- Loomis, J. M., Klatzky, R. L., & Pullen, P. (2008). The role of visual experience in haptic perception: A comparison of haptic recognition in blind and sighted individuals. In *The Handbook of Multisensory Processes* (pp. 577-589). MIT Press. <https://doi.org/10.1177/0145482X241286001>
- McLinden, M. (2004). Haptic exploratory strategies and children who are blind and have additional disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 98(2), 99-115. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409800210>
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). *Learning Through Touch. Supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203437575>
- Miller, G. A. (1985). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97. <https://doi.org/10.1037/10117-021>
- Morrongiello, B. A., Humphrey, G. K., Timney, B., Choi, J., & Rocca, P. T. (1994). Tactile object exploration and recognition in blind and sighted children. *Perception*, 23(7), 833-848. <https://doi.org/10.1068/p230833>
- Picard, R. W., & Lebaz, F. (2012). Affective computing and the role of emotion in human-computer interaction. *Journal of Human-Computer Interaction*, 27(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/07370024.2014.924412>
- Saskatchewan Education (2003). Report on educational outcomes for high school students in Saskatchewan. Saskatchewan Ministry of Education. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v32i3.425>
- Stangl, M., Matzka, M., & Wilke, K. (2014). “Tactile and Visual Exploration of Geometric Shapes by Blind and Sighted Children.” *International Journal of Special Education*, 29(1), 23-32. <https://doi.org/10.1136/jitc-2023-008104>
- Stratton, J. M., & Wright, H. H. (1991). The Role of Vision in Perception and Cognitive Processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 17(3), 641-656. <http://dx.doi.org/10.1080/02687038.2011.604304>
- Theurel, A., Witt, A., Claudet, P., Hatwell, Y., & Gentaz, E. (2013). Tactile perception in children: The effect of tactile illustrations on story comprehension in blind children. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3786-3792. <https://doi.org/10.1037/a0034255>

- Thompson, L. J., & Chronicle, E. P. (2006). Beyond visual conventions: Rethinking the design of tactile diagrams. *British Journal of Visual Impairment*, 24, 76–82.<https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.110>
- Thompson, L. J., Chronicle, E. P., & Collins, A. F. (2003). The haptic recognition of raised-line drawings: The role of visual experience in blind and sighted individuals. *Perception*, 32(9), 1105-1117.<https://doi.org/10.1068/p5020>
- Valente, D., & Darras, B. (2013). Tactile images: Semiotic reflections on the use of tactile images for blind individuals. *Semiotic Studies*, 17(2), 45–60.<https://doi.org/10.1177/0145482X1811200610>
- Voigt, A., & Martens, B. (2006). Entwicklung von blindengerechten 3D-Tastmodellen zum Zwecke einer besseren Orientierung im Raum. Retrieved from TU Wien *Repositum*.<https://doi.org/10.52842/conf.ecaade.2015.1.709>
- Ελληνικές*
- Μάγος, Κ. (2022). Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg. ISBN:978-960-01-2332-6
- Παπαδόπουλος, Κ. Σ. (2005). Τύφλωση και Ανάγνωση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, ISBN:9604319566

**Assessing orthographic competence and implementing intervention strategies to improve orthographic competence.
The case of a gifted GFL learner**

Tsakalidou Sofia

*Postdoctoral researcher, Department of German Language & Literature,
Aristotle University of Thessaloniki*

sofiatsakalidou@del.auth.gr

Kallianou Kyriaki

*Postgraduate student, Department of German Language & Literature,
Aristotle University of Thessaloniki*

kallianou@del.auth.gr

Περίληψη

Σύγχρονες εμπειρικές έρευνες που προσανατολίζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υποδεικνύουν την αλληλεπίδραση πολυδιάστατων μεταβλητών για τον εντοπισμό και την προώθηση του δυναμικού των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών/τριών. Σε αυτήν τη μελέτη περίπτωσης, ενσωματώσαμε τη διαγνωστική αξιολόγηση για να καταγράψουμε την ορθογραφική ικανότητα ενός γλωσσικά ταλαντούχου μαθητή Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Το υποκείμενο της έρευνας είναι ένα αγόρι 8 ετών που μαθαίνει Γερμανικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα εδώ και δύο χρόνια. Για την αξιολόγηση της ορθογραφικής του ικανότητας, χρησιμοποιήσαμε τη Δοκιμασία Ορθογραφίας για μαθητές/ήτριες Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας, το οποίο χορηγήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Η παρέμβαση που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο βασίζεται σε μια συγκεκριμένη ορθογραφική δυσκολία, την κεφαλαιοποίηση των ουσιαστικών στη γερμανική γλώσσα και συνδυάζεται με τη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία προηγήθηκε. Ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν επιπλέον από το Ερωτηματολόγιο Διεξαγωγής του Μαθήματος για τον προσδιορισμό των ατομικών μαθησιακών στυλ και ενδιαφερόντων. Σε αυτήν τη μελέτη περίπτωσης σχεδιάσαμε πολυαισθητηριακές και

ψηφιακές δραστηριότητες παρέμβασης, ώστε να καλύψουμε τις ανάγκες ενός χαρισματικού μαθητή της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Εφαρμόσαμε πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις για να ανταποκριθούμε στις προτιμήσεις του μαθητή και ενσωματώσαμε ψηφιακά εργαλεία για να ενισχύσουμε την εμπλοκή και την ενίσχυση της μάθησης. Η ανάλυση μετά την παρέμβαση αποκάλυψε σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική ικανότητα του μαθητή.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί/ές μαθητές/ήτριες, δραστηριότητες παρέμβασης, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συμπεριληπτική διδασκαλία, διαγνωστική αξιολόγηση

Abstract

Contemporary empirical research in the field of Special Education highlights the interaction of multidimensional variables in identifying and fostering the potential of gifted and talented students. This case study incorporates a diagnostic assessment to evaluate the spelling proficiency of a linguistically talented student learning German as a foreign language. The research subject is an 8-year-old boy who has been learning German as a second foreign language for two years. To assess the student's spelling ability, the Spelling Test for Students of German as a Second Foreign Language was administered both before and after the intervention. The intervention presented in this study focused on a specific spelling difficulty: the capitalization of nouns in German. This was combined with a prior diagnostic assessment process. Quantitative data were additionally collected using the Course Conduct Questionnaire to identify individual learning styles and interests. In this case study, multisensory and digital intervention activities were designed to address the needs of a gifted learner of German as a foreign language. Multisensory approaches were employed to align with the student's preferences, while digital tools were integrated to enhance engagement and learning reinforcement. Post-intervention analysis revealed significant improvement in the student's spelling proficiency.

Keywords: gifted learners, intervention activities, differentiated instruction, inclusive instruction, diagnostic assessment

Introduction

In this case study, we attempt to assess the orthographic competence of a linguistically gifted GFL learner. The assessment process presented in this article is combined with individualized instruction through a multifaceted intervention program, which follows. The subject is an 8-year-old boy, learning German as a foreign language for two years. We used the Spelling Test for GFL learners (Tsakalidou, 2020, 2021) to record the pre-intervention and post-intervention performance on orthographic competence. Quantitative data were also gathered from the Course Conduct Questionnaire (Tsakalidou, 2020, 2021) to define the individual learning styles and interests. Afterwards, we decided to focus on a specific area of difficulty, during the intervention, namely capitalisation.

In this case study, we designed a multisensory and digital intervention to address the orthographic needs of a gifted learner of German as a Foreign Language (GFL). The intervention specifically targeted the capitalization of nouns in German—a syntactic marker that poses challenges for learners. The "Course Conduct Questionnaire" (Tsakalidou, 2020, 2021a, 2021b) was also utilized to determine his individual learning styles and interests. We implemented multisensory approaches to cater to the learner's preferences and integrated digital tools to enhance engagement and reinforce learning.

Theoretical Background

According to Briançon (2019), it is because Otherness teaches something essential to the human being that it has a role to play in the educational sciences. Terms such as differentiated instruction, inclusion and mixed-ability classrooms have become prevalent in contemporary educational thinking. Yet identifying giftedness, uniqueness and exceptionality remains a challenging procedure. Giftedness is neither a measurement of high IQ scores nor an equivalent of high achievement in school. On the contrary, it is a multidimensional concept that is reflected in the learner's behaviors and individual efforts (Sternberg & Davidson, 2005). This special population group includes learners (a) from low socio-economic strata, (b) from different cultural backgrounds (c) with vulnerability to social and emotional maladjustment (d) with twice exceptionality and co-occurring learning disabilities.

Therefore, gifted learners face various risk factors that could interfere in their optimal development and need to be supported through special educational provision (Papadopoulou & Tsakalidou, 2022, 2023).

Following the foreign language learning and self-realisation journey of this heterogeneous population, educators will encounter learners:

➤ who are thriving and are motivated internally and externally to express their linguistic gifts, creativity and virtuosity according to the developmental stage of their cognitive abilities. Their identity is acknowledged and accepted within a learning environment open to questioning, experimentation, collaborative ideas, and creative products of interest.

➤ who aren't thriving and are internally struggling for their ideal of perfection in an imperfect world. These self-critical learners use their linguistic gifts to test hypotheses about the foreign language by comparing its structure with other languages they already know (Deveau, 2006). They read self-selected books, hear the sounds, intonation and rhythm of the foreign language through songs and envision developing their language skills in real-life communication situations with native speakers. They thus exhibit the same gifted behavioral qualities but have a significant achievement gap compared to the previous learner group.

Giftedness and foreign language learning

Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness posits that giftedness arises from the intersection of above-average ability, creativity, and task commitment. This model suggests that high intellectual ability alone does not guarantee high creativity; rather, the confluence of these traits, along with strong task commitment, characterizes gifted individuals (Renzulli, 1986).

Contemporary educational paradigms emphasize equal learning opportunities for all students, including those with disabilities and special educational needs. In Greece, learners exhibiting exceptional abilities are recognized as having special needs. However, national educational provisions for gifted learners are lacking, with support limited to isolated practices (Papadopoulou & Tsakalidou, 2022, 2023). The right to equal learning opportunities undoubtedly also concerns learners with disabilities and

special educational needs, whereby gifted learners are often not associated with such. In Greece learners who have one or more mental abilities and talents developed to an extent that far exceeds what is expected for their age group belong to the student population with special needs (3699/2008 - Government Gazette 199/A/2-10-2008). However, there is no national educational provision or special state planning for the case of gifted learners, but rather isolated practices are observed (Papadopoulou & Tsakalidou, 2022, 2023). In the relevant literature and previous research, the reasons for ensuring learning opportunities for gifted learners are well-established, clear, and important.

Developing cognitive potential is crucial for individual learners, while fostering communication skills is essential at the classroom level, particularly in cooperative learning environments—a key component in gifted education. Variations in learning needs exist among gifted students, with more advanced learners requiring enhanced support. Providing enriched learning experiences can serve as a rationale for offering advanced-level opportunities to all students, reflecting a democratic ideal that accommodates individual differences and promotes talent development, especially among at-risk students traditionally excluded from advanced curricula.

Creative productivity is present across all student populations. Educators should aim to offer every student the opportunities, resources, and encouragement necessary to achieve their full potential, supporting continuous engagement in both required and self-selected activities. The initial stage of giftedness development involves a child's exploratory engagement with a field of interest. Studies of talented individuals indicate that early exposure to fundamental skills through competent mentors is common. Interdisciplinary practices for nurturing gifted behaviors include pluralizing instruction and assessment methods to cater to multiple intelligences. Gardner's Multiple Intelligences Theory advocates for teaching approaches that address the diverse intelligences of each learner.

Educational innovations and multidisciplinary approaches have advanced the understanding of gifted learners' needs and potential. Cognitive perspectives highlight qualitative traits such as motivation, task commitment, creativity, and wisdom, acknowledging the significance of psychosocial factors in the development of gifted children. Recent neuroscientific research supports these views.

Recognizing giftedness as an opportunity enables educators to focus on individual learner development and the implementation of effective, innovative teaching methods. Renzulli's Three-Ring Conception emphasizes that creative productive giftedness involves developing original ideas, products, artistic expressions, and knowledge designed to impact specific audiences. Learning environments that promote this form of giftedness encourage the application of knowledge and thinking processes in integrated, inductive, and problem-oriented ways, transforming students into active inquirers.

Differences in learning needs exist within and across students in the gifted range, with more advanced students requiring greater learning support (Reis & Renzulli, 2009). How students respond to enriched learning experiences should be used as a rationale for providing all students with advanced-level follow-up opportunities. This approach reflects a democratic ideal that accommodates the full range of individual differences in the entire student population, and it opens the door to programming models that develop the talent potentials of many at-risk students who traditionally have been excluded from anything but the most basic types of curricular experiences.

Moreover, creative productivity exists in all school populations. The educators' goal should not be to certify some students as gifted and others as nongifted but rather to provide every student with the opportunities, resources, and encouragement necessary to achieve his or her maximum potential, to support continuous escalations of student involvement in both required and self-selected activities (Renzulli, 2005).

The first developmental stage of giftedness builds on romance with the field of endeavor as the child playfully explores and discovers its dimensions (Bloom, 1985). Talented young individuals such as concert pianists, Olympic swimmers, world-class tennis players, research mathematicians, and others were the subjects of Bloom's study. They all came from child-oriented families and learned the fundamental skills for their chosen field through competent coaches and educators. In recent years various interdisciplinary practices for developing gifted behaviours in diverse areas of learning and expression have been proposed: (a) the plurality of instruction and assessment methods according to the needs and multiple intelligences of all learners (Gardner, 2013). Focusing on academic giftedness, Gardner introduced in his book *Frames of Mind* (1983) his widely discussed Multiple Intelligences Theory (MIT).

The interplay between diverse intelligences and a multisensory approach to teaching methods can be traced within this framework. Gifted children with bodily-kinesthetic intelligence, for instance, use their mental abilities to coordinate body movements and have the facility to learn through different modes of physical interactions (Gardner, 1983). The MIT therefore established the idea that educators should *pluralize* instruction and assessment methods according to the needs and multiple intelligences of each individual learner (Gardner, 2013).

Educational innovation combined with various multidisciplinary approaches in theory and practice have offered new ways of understanding the needs and developing the potential of gifted learners. From the perspective of cognition qualitative characteristics in the manifestation of giftedness, namely motivation, task commitment, creativity, and wisdom, recognising the importance of psychosocial factors in the growth of gifted children (Renzulli, 2016; Sternberg, 2015). This is also supported in recent neuroscientific research (Gagné, 2005; Heller, Perleth & Lim, 2005; Renzulli, 2005; Roznowski, Reith, & Hong, 2000).

It is important to view giftedness primarily as an opportunity for the teacher to establish individual learner development and provide an effective way for acquiring expertise in innovating didactic methods.

The selected *modus operandi* of expressing creative productivity by gifted learners' potential for achievement, is thus promoted in the *Three Ring Conception of Giftedness* (Renzulli, 1999).

Creative productive giftedness describes those aspects of human activity and involvement where a premium is placed on the development of original ideas, products, artistic expressions, and areas of knowledge that are purposefully designed to have an impact on one or more target audiences. Learning situations that are designed to promote creative productive giftedness emphasize the use and application of knowledge and thinking processes in an integrated, inductive, and real-problem-oriented manner. The role of the student is transformed from that of a learner of prescribed lessons and consumer of information to one in which he or she uses the *modus operandi* of the first-hand inquirer. I have written in some detail about this transformed role of the learner (Renzulli, 1982), and will only say at this point that it

serves as the main rationale for the Type III dimension of the Enrichment Triad Model (discussed later in this article).

Linguistic giftedness often emerges around age 8 in its first developmental stage, which sets the priority for the educator to provide adequate linguistic stimuli and enhance the GFL learner's achievement potential. Applying gifted education strategies within general education is supported by research on human abilities, including works by Bloom (1985), Gardner (1983), Renzulli (1978, 1999), and Sternberg (1986, 2000).

Research objectives and research questions

The primary research objectives of this case study were twofold. The first objective was to identify and document the spelling difficulties experienced by the student in German as a second foreign language. To achieve this, a spelling test tailored to the beginner's level (A1) was administered. Following this, a quantitative and qualitative error analysis was conducted to categorise and understand the nature of the spelling errors. The second objective was to develop and implement an intervention plan tailored to address the specific difficulties identified through the error analysis. Finally, the effectiveness of the intervention program was assessed by administering the same spelling test post-intervention and recording the results for comparison.

Here are the research questions aligned with the outlined research objectives:

1. What are the specific spelling difficulties encountered by the student when writing in German as a second foreign language, based on a beginner's level (A1) spelling test?
2. How can a tailored intervention plan address the identified spelling difficulties, and what strategies are most effective in improving the student's spelling skills in German?
3. Which tools or strategies are appropriate for the intervention plan taking the needs and preferences of the gifted GFL learner into consideration?
4. What is the impact of the intervention program on the student's spelling performance, as assessed by comparing the results of pre-intervention and post-

intervention spelling tests? After implementing the intervention, is there an improvement in the orthographic skills according to the Spelling test used during the assessment phase?

The subject of the case study

The subject of this case study is an 8-year-old boy who has been learning German as a foreign language for two years. Concurrently, he has been studying English as his first foreign language for the same duration. The child exhibits a high level of interest in developing proficiency in both languages and demonstrates outstanding academic performance across various school subjects.

His classroom teacher observes that he possesses the cognitive and academic abilities to excel in lessons designed for the next grade level. To challenge him appropriately, she assigns advanced tasks, such as mathematics problems aligned with the curriculum of the subsequent class. She has identified his exceptional aptitude in both linguistic and artistic domains, including music and visual arts.

Moreover, his foreign language instructors report that his language competence is advanced for his age, with mastery of vocabulary and grammatical structures typically expected of older learners. These observations suggest the child displays traits of giftedness, particularly in language acquisition and creative disciplines.

Research methodology

The research process is visually represented in Figure 1, which outlines the sequential steps taken to achieve the study's objectives. This figure provides a clear depiction of the methodological framework, beginning with the administration of the spelling test, followed by the error analysis, the development and implementation of the intervention plan, and concluding with the evaluation of the intervention outcomes.

[Figure 1]

In the present study, we meticulously examine steps 3, 4, and 5 of the proposed intervention model, which is grounded in extant research findings. This model aims to elucidate how an educator-researcher, possessing multifaceted expertise, can effectively address giftedness throughout the cyclical process of action and interdisciplinary reflection. Linguistic giftedness manifests during this developmental stage, necessitating educators to provide appropriate linguistic stimuli to enhance the achievement potential of learners of German as a Foreign Language (GFL).

The orthographic assessment indicates that the learner's performance deficiencies are primarily attributed to the lack of an effective strategy for assimilating the capitalization of German nouns. To address this, the intervention program incorporates a diverse array of experimental materials, encompassing monosyllabic to polysyllabic words, international terms, and multi-word items.

- Regarding pedagogical methodology, the intervention integrates multisensory activation and media literacy, thereby optimizing the multimodal learning effect. The subsequent section delves into individualized instruction from various interdisciplinary perspectives, profiling the learner's interpersonal and intrapersonal motivations in alignment with his cognitive and socio-affective development.

Diagnostic instrument

The learner's orthographic skills in German as a second foreign language were assessed by the Spelling Test (Tsakalidou, 2020, 2021a, 2021b). This diagnostic assessment tool was developed based on a standardized test for spelling in Greek as a L1 (Mouzaki et al., 2010, as cited in Tsakalidou, 2021b) and was used during Phase 1 of the research in order to record the learner's specific spelling strengths and difficulties. Regarding the validity and internal reliability of the instrument, the Spelling Test specifications and intercorrelations among the items showed high internal consistency with a Cronbach's alpha coefficient of .944 (Tsakalidou, 2021a, 2021b). Worth mentioning is furthermore that the spelling error types examined in the quantitative and qualitative data analysis consisted of Grammatical errors (Gr1), Phonological errors (Ph1–Ph14) and Other errors (O1–O6), as shown in Tables 1–2. From the student's pre intervention spelling performance on the 30 words with

gradually increasing syllable difficulty and grapheme complexity, the results obtained enable the teacher to have a summative overview of the learner's spelling difficulties and most common mistakes, in order to plan intervention.

Identifying the spelling difficulties

As seen in Table 1 the most common errors are substitution of uppercase/lowercase errors (O5) in 10 words. Furthermore, another common error type is phoneme substitution (Ph2), as well as simple consonant cluster simplification (Ph12), in specific errors with the use of the h with a lengthening effect on the preceding vowel.

[Table 1]

When summarising the spelling errors in the following synoptic Table (Table 2), it is evident that the learner's most common error type is the substitution of uppercase/lowercase letters. Therefore, we decided to focus our intervention in this field. It should be noted, that this error is quite common for Greek students learning German as a foreign language (Tsakalidou, 2020), as the capitalisation of nouns is used only for all proper nouns (words that name a specific person, place, organization, or thing) in both the L1 (Greek), as well as in the FL1 (English).

[Table 2]

Qualitative error analysis of Pre-Intervention Spelling Performance

The subject's pre-intervention spelling performance in German as a foreign language (GFL) was evaluated using a beginner-level (A1) Spelling Test. The analysis revealed the following:

- Overall Performance: Correct spellings: 16 words (53.3%). Additional correct spellings (phonologically and orthographically correct but with capitalization errors): 8 words (80%).

➤ Categorization of Spelling Errors:

a. Capitalization Errors (O5): A recurrent error due to interference between English and German capitalization rules. Example: Lowercase nouns were used instead of uppercase (e.g., hausaufgaben instead of Hausaufgaben).

b. Phoneme Substitution (Ph2): Confusion of visually or phonetically similar phonemes, for example: [b/d]: dist instead of bist. ♦ [j/y]: yiare instead of Jahre. ♦ [ü/u]: funfzen instead of fünfzehn. ♦ /f/ written as <ph>: elephant instead of Elefant. ♦ [a/o]: houseaufgaben instead of Hausaufgaben.

c. Syllable and Phoneme Omissions and Substitutions, for example: fofgen instead of fünfzehn ♦ draign instead of dreizehn ♦ mermelad instead of Marmelade ♦ Toinland instead of Deutschland.

d. Mastery of Diphthongs and Complex Clusters: The learner showed significant challenges with German diphthongs (au, ei, ie, eu) and phoneme clusters. In specific:

- Errors in diphthongs: aous instead of aus ♦ svai instead of zwei ♦ doits instead of deutsch.
- Errors in <sch> cluster: Toinland instead of Deutschland.
- Errors in [β]: haist instead of heißt.
- Errors in [z] pronounced as <s>: zi instead of sie.

Implications for Intervention Planning

The error analysis provided insights into the learner's specific challenges. The findings indicated difficulties in mastering foundational aspects of German spelling, including phoneme-grapheme correspondence, capitalisation rules, and complex phoneme clusters. These errors align with patterns commonly observed in foreign language learners and informed the development of a targeted intervention plan.

Defining learning style and interests

In this study, a questionnaire was utilized to assess the learning styles and interests of a gifted learner of German as a Foreign Language (GFL) (Tsakalidou, 2020, 2021a, 2021b). The questionnaire, administered orally to the student, encompassed six categories:

1. **Enjoyment of specific GFL activities:** Evaluating the student's enthusiasm for various classroom tasks, such as singing songs or completing exercises.
2. **Interest in German cultural topics:** Identifying subjects related to German civilization that the student finds engaging, including German films, notable German inventors, or prominent German football teams.
3. **Preferred learning materials:** Determining the student's favored resources during GFL lessons, such as textbooks, worksheets, or DVDs.
4. **Preferred learning methods:** Understanding how the student prefers to acquire new information, whether through listening to explanations, observing demonstrations, or other approaches.
5. **Preferred homework activities:** Identifying the types of assignments the student favors, such as exercises from activity books, online tasks, or projects.
6. **Perceived difficulties in learning German:** Recognizing areas where the student encounters challenges, such as pronunciation, grammar, or spelling.

The student was instructed to rate each item on a scale from 0 to 10, with 10 indicating the highest level of preference or difficulty. Upon analyzing the student's responses, the following conclusions were drawn:

- **High enjoyment of interactive activities:** The student expressed a strong preference for engaging in activities like singing songs and participating in exercises, indicating a kinesthetic and auditory learning style.
- **Interest in German cultural topics:** The student showed a keen interest in subjects related to German civilization, particularly German films and notable German inventors, suggesting a preference for cultural and historical content.

- Preference for visual learning materials: The student favored using DVDs and worksheets over textbooks, indicating a visual learning preference.
- Preference for observational learning methods: The student preferred learning new information through observation, suggesting a visual learning style.
- Interest in project-based homework: The student favored project-based assignments over exercises from activity books or online tasks, indicating a preference for hands-on, creative tasks.
- Challenges with pronunciation and grammar: The student identified pronunciation and grammar as areas of difficulty, highlighting specific linguistic challenges to address.

These insights into the student's learning preferences and challenges are crucial for tailoring instructional strategies to enhance the learning experience and address specific areas of difficulty.

Intervention

The multifaceted intervention program responds to the challenge of interdisciplinary approaching giftedness through various linguistic stimuli and instructional material to enrich the orthographic learning experience of the GFL learner. For corresponding to the complexity of a gifted mind, it was of great importance to navigate the learner across the *beauty* of the foreign language. Words that are associated with memories, international words that reflect the intercorrelations between the language systems, and multi-word items that are nearing the communicative paradigm in real-life situational contexts, were integrated for experimentation. The added value of the program is constituted by the learner being an active participant in a multisensory and digital recreation of the German capital letters (Figure 2).

[Figure 2]

Results of the intervention. Post-Intervention Evaluation

The Spelling Test was reused in the post-intervention phase to assess the efficacy of the tailored intervention strategies. The quantitative and qualitative comparison provided insights into improvements and areas needing further focus (Table 3).

[Table 3]

Worth mentioning are also some “hidden” variables that were taken into consideration, which included the combination of cognitive challenging tasks, the utilisation of the learner’s multilingual identity, as far as a specific spelling difficulty, namely the capitalisation of nouns in the German language, was concerned.

The intervention was designed to target the specific spelling difficulties identified in the pre-intervention assessment. The post-intervention results indicated improvements in the student's spelling performance, suggesting that the tailored intervention was effective. Therefore, the hypotheses that a targeted intervention can address specific spelling difficulties and lead to measurable improvements in spelling performance were confirmed.

Discussion

The intervention was designed to target the specific spelling difficulties identified in the pre-intervention assessment. The post-intervention results indicated improvements in the student's spelling performance, suggesting that the tailored intervention was effective. Therefore, the hypotheses that a targeted intervention can address specific spelling difficulties and lead to measurable improvements in spelling performance were confirmed (Figure 3).

O5 (Substitution of Uppercase and Lowercase Letters): The errors decreased from 10 (5.6%) to 1 (0.6%), indicating a 90% reduction. This significant improvement suggests that the intervention effectively addressed capitalization issues, which are common interference errors between English and German.

O6 (Specific Orthographic Rule Errors): The single error in this category was completely eliminated post-intervention, showing a 100% reduction. This suggests that targeted instruction on specific orthographic rules was successful.

Ph2 (Phoneme Substitution Errors): Errors reduced from 5 (3.2%) to 2 (1.3%), a 60% reduction. While there is notable improvement, ongoing focus on distinguishing similar phonemes is recommended.

Ph4 (Phoneme Omission Errors): A reduction from 2 (1.3%) to 1 (0.6%) was observed, equating to a 50% decrease. This indicates progress, though further practice may be beneficial.

Ph6 (Phoneme Addition Errors): The single pre-intervention error was eliminated, showing a 100% reduction, suggesting effective remediation in this area.

Ph12 (Errors Involving Diphthongs and Complex Clusters): Errors decreased from 3 (10.3%) to none, indicating a 100% reduction. This reflects significant mastery of diphthongs and complex clusters post-intervention.

[Figure 3]

Conclusion

The data demonstrates that the tailored intervention was effective in reducing spelling errors across multiple categories, with complete elimination in several areas. The most substantial improvements were observed in the correct application of capitalization rules (O5) and the accurate spelling of diphthongs and complex clusters (Ph12). These findings confirm the hypothesis that targeted interventions can significantly enhance spelling proficiency in specific error categories, also in the case of a linguistically gifted learner.

It is important to mention, that giftedness is neither a measurement of high IQ scores nor an equivalent of high achievement in school. On the contrary, it is a multidimensional concept that is reflected in the learner's behaviors and individual

efforts (Sternberg & Davidson, 2005). Furthermore, the importance of an interdisciplinary approach should be recognised. Gifted learners differ from their non-gifted peers in many aspects. Regular classroom learning-teaching interactions in their capacity to generate intuitive theories about the topics they learn. Their networks of meanings contain both links that are programmed by the teaching and links that are, at one time, more personal and intuitive. Studies of the neuropsychological processing of these students are consistent with this. Synthesised with psycho-educational research, they provide the opportunity for resolving current issues in our understanding of giftedness and efficacious educational provision. Therefore, as shown in this case study, a multifaceted intervention programme, taking multisensory activities as well as digital activities in account, has a high probability of being effective in the case of a gifted learner.

References

- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- Briançon, M. (2019). *The Meaning of otherness in education. Stakes, forms, process, thoughts and transfers*. John Wiley & Sons, Inc.
- Deveau, T. (2006). Strategies for gifted second language learners. *Academic Exchange Quarterly*, 22.
<https://www.thefreelibrary.com/Strategies+for+gifted+second+language+learners.-a0146219165>.
- Gagnè, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (pp. 98–119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, J. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, J. (2013). *Frequently asked questions. Multiple intelligences and related educational topics*. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/faq.pdf>

Heller, K. A., Perleth, Ch., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (pp. 147–170). Cambridge: Cambridge University Press.

Law 3699/2008 - Government Gazette 199/A/2-10-2008 “*Special Education and the Education of learners with disabilities of specific learning needs*”. Athens.

Papadopoulou, C.-O., & Tsakalidou, S. (2022). Fremdsprachenunterricht für hochbegabte Lernende. 8. *Didaktik-Tagung der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität Thessaloniki mit dem Thema „Individuelles Lernen und Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*” (04.06.2022).

Papadopoulou, C.-O., & Tsakalidou, S. (2023). Teaching foreign languages to gifted learners [Διδασκαλία ξένων γλωσσών σε χαρισματικούς μαθητές και χαρισματικές μαθήτριες]. In G. Ipsilantis, I. Talli, & A. Mouti (Eds.), *Assessing and learning a second language in Special Education* [Ζητήματα αξιολόγησης και εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας στη νευρική αγωγή] (pp. 165-184). Kiriakidis editions [Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α. Ε.].

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>.

Renzulli, J. (1986). The three-ring conception. A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg (ed.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge university Press.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

Renzulli, J. S. (1982). What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 26, 148-156.

Renzulli, J. S. (1999). A practical approach for developing the gifts and talents of all students. In B. Z. Presseisen (Ed.), *Teaching for intelligence I: A collection of articles* (pp. 333–369). Corwin Press.]

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (pp. 246–279). Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2016). The role of blended knowledge in the development of creative productive giftedness. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 4(1), 13–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301505.pdf>

Roznowski, M., Reith, J. & Hong, S. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates: Values, interests, performance, and behavior. *Intelligence*, 28(2), 87-113.

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223- 243). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2015). Multiple intelligences in the new age of thinking. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 229-242). Springer.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Tsakalidou, S. (2020). *Teaching spelling to learners with dyslexia learning German as a second Foreign Language in primary education* [Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας]. (Unpublished doctoral dissertation). Aristotle University of Thessaloniki, Department of German Language and Literature.

Tsakalidou, S. (2021a). *Teaching German to learners with dyslexia. Ohne Fleiß kein Preis*. [Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία. Ohne Fleiß kein Preis.]. Christos Karabatos editions Hueber Hellas [Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas].

Tsakalidou, S. (2021b). Spelling Test for learners with dyslexia learning German as a second foreign language. *European Journal of Special Education Research*, 7(2), 1-16. 10.46827/ejse.v7i2.3648.

Figures and tables

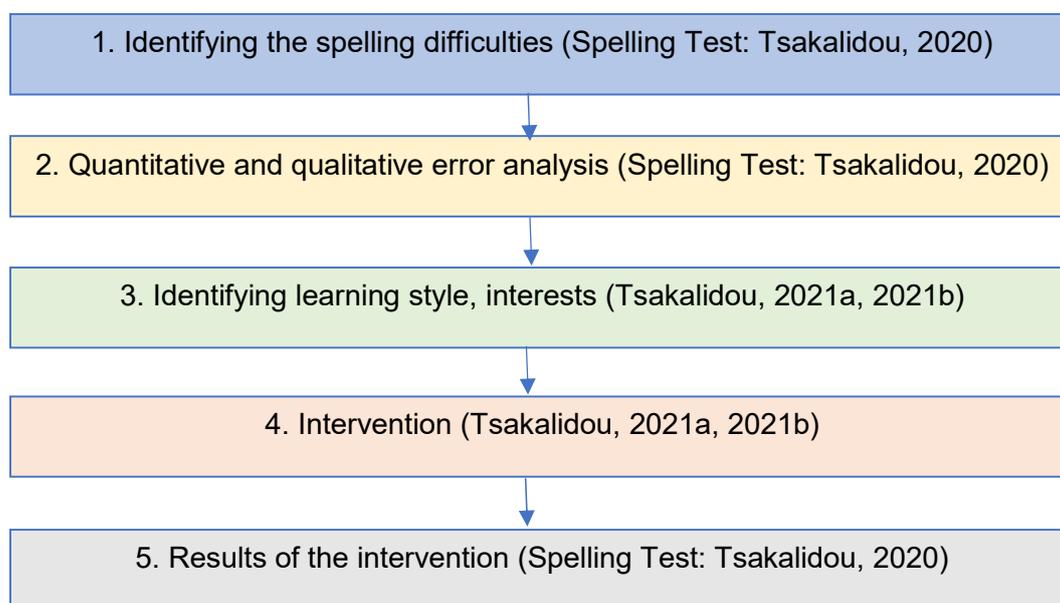


Figure 1 - Research process

Table 1 – Synoptic table of spelling difficulties (pre-intervention)

	Word	Syllables	Phonemes	Phonological errors				Other errors	
				Ph2	Ph4	Ph6	Ph12	O5	O6
3	bist	1	4	d			st		
12	Foto	2	4					1	
13	Musik	2	5					1	
14	Tennis	2	5				nn	1	
17	Jahre	2	4	y	i		hr		
19	fünfzehn	2	7	u			nf, hn		ü
21	Lampe	2	5				mp	1	
22	Fußball	2	6				ßb, ll	1	
23	dreizehn	2	6				dr, hn		
24	Telefon	3	7					1	
25	Elefant	3	7	ph			nt	1	
26	Basketball	3	9				sk, tb, ll	1	
28	Marmelade	4	9					1	
29	Hausaufgaben	4	12	o	e	u	fg	1	
Learner's sum				5	2	1	3	10	1
Total sum		56	157	157	157	157	29	179	2

(Tsakalidou, 2020, pp. 449-455)

Table 2 - Detailed table of spelling errors (pre-intervention)

Code	*Error type	Example	Number of errors	Chances of error	Ratio % (f %)
O			Other errors		
O5	Substitution of uppercase/lowercase letters	foto (Foto), musik (Musik), tennis (Tennis), lampe (Lampe), fußball (Fußball), telefon (Telefon), elephant (Elefant), basketball (Basketball), marmelade (Marmelade), houseaufgaben (Hausaufgaben)	10	179	5,6%
O6	Omitting Umlaut	funfzen (fünfzehn)	1	2	50%
Ph			Phonological errors		
Ph2	Phoneme substitution	dist (bist), yiare (Jahre), funfzen (fünfzehn), elephant (Elefant), houseaufgaben (Hausaufgaben)	5	157	3,2%
Ph4	Adding a phoneme	yiare (Jahre), houseaufgaben (Hausaufgaben)	2	157	1,3%
Ph6	Omitting a phoneme	houseaufgaben (Hausaufgaben)	1	157	0,6%
Ph12	Simple consonant cluster simplification	yiare (Jahre), funfzen (fünfzehn), dreizen (dreizehn)	3	29	10,3%

(Tsakalidou, 2020, pp. 449-455)

A. Multisensory learning

Objectives Visual discrimination, writing, grapheme-phoneme matching

Materials Worksheets, colored pencils, crayons, playdough, sand, string

Instruction

The teacher provides two worksheets that are equipped with a variety of experimental items ranging from monosyllabic to polysyllabic German nouns and verbs (f.i. *Ball, spielen, Musik, malen, tanzen, schwimmen, Basketball, Marmelade*), as well as international words (f.i. *lila, singen, Fußball, skaten, Stadion, Elefant, beginnen, Schokolade*). For each capital letter that the learner identifies, he/she self-selects two different tasks from the following:

Άσκηση		B, b							
1		σχηματίζω το γράμμα τρέχοντας							
2		σχηματίζω με το σώμα μου	X						
3		σχηματίζω με διάφορα υλικά (π.χ. με σπάγκο)							
4		πλάθω							
5		γράφω στον αέρα	X						
6		γράφω στην πλάτη							
7		γράφω στο τραπέζι με το δάχτυλό μου							
8		γράφω στην άμμο							
9		γράφω με κηρομπογιές							X
10		γράφω με ξυλομπογιές							

1. *I form the letter by running*
2. *I form the letter with my body*
3. *I form the letter with string*
4. *I form the letter with playdough*
5. *I write the letter in the air*
6. *I write the letter on someone's back*
7. *I write the letter on the table with my finger*
8. *I write the letter in the sand*
9. *I write the letter with crayons*
10. *I write the letter with colored pencils*

While the learner is performing each multisensory task, he/she is required to reproduce the sound of the uppercase letter out loud or in a whisper. For the consonant clusters <Sch> and <St>, a clarification of the pronunciation /ʃ/ is provided.

(Tsakalidou, 2021a, pp. 50-51)

B. Digital learning (A)

Objectives	Visual discrimination, writing, grapheme-phoneme matching, grammar
Materials	Online exercise (Wordwall activity) - https://wordwall.net/de/resource/11588087/quiz-nomen
Instruction	What is the correct category of the word? Noun, verb or adjective?

Screen shot

B. Digital learning (B)

Objectives Visual discrimination, writing, grapheme-phoneme matching, grammar

Materials Online exercise (Wordwall activity) - <https://wordwall.net/de/resource/10263595/nomen-verben-adjektive>

Instruction Which of the given words are nouns?

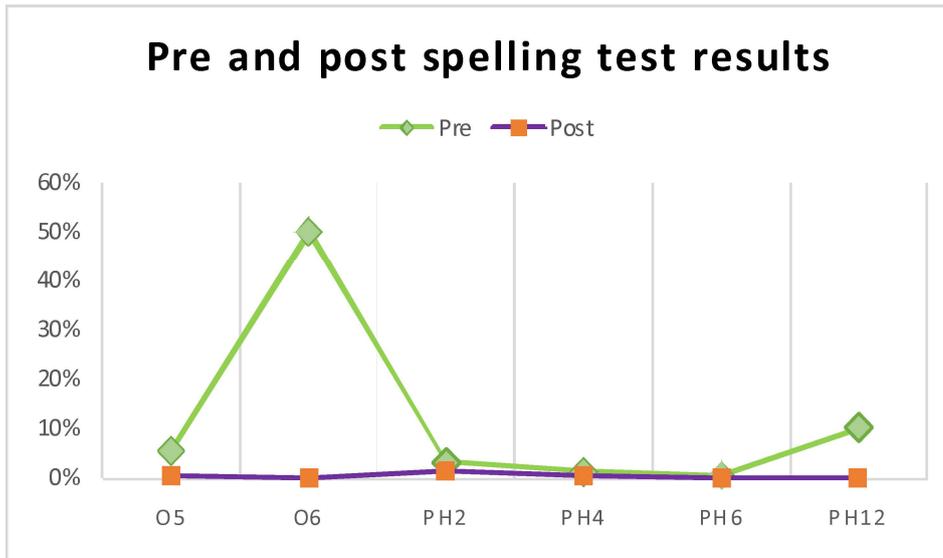
Screen shot

Figure 2 - Intervention activities

Table 3 - Spelling errors (pre- and post-intervention evaluation)

Code	Pre	Pre (%)	Post	Post (%)
O5	10	5,6%	1	0,6%
O6	1	50%	0	0%
Ph2	5	3,2%	2	1,3%
Ph4	2	1,3%	1	0,6%
Ph6	1	0,6%	0	0%
Ph12	3	10,3%	0	0%

Figure 3 -Pre and post spelling test results



Η δημογραφική κατάσταση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Πλάτων Κατερίνης κατά την περίοδο 1995-2006

Στέργιος Ι. Καλλέργης

Υποψήφιος Διδάκτωρ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας

skallerg@he.duth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη της εξέλιξης του μαθητικού δυναμικού και των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των οικογενειών που επέλεξαν τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πλάτων στην Κατερίνη, κατά τη δεκαετία 1995-2005. Η μελέτη εξετάζει την επίδραση δημογραφικών και κοινωνικών παραγόντων, όπως η πληθυσμιακή αύξηση της περιοχής, η μετανάστευση, η φυσική κίνηση του πληθυσμού και οι οικονομικές συνθήκες, στη ζήτηση για ιδιωτική εκπαίδευση. Επιπλέον, αναλύει τις αλλαγές στο μαθητικό σώμα όσον αφορά την ηλικία, το φύλο, και την κοινωνική τάξη των μαθητών, καθώς και την επίδραση αυτών των παραμέτρων στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εξέλιξη των υποδομών του σχολείου. Τέλος, η εργασία εξετάζει τους παράγοντες που συντέλεσαν στην αύξηση ή μείωση των εγγραφών και τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο προσαρμόστηκε στις δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές της περιόδου.

Σύμφωνα λοιπόν με όσα προαναφέρθηκαν, βασικός σκοπός της μελέτης είναι να παρουσιάσει την εξέλιξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ιδιωτικού σχολείου Πλάτων κατά την περίοδο 1995-2006, όσο και την πληθυσμιακή εξέλιξη του Νομού Πιερίας από την ενσωμάτωση το 1912 μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: δημογραφία, εκπαίδευση, Κατερίνη, Ιδιωτικά, πληθυσμός

Abstract

This paper focuses on the study of the evolution of the student population and the socio-economic characteristics of the families that chose the Plato Private Schools in Katerini, during the decade 1995-2005. The study examines the impact of demographic and social factors, such as population growth in the region, migration, natural population movement and economic conditions, on the demand for private

education. In addition, it analyzes changes in the student body in terms of age, gender, and social class of students, and the impact of these parameters on the quality of education provided and the evolution of school infrastructure. Finally, the paper examines the factors that contributed to the increase or decrease in enrolment and how the school adapted to the demographic and socio-economic changes of the period.

Thus, in line with the above, the main purpose of the study is to present both the evolution of the primary education of the Plato Private School during the period 1995-2006 and the population development of the prefecture of Pieria from its incorporation in 1912 to the beginning of the 21st century.

Key words: demography, education, Katerini, private schools, population

Εισαγωγή

Η Κατερίνη απελευθερώθηκε στις 16 Οκτωβρίου 1912 από τις ελληνικές ένοπλες δυνάμεις κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους. Η πόλη εκείνη την εποχή ήταν σχετικά μικρή και είχε έντονα αγροτικό χαρακτήρα, με την πλειονότητα των κατοίκων να ασχολούνται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία. Μετά την ανταλλαγή πληθυσμών που προέκυψε από τη Συνθήκη της Λωζάνης το 1923, εγκαταστάθηκαν στην περιοχή αρκετοί πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο και την Ανατολική Θράκη. Αυτό είχε σημαντική επίδραση στον κοινωνικό ιστό της πόλης, καθώς οι πρόσφυγες έφεραν νέες πρακτικές στη γεωργία και το εμπόριο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή της (Δασίου, 2001; Καζταρίδης, 2006; 2017).

Η Κατερίνη υπέφερε σημαντικά κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (1941-1944). Η πόλη υπέστη καταστροφές, ενώ η αντίσταση κατά των δυνάμεων κατοχής ήταν έντονη στην ευρύτερη περιοχή. Παράλληλα, πολλοί κάτοικοι της πόλης εκτελέστηκαν ή οδηγήθηκαν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης. Μετά τον πόλεμο, η Κατερίνη άρχισε σταδιακά να ανακάμπτει και να αναπτύσσεται οικονομικά (Καζταρίδης, 2017). Η ανοικοδόμηση ήταν γρήγορη και η πόλη άρχισε να μετασχηματίζεται από ένα μικρό αγροτικό κέντρο σε μια πιο αστική περιοχή. Οι κάτοικοι, πέρα από τη γεωργία, άρχισαν να ασχολούνται με το εμπόριο και τις υπηρεσίες. Η ανάπτυξη των μεταφορών, κυρίως του σιδηροδρόμου, συνέβαλε στην εμπορική ανάπτυξη της πόλης (Καζταρίδης, 2002).

Η Κατερίνη γνώρισε σημαντική πληθυσμιακή αύξηση από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, με την πόλη να προσελκύει κατοίκους από τα γύρω χωριά και περιοχές λόγω των ευκαιριών εργασίας. Η ανάπτυξη της βιομηχανίας και του τουρισμού στην περιοχή (ιδιαίτερα στον Όλυμπο και την Πιερία) ενίσχυσε την τοπική οικονομία. Από τη δεκαετία του 1970, η Κατερίνη ξεπέρασε τους 20.000 κατοίκους (Γραίκος, 2001; Καζταρίδης, 2002). Οι αστικοί ρυθμοί ανάπτυξης έφεραν νέα έργα υποδομών, όπως σχολεία, νοσοκομεία και εμπορικά κέντρα. Η πόλη έγινε κομβικό σημείο για τις γύρω αγροτικές περιοχές, ενώ παράλληλα άρχισε να διαμορφώνει αστικά χαρακτηριστικά.

Κατά τη δεκαετία του 1980, η Κατερίνη συνέχισε να αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Ο πληθυσμός αυξήθηκε και η πόλη απέκτησε πιο οργανωμένο αστικό ιστό με νέα κτίρια, πάρκα και άλλες αστικές υποδομές (Καζταρίδης, 2002; 2006). Σημαντική ήταν η αύξηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην πόλη, με τη δημιουργία νέων σχολείων, λυκείων και τεχνικών σχολών, αλλά και την επέκταση των προγραμμάτων ανώτερης εκπαίδευσης στην περιοχή, ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων, ενώ ακόμα η κοινωνία της Κατερίνης άρχισε να γίνεται πιο ποικιλόμορφη, με τη δημιουργία νέων εμπορικών δραστηριοτήτων και την ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας (Τερζής & Ζιώγου, 1997; Τζήκας, 2009). Η πόλη έγινε ελκυστική για επενδύσεις, κυρίως στον τομέα του τουρισμού και της βιομηχανίας τροφίμων. Μέχρι το 2000, ο πληθυσμός της Κατερίνης ξεπερνούσε τους 55.000 κατοίκους, με την πόλη να αναδεικνύεται ως ένα από τα σημαντικά κέντρα της Κεντρικής Μακεδονίας.

Συνοψίζοντας, από την απελευθέρωσή της μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα, η Κατερίνη μετασχηματίστηκε από μια μικρή αγροτική πόλη σε ένα σημαντικό αστικό κέντρο με έντονη ανάπτυξη στους τομείς της εκπαίδευσης, της οικονομίας και των κοινωνικών υπηρεσιών.

1. Η πληθυσμιακή εξέλιξη του Νομού Πιερίας και της πόλης της Κατερίνης από την απελευθέρωση μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα

Μετά την απελευθέρωση της Πιερίας από τους Οθωμανούς το 1912, η περιοχή γνώρισε δημογραφική ανασυγκρότηση. Η πόλη της Κατερίνης ήταν ένας μικρός οικισμός με κυρίως αγροτικό χαρακτήρα. Με τη λήξη των Βαλκανικών Πολέμων και τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου (1913), που καθόρισε τα σύνορα της Ελλάδας με τη

Βουλγαρία και τη Σερβία, πολλές ελληνικές οικογένειες από τη Μακεδονία και τη Θράκη εγκαταστάθηκαν στην Πιερία. Η εγκατάσταση προσφύγων από τη Μικρά Ασία μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922, είχε καθοριστική σημασία για την πληθυσμιακή αύξηση (Καζταρίδης, 2002;2017). Στην Κατερίνη, πολλοί από τους πρόσφυγες που έφτασαν, άρχισαν να δραστηριοποιούνται στην καλλιέργεια της γης και στο εμπόριο, κάτι που συνέβαλε στην οικονομική και πληθυσμιακή ανάπτυξη.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο (1946-1949), η περιοχή της Πιερίας αντιμετώπισε σημαντικές δυσκολίες όπως όλη η Ελλάδα, με μεγάλη φτώχεια και καταστροφή των υποδομών. Παρ' όλα αυτά, κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960, άρχισε σταδιακά η ανοικοδόμηση και η οικονομική ανάπτυξη. Η αγροτική παραγωγή, κυρίως καπνού και καπνά, συνέχισε να είναι βασική οικονομική δραστηριότητα για την περιοχή (Καζταρίδης, 2017). Τη δεκαετία του 1960, παρατηρήθηκε μεγάλη εσωτερική μετανάστευση από τις ορεινές και ημιαστικές περιοχές της Πιερίας προς την Κατερίνη, καθώς η πόλη εξελίχθηκε σε εμπορικό και διοικητικό κέντρο. Αυτή η αστικοποίηση οδήγησε σε σημαντική αύξηση του πληθυσμού της πόλης.

Η δεκαετία του 1970 και του 1980 έφερε περαιτέρω αύξηση του πληθυσμού λόγω της ραγδαίας αστικοποίησης. Η βελτίωση των υποδομών, όπως οι μεταφορές και η δημιουργία βιομηχανικών μονάδων, οδήγησαν σε περισσότερες θέσεις εργασίας στην Κατερίνη. Η γεωργία παρέμεινε σημαντική πηγή εσόδων, αλλά η τουριστική ανάπτυξη στην παραλιακή ζώνη του νομού συνέβαλε στη διαφοροποίηση της οικονομίας (Τσουλιάς, 2010). Ο πληθυσμός της Κατερίνης αυξήθηκε σημαντικά αυτή την περίοδο, καθώς πολλοί κάτοικοι της υπαίθρου εγκαταστάθηκαν στην πόλη αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας. Η Κατερίνη από μικρή αγροτική πόλη μετατράπηκε σε σημαντικό εμπορικό κέντρο της Βόρειας Ελλάδας (Καζταρίδης, 2017).

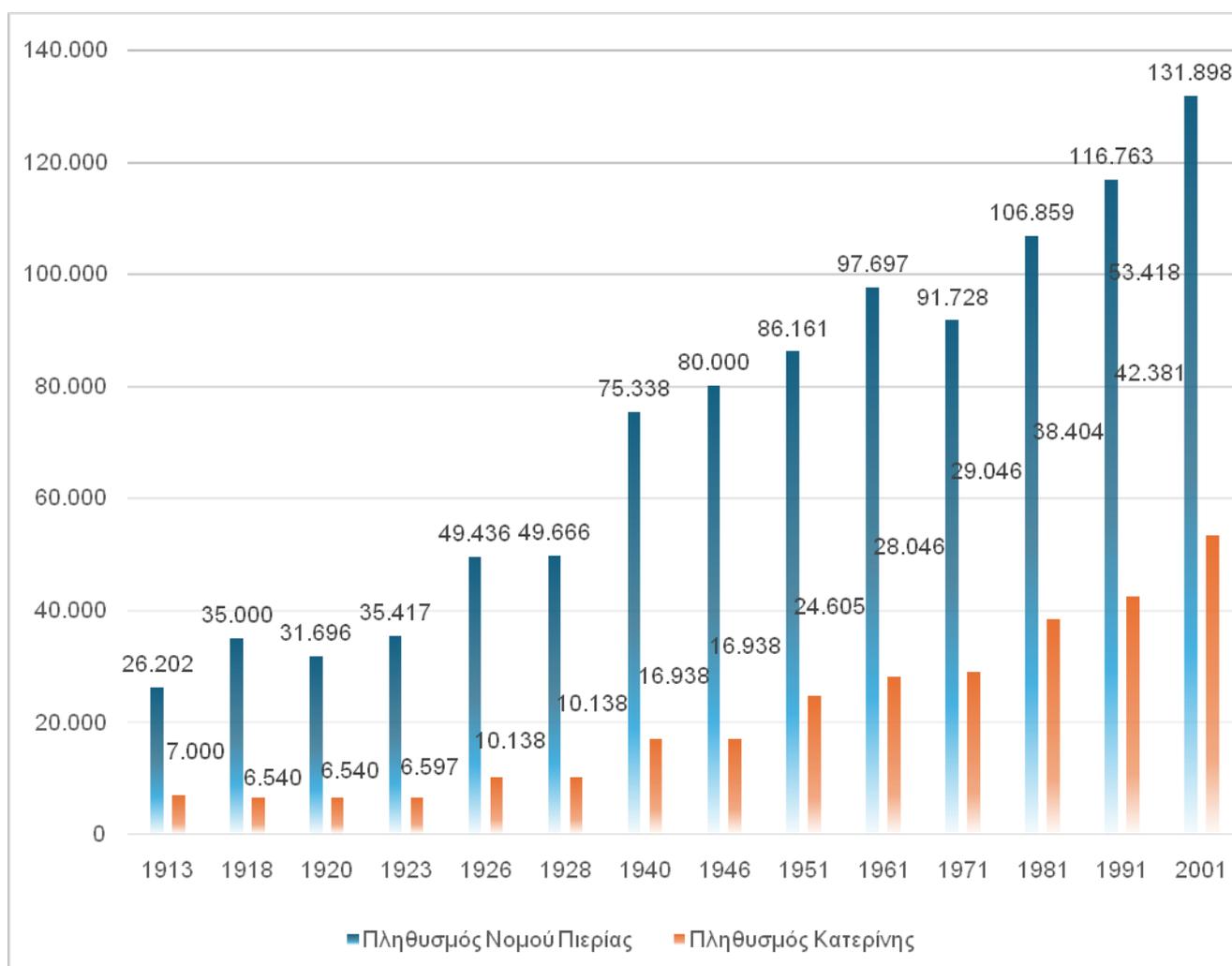
Στις αρχές του 21ου αιώνα, ο Νομός Πιερίας συνέχισε να αναπτύσσεται δημογραφικά, αλλά με βραδύτερους ρυθμούς. Η Κατερίνη, ως πρωτεύουσα της Πιερίας, διατηρούσε τον ηγετικό της ρόλο στην περιοχή. Ωστόσο, η γήρανση του πληθυσμού και η μετανάστευση των νέων προς μεγαλύτερες πόλεις ή το εξωτερικό επηρέασαν τη συνολική δημογραφική εξέλιξη (Δασίου, 2001). Παράλληλα, ο τουρισμός, κυρίως στις περιοχές του Ολύμπου και των παραλιών, έδωσε νέα οικονομικά κίνητρα στην περιοχή. Η Κατερίνη, λόγω της κεντρικής της θέσης, καθώς και η συνεχής ανάπτυξη υποδομών, όπως ο σιδηρόδρομος και η Εθνική Οδός, την

καθιστούσαν ελκυστικό προορισμό για νέους κατοίκους και επιχειρήσεις, ενισχύοντας τη συνολική ανάπτυξη του πληθυσμού.

Η δημογραφική εξέλιξη της Πιερίας και της Κατερίνης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα ιστορικά γεγονότα, τις οικονομικές εξελίξεις και τις αλλαγές στον τρόπο ζωής. Από την απελευθέρωση το 1912 έως τις αρχές του 21ου αιώνα, παρατηρείται σημαντική αύξηση του πληθυσμού, με σταδιακή μετάβαση από μια αγροτική κοινωνία σε μια περισσότερο αστικοποιημένη και τουριστική περιοχή.

Στο παρακάτω διάγραμμα(πίνακα 1) αναφέρεται τόσο η πληθυσμιακή εξέλιξη όλου του Νομού Πιερίας από το 1912 μέχρι τις αρχές του 2000, όσο και η πληθυσμιακή εξέλιξη της πόλης της Κατερίνης⁵¹.

Πίνακας 1: Πληθυσμιακή εξέλιξη Νομού Πιερίας και πόλης Κατερίνης 1912-2001



⁵¹ΕΛΣΤΑΤ. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας 1912-2001

2. Η εκπαίδευση στην Πιερία και στην πόλη της Κατερίνης από την απελευθέρωση μέχρι τις αρχές του 1950

Μετά την απελευθέρωση της Κατερίνης το 1912, η εκπαίδευση στην Πιερία άρχισε να αναπτύσσεται σταδιακά, αντανακλώντας τις πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που συνέβαιναν στην Ελλάδα. Η Κατερίνη, ως πρωτεύουσα του νομού, έγινε κέντρο εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την ευρύτερη περιοχή.

Στις αρχές της περιόδου μετά την απελευθέρωση, η εκπαίδευση ήταν κυρίως υποτυπώδης, καθώς οι υποδομές και οι πόροι ήταν περιορισμένοι. Τα πρώτα σχολεία ήταν μικρές σχολικές μονάδες, συχνά εγκατεστημένες σε θρησκευτικά ιδρύματα ή άλλους χώρους. Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός ήταν φτωχός, αλλά η ίδρυση δημόσιων σχολείων ήταν προτεραιότητα για το νέο ελληνικό κράτος (Καζταρίδης, 2017; Καραβέργος, 2019). Η εκπαίδευση ήταν βασισμένη στα πρότυπα του τότε ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με βασική έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τις κλασικές σπουδές. Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και την εγκατάσταση των προσφύγων στην περιοχή, η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη αυξήθηκε, καθώς ο πληθυσμός της πόλης αυξήθηκε σημαντικά (Γίδαρη, 2009; Γίδαρη και συν., 2012). Νέες σχολικές μονάδες δημιουργήθηκαν από το 1934 για να καλύψουν τις ανάγκες του αυξανόμενου πληθυσμού, και πολλοί από τους πρόσφυγες που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή έφεραν μαζί τους γνώσεις και εμπειρίες που εμπλούτισαν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κυβέρνηση ξεκίνησε προσπάθειες για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης, με έμφαση στην ενίσχυση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη δημιουργία νέων σχολικών κτηρίων. Κατά τον Μεσοπόλεμο, έγιναν σημαντικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, με την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων που επηρέασαν την οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Καζταρίδης, 2017). Η διδασκαλία των γλωσσών και η χρήση της δημοτικής γλώσσας άρχισε να κερδίζει έδαφος, παρά τις έντονες πολιτικές αντιδράσεις.

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, η εκπαίδευση υπέστη σοβαρές διακοπές και δυσκολίες. Τα σχολεία έκλεισαν για μεγάλες χρονικές περιόδους, τα κτήρια χρησιμοποιήθηκαν για άλλους σκοπούς, και οι μαθητές και οι δάσκαλοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με σοβαρές υλικές ελλείψεις. Παρά τις δυσκολίες, σε κάποιες περιοχές συνεχίστηκαν τα μαθήματα σε αυτοσχέδιες τάξεις. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου, η εκπαίδευση στην Κατερίνη και την Πιερία

συνέχισε να είναι ασταθής, αν και έγιναν προσπάθειες για την αποκατάσταση των σχολείων (Γραίκος, 2001). Οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της περιόδου δημιούργησαν πολλές προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προσπάθησε να επανέλθει σε κανονική λειτουργία παρά τις αντίζοες συνθήκες.

Συνολικά, η εκπαίδευση στην Κατερίνη και την Πιερία από την απελευθέρωση μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1950 πέρασε από δύσκολες φάσεις, αλλά σταδιακά αναπτύχθηκε και άρχισε να προσαρμόζεται στις νέες ανάγκες και προκλήσεις της εποχής. Σημαντικό είναι ότι στις αρχές του 1950 έκανε την εμφάνισή της στην Πιερία και η ιδιωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που μέχρι τότε δεν υπήρχε.

3. Η κοινωνική κατάσταση στην Πιερία και στην πόλη της Κατερίνης κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα

Κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, η κοινωνική κατάσταση στην Πιερία και στην πόλη της Κατερίνης παρουσίασε σημαντικές αλλαγές, επηρεασμένες από οικονομικές, πολιτικές και δημογραφικές εξελίξεις, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως (πίνακα 1). Οι δεκαετίες αυτές χαρακτηρίζονται από τη μετεξέλιξη της περιοχής από μια κυρίως αγροτική οικονομία σε μια πιο διαφοροποιημένη με βιομηχανικές και τουριστικές δραστηριότητες (Καζταρίδης, 2002).

Η Πιερία και η Κατερίνη γνώρισαν μια πληθυσμιακή αύξηση, ιδιαίτερα τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με την εσωτερική μετανάστευση να παίζει σημαντικό ρόλο. Πολλοί κάτοικοι της υπαίθρου μετακινήθηκαν προς την πόλη της Κατερίνης αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας. Αυτό οδήγησε σε έναν αστικό πληθυσμό με αυξημένες ανάγκες για υποδομές, εκπαίδευση και υγειονομική περίθαλψη (Καζταρίδης, 2017). Η οικονομική ανάπτυξη της περιοχής στράφηκε από τη γεωργία προς την ελαφριά βιομηχανία και τις υπηρεσίες, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέες θέσεις εργασίας και να βελτιωθούν τα εισοδήματα των κατοίκων. Η τουριστική ανάπτυξη του Ολύμπου και των ακτών συνέβαλε επίσης στην οικονομική ενίσχυση της Πιερίας, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1970 και μετά (Καζταρίδης, 2006).

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποδομών και η προώθηση της μόρφωσης αποτελούσαν επίσης μέρος της κοινωνικής προόδου της Κατερίνης. Δημιουργήθηκαν περισσότερα σχολεία, ενώ οι μαθητές είχαν καλύτερες ευκαιρίες για δευτεροβάθμια

και τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που ενίσχυσε το μορφωτικό επίπεδο της νεολαίας. Στον πολιτιστικό τομέα, υπήρξε ενδιαφέρον για τη διατήρηση των τοπικών παραδόσεων, ενώ παράλληλα έγιναν προσπάθειες για την καλλιέργεια του σύγχρονου πολιτισμού με την ίδρυση συλλόγων και τη διοργάνωση εκδηλώσεων (Γραίκος, 2001). Οι παραδοσιακές οικογενειακές αξίες και η θρησκευτική πίστη παρέμειναν ισχυρές στη διάρκεια αυτών των δεκαετιών, αλλά με κάποιες διαφοροποιήσεις. Η αστικοποίηση και η είσοδος των γυναικών στην εργασία επηρέασαν την παραδοσιακή δομή της οικογένειας, η οποία άρχισε να αποκτά μια πιο "πυρηνική" μορφή, με λιγότερες μεγάλες οικογένειες και περισσότερη εστίαση στο ζευγάρι και τα παιδιά. Η πολιτική συμμετοχή ενισχύθηκε με την ενδυνάμωση των τοπικών πολιτικών οργανισμών και την αύξηση της ενεργού εμπλοκής των πολιτών στα κοινά (Καζταρίδης, 2017). Παράλληλα, αναπτύχθηκαν οργανώσεις και σύλλογοι, οι οποίοι διαδραμάτισαν ρόλο στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή της Κατερίνης και της ευρύτερης περιοχής της Πιερίας.

Συνοψίζοντας, η κοινωνική κατάσταση στην Κατερίνη και την Πιερία γενικότερα κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα χαρακτηρίστηκε από σημαντική πρόοδο και προσαρμογές στις ανάγκες μιας νέας εποχής, με τις αξίες της κοινότητας να παραμένουν ζωντανές, ενώ παράλληλα εντάχθηκαν νέες μορφές ανάπτυξης και κοινωνικής οργάνωσης.

4. Η εκπαιδευτική κατάσταση στην Πιερία κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα

Η εκπαίδευση στην Πιερία κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα γνώρισε σημαντική εξέλιξη, ακολουθώντας τις γενικότερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές στην Ελλάδα.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο Πόλεμο, η εκπαίδευση στην Πιερία, όπως και στην υπόλοιπη Ελλάδα, βρισκόταν σε φάση ανασυγκρότησης. Η περιοχή ήταν κυρίως αγροτική, και η πρόσβαση στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένη, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές και στα χωριά. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δόθηκε προτεραιότητα στη λειτουργία και συντήρηση δημοτικών σχολείων, κυρίως στις κωμοπόλεις και τα μεγαλύτερα χωριά, ενώ σημαντικό είναι ότι ο αναλφαβητισμός ήταν ένα σημαντικό πρόβλημα, ειδικά σε μεγαλύτερες ηλικίες,

ενώ έγιναν προσπάθειες για βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, ιδίως για τα κορίτσια (Γίδαρη, 2009; Καζταρίδης, 2017).

Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, η Πιερία ακολούθησε τις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της Ελλάδας. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίστηκε από σημαντικές βελτιώσεις στις υποδομές και τη διεύρυνση της εκπαίδευσης. Τα δημοτικά σχολεία επεκτάθηκαν σε όλη την περιοχή, ενώ αυξήθηκε ο αριθμός των γυμνασίων και λυκείων στις κομοπόλεις και χωριά της Πιερίας, ενώ ακόμα τα προγράμματα σπουδών εκσυγχρονίστηκαν, και υπήρξε έμφαση στις θετικές επιστήμες και την τεχνική εκπαίδευση (Καζταρίδης, 2017). Ακολουθώντας το πανελλαδικό πλαίσιο, ιδρύθηκαν τεχνικές και επαγγελματικές σχολές που στόχευαν στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων, προετοιμάζοντάς τους για την αγορά εργασίας, ενώ επίσης η αύξηση των μαθητών στα γυμνάσια και λύκεια ήταν εμφανής, με περισσότερους νέους να επιδιώκουν δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση.

Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίστηκε από ακόμη περισσότερες μεταρρυθμίσεις και εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση, ενώ η Ελλάδα εντάχθηκε στις τάξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. κατασκευάστηκαν νέα σχολικά κτίρια, βελτιώθηκαν οι εγκαταστάσεις και οι μαθητές είχαν καλύτερη πρόσβαση σε βιβλιοθήκες και εργαστήρια (Καζταρίδης, 2017). Επίσης, εισήχθησαν οι υπολογιστές στην εκπαίδευση, ενώ η χρήση τους γενικεύτηκε σε γυμνάσια και λύκεια της Πιερίας, βελτιώνοντας τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών. Τέλος, δημιουργήθηκαν σχολικές μονάδες για μαθητές με ειδικές ανάγκες, προσφέροντας καλύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Η εκπαίδευση στην Πιερία κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα ακολούθησε τις πανελλαδικές εξελίξεις, από μια κατάσταση περιορισμένης πρόσβασης και χαμηλών υποδομών, σε μια πιο σύγχρονη και ανοικτή δομή που προσέφερε καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους.

5. Η ιδιωτική Εκπαίδευση στην Πιερία. Το Ιδιωτικό Σχολείο Πλάτων

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Πιερία άρχισε να εμφανίζεται κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Εξάλλου, αξίζει να σημειωθεί ότι η επαρχία της Πιερίας άνηκε μέχρι τον Απρίλιο του 1949 στο Νομό Θεσσαλονίκης, τόσο διοικητικά όσο και εκπαιδευτικά-εκκλησιαστικά. Αυτό που σήμερα ονομάζεται Νομός Πιερίας, δημιουργήθηκε με τον αναγκαστικό νόμο 690/1949 στις 29 Απριλίου 1949. Τα πρώτα

ιδιωτικά σχολεία στην Πιερία που λειτούργησαν ήταν τα Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου που ξεκίνησαν την λειτουργία τους το 1951 μέχρι το 1977 και το Ιδιωτικό Γυμνάσιο Κίτρους 1955-1959. Επίσης, στην Πιερία λειτούργησαν τα Εκπαιδευτήρια Γουΐδη από το 1968 μέχρι το 1977 και τα Ιδιωτικά Γυμνάσια σε Πλαταμόνα και Λεπτοκαρυά από το 1965 μέχρι το και το 1977. Ο νόμος 309/1977 της Κυβέρνησης του Κ. Καραμανλή ήταν ο κυριότερος λόγος που τα ιδιωτικά σχολεία διέκοψαν την λειτουργία τους.

Για περίπου είκοσι (20) χρόνια στην Πιερία δεν υπήρξε ιδιωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μετά το 1977, το πρώτο -και μοναδικό- ιδιωτικό σχολείο στην Πιερία που ξεκίνησε να λειτουργεί και να λειτουργεί μέχρι και σήμερα είναι τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πλάτων, τα οποία διαθέτουν και τις δύο (2) βαθμίδες Εκπαίδευσης. Η έγκριση για την λειτουργία του σχολείου δόθηκε το 1994 ενώ η λειτουργία του άρχισε το σχολικό έτος 1995-1996 και με τις δύο βαθμίδες Εκπαίδευσης. Στην συνέχεια, θα αναφερθεί η δημογραφική εξέλιξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1995-2006.

5.1. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό) Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων την περίοδο 1995-2000

Όπως προαναφέρθηκε, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πλάτων ξεκίνησε το σχολικό έτος 1995-1996, τόσο για το Νηπιαγωγείο όσο και για το Δημοτικό. Πιο συγκεκριμένα, στο δημοτικό σχολείο φοιτούσαν 70 μαθητές εκ των οποίων 40 αγόρια και 30 κορίτσια. Στην Α' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές, στην Β' τάξη φοιτούσαν 14 μαθητές, στην Γ' τάξη 12 μαθητές, στην Δ' τάξη 9 μαθητές, στην Ε' τάξη 13 μαθητές και στην Στ' 12 μαθητές, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 11 μαθητές (νήπια-προνήπια). Το Δημοτικό λειτούργησε ως 6/θέσιο με 10 εκπαιδευτικούς (δασκάλους και ειδικότητες), ενώ στο 1θέσιο νηπιαγωγείο δίδασκε μία νηπιαγωγός⁵².

Το σχολικό έτος 1996-1997 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο και το νηπιαγωγείο ως 1θέσιο με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 65 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 11 μαθητές, στην Β' τάξη 11 μαθητές, στην Γ' τάξη 9 μαθητές, στην Δ' τάξη 15 μαθητές, στην Ε' τάξη 8 μαθητές και στην

⁵²Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1995-1996

Στ' 11 μαθητές, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 10 μαθητές. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν παρουσίασε καμία μεταβολή το τρέχον σχολικό έτος⁵³.

Το σχολικό έτος 1997-1998 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο και το νηπιαγωγείο ως 1θέσιο με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 60 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 9 μαθητές, στην Β' τάξη 8 μαθητές, στην Γ' τάξη 10 μαθητές, στην Δ' τάξη 11 μαθητές, στην Ε' τάξη 11 μαθητές και στην Στ' 11 μαθητές, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 11 μαθητές. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν παρουσίασε καμία μεταβολή ούτε το τρέχον σχολικό έτος⁵⁴.

Το σχολικό έτος 1998-1999 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο και το νηπιαγωγείο ως 1θέσιο με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 72 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 12 μαθητές, στην Β' τάξη 12 μαθητές, στην Γ' τάξη 10 μαθητές, στην Δ' τάξη 14 μαθητές, στην Ε' τάξη 13 μαθητές και στην Στ' 11 μαθητές, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 13 μαθητές. Το εκπαιδευτικό προσωπικό από 10 πήγε 11, καθώς το τρέχον σχολικό έτος ξεκίνησε και η λειτουργία του ολοήμερου στο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο⁵⁵.

Το σχολικό έτος 1999-2000 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο και το νηπιαγωγείο ως 1θέσιο με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 78 μαθητές. Η ανοδική πορεία, όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό συνεχίστηκε και το τελευταίο σχολικό έτος του 20^{ου} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 15 μαθητές, στην Β' τάξη 12 μαθητές, στην Γ' τάξη 12 μαθητές, στην Δ' τάξη 10 μαθητές, στην Ε' τάξη 14 μαθητές και στην Στ' 13 μαθητές, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 11 μαθητές. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν παρουσίασε καμία μεταβολή το τρέχον σχολικό έτος Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1996-1997

⁵³Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1996-1997

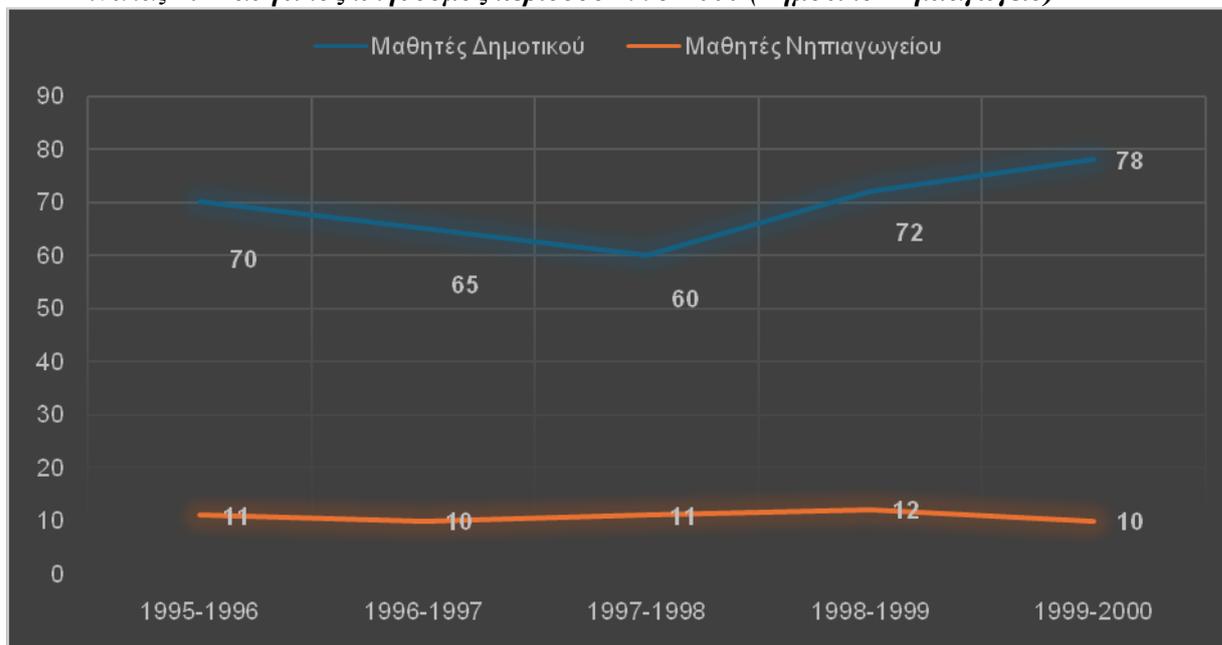
⁵⁴Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1997-1998

⁵⁵Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1998-1999

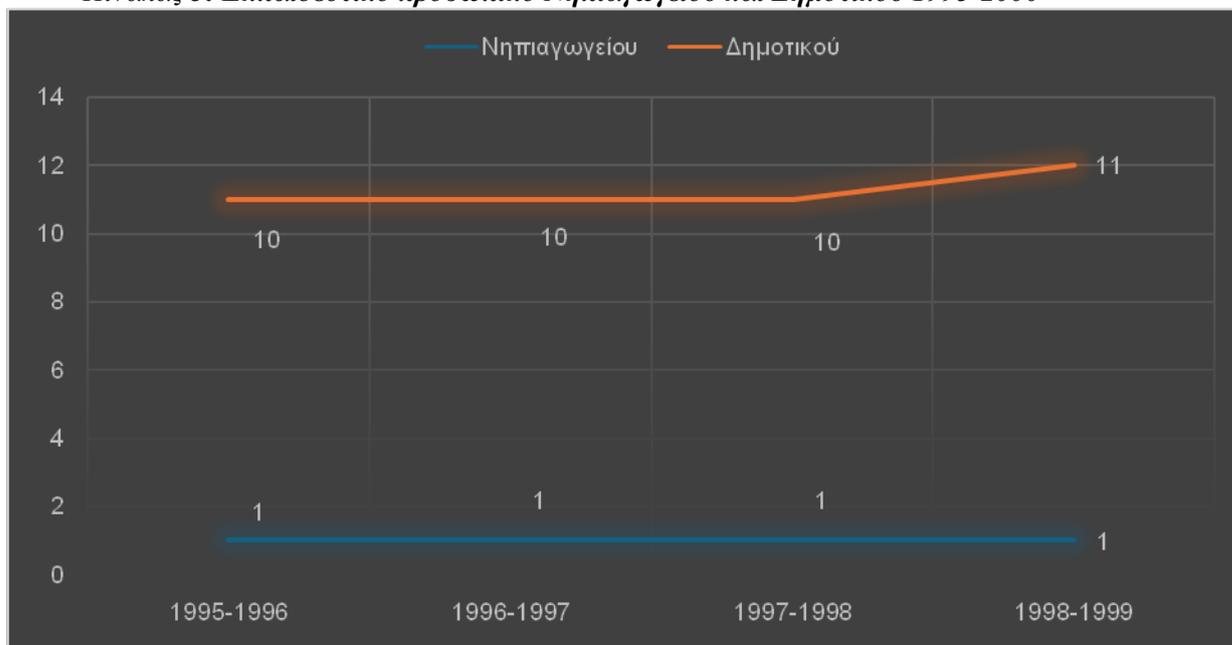
⁵⁶Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1999-2000

Στα παρακάτω διαγράμματα αναφέρονται αρχικά (πίνακας 2) ο μαθητικός πληθυσμός την πρώτη πενταετία λειτουργίας του σχολείου (1995-2000), ενώ στο άλλο διάγραμμα (πίνακας 3) αναφέρεται η πορεία του εκπαιδευτικού προσωπικού

Πίνακας 2: Μαθητικός πληθυσμός περιόδου 1995-2000 (Δημοτικό-Νηπιαγωγείο)



Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό προσωπικό Νηπιαγωγείου και Δημοτικού 1995-2000



5.2. *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό) Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων την περίοδο 2000-2006*

Το πρώτο σχολικό του 21^{ου} αιώνα, δηλαδή 2000-2001, το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο χωρίς μεταβολή στην λειτουργικότητά του και το νηπιαγωγείο ως 2θέσιο, παρά το μικρό αριθμό νηπίων, με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 76 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 15 μαθητές εκ των οποίων τα 5 ήταν κορίτσια, στην Β' τάξη 5 μαθητές εκ των οποίων η 1 ήταν μαθήτρια, στην Γ' τάξη 10 μαθητές εκ των οποίων 7 ήταν μαθήτριες, στην Δ' τάξη 16 μαθητές εκ των οποίων 7 ήταν μαθήτριες, στην Ε' τάξη 11 μαθητές εκ των οποίων οι 6 ήταν μαθήτριες και στην Στ' 19 μαθητές εκ των οποίων οι 7 ήταν μαθήτριες, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 13 μαθητές εκ των οποίων τα 7 ήταν κορίτσια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό από 11 έφτασε τους 13, καθώς στο ολοήμερο πρόγραμμα δηλώθηκαν όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έγιναν 3 αλλά και επειδή στον πρωινό κύκλο προστέθηκαν τα Γαλλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, ενώ στο νηπιαγωγείο υπήρχαν πλέον 2 νηπιαγωγοί⁵⁷.

Το σχολικό έτος 2001-2002 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο ενώ το νηπιαγωγείο ξανά έγινε 1θέσιο, με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 67 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 9 μαθητές εκ των οποίων τα 4 κορίτσια, στην Β' τάξη 15 μαθητές εκ των οποίων τα 5 κορίτσια, στην Γ' τάξη 6 μαθητές εκ των οποίων τα 3 κορίτσια, στην Δ' τάξη 12 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια, στην Ε' τάξη 15 μαθητές εκ των οποίων τα 5 κορίτσια και στην Στ' 10 μαθητές εκ των οποίων τα 6 κορίτσια, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 8 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό στο δημοτικό παρέμεινε στους 13, ενώ στο νηπιαγωγείο έμεινε 1 νηπιαγωγός⁵⁸.

Το σχολικό έτος 2002-2003 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο ενώ το νηπιαγωγείο ξανά έγινε 2θέσιο από 1θέσιο, με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 76 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 11 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια, στην Β' τάξη 14 μαθητές εκ των οποίων τα 6 κορίτσια,

⁵⁷Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 2000-2001

⁵⁸Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 2001-2002

στην Γ' τάξη 15 μαθητές εκ των οποίων τα 6 κορίτσια, στην Δ' τάξη 6 μαθητές εκ των οποίων τα 3 κορίτσια, στην Ε' τάξη 12 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια και στην Στ' 18 μαθητές εκ των οποίων τα 6 κορίτσια, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 25 μαθητές εκ των οποίων τα 11 κορίτσια. Πρόκειται για την πρώτη ουσιαστική αύξηση των μαθητών του νηπιαγωγείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό στο δημοτικό παρέμεινε στους 13, ενώ στο νηπιαγωγείο δίδασκαν 2 νηπιαγωγοί⁵⁹.

Το σχολικό έτος 2003-2004 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο ενώ το νηπιαγωγείο ως 2θέσιο, με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 61 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές εκ των οποίων τα 7 κορίτσια, στην Β' τάξη 11 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια, στην Γ' τάξη 7 μαθητές εκ των οποίων τα 3 κορίτσια, στην Δ' τάξη 13 μαθητές εκ των οποίων τα 5 κορίτσια, στην Ε' τάξη 8 μαθητές εκ των οποίων τα 3 κορίτσια και στην Στ' 12 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 14 μαθητές εκ των οποίων τα 7 κορίτσια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό στο δημοτικό παρέμεινε στους 13, ενώ στο νηπιαγωγείο δίδασκαν 2 νηπιαγωγοί⁶⁰.

Το σχολικό έτος 2004-2005 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο ενώ το νηπιαγωγείο ως 2θέσιο, με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 64 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 12 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια, στην Β' τάξη 9 μαθητές εκ των οποίων τα 7 κορίτσια, στην Γ' τάξη 13 μαθητές εκ των οποίων τα 9 κορίτσια, στην Δ' τάξη 7 μαθητές εκ των οποίων τα 3 κορίτσια, στην Ε' τάξη 15 μαθητές εκ των οποίων τα 7 κορίτσια και στην Στ' 8 μαθητές εκ των οποίων τα 3 κορίτσια, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 15 μαθητές εκ των οποίων τα 7 κορίτσια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό στο δημοτικό παρέμεινε στους 13, ενώ στο νηπιαγωγείο δίδασκαν 2 νηπιαγωγοί⁶¹.

Το σχολικό έτος 2005-2006 το δημοτικό συνέχισε να λειτουργεί ως 6θέσιο ενώ το νηπιαγωγείο ως 2θέσιο, με συνολικό αριθμό μαθητών στο δημοτικό τους 65 μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' τάξη φοιτούσαν 10 μαθητές εκ των οποίων τα 5 κορίτσια, στην Β' τάξη 11 μαθητές εκ των οποίων τα 7 κορίτσια, στην Γ' τάξη 9 μαθητές εκ

⁵⁹Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 2002-2003

⁶⁰Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 2003-2004

⁶¹Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 2004-2005

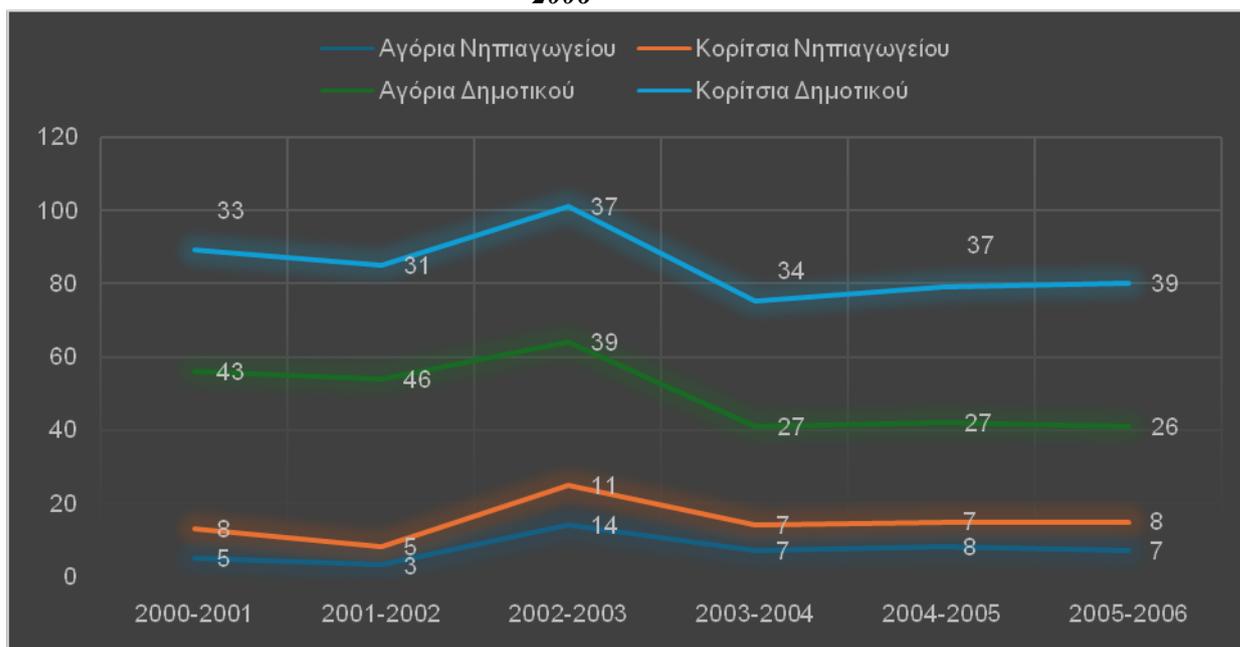
των οποίων τα 7 κορίτσια, στην Δ' τάξη 12 μαθητές εκ των οποίων τα 9 κορίτσια, στην Ε' τάξη 7 μαθητές εκ των οποίων τα 3 κορίτσια και στην Στ' 16 μαθητές εκ των οποίων τα 8 κορίτσια, ενώ στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν 15 μαθητές εκ των οποίων τα 7 κορίτσια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό στο δημοτικό έφτασε τους 14 καθώς προστέθηκε και η πληροφορική, ενώ στο νηπιαγωγείο δίδασκαν 2 νηπιαγωγοί⁶². Στην συνέχεια, στο πρώτο διάγραμμα (πίνακας 4) αναφέρεται ο αριθμός των μαθητών κατά την περίοδο 2000-2006, στο άλλο διάγραμμα (πίνακας 5) αναφέρονται τα αγόρια και τα κορίτσια, ενώ στο άλλο διάγραμμα (πίνακας 6) αναφέρεται ο αριθμός του εκπαιδευτικού προσωπικού την ίδια περίοδο.

Πίνακας 4: Μαθητική κίνηση περιόδου 2000-2006

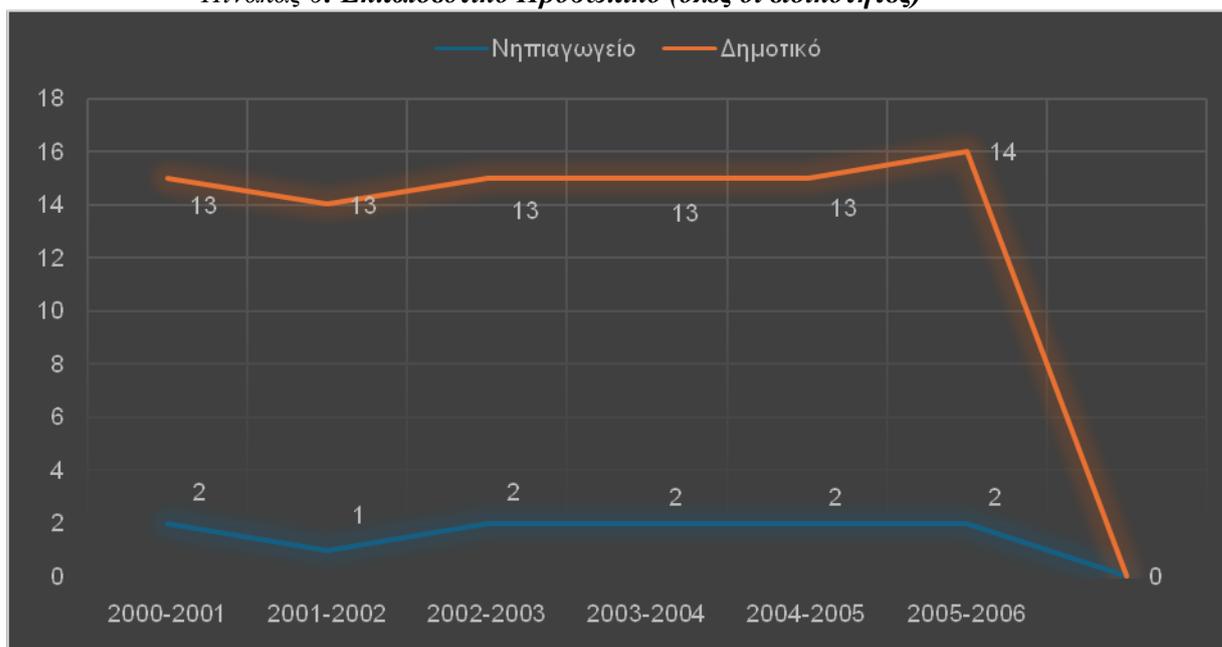


⁶²Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 2005-2006

Πίνακας 5: Αγόρια και κορίτσια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιδιωτικού Πλάτων 2000-2006



Πίνακας 6: Εκπαιδευτικό Προσωπικό (όλες οι ειδικότητες)

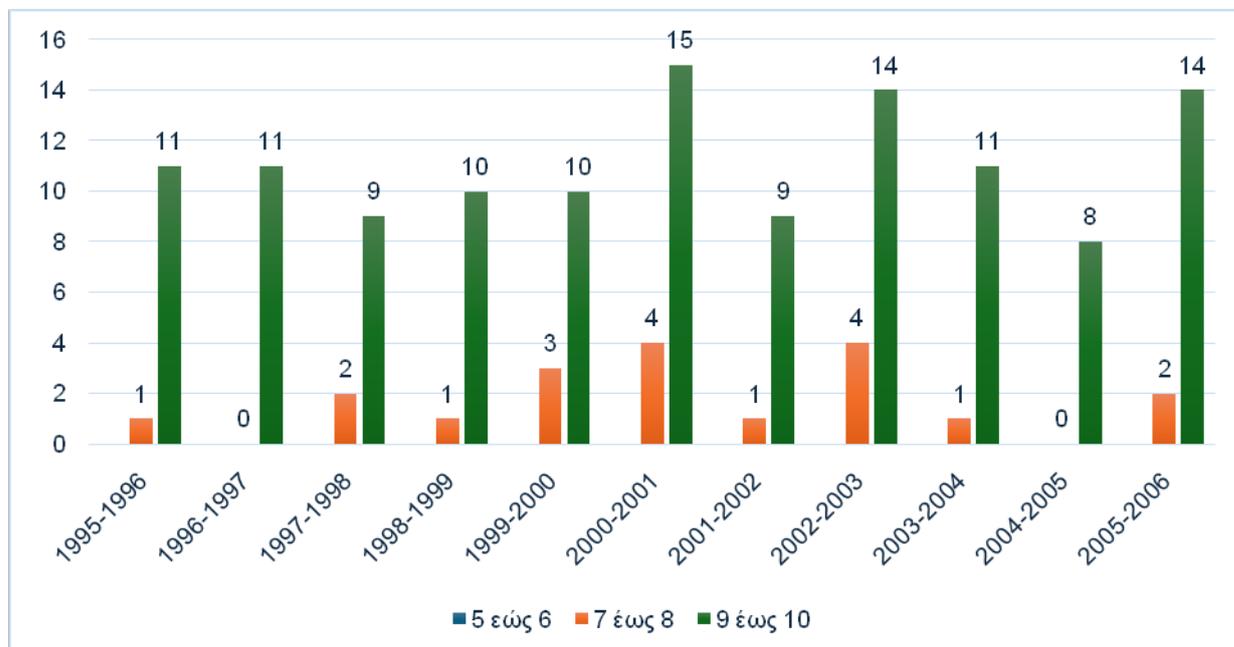


6. Βαθμολογική κατάταξη μαθητών Στ' Δημοτικού Ιδιωτικού Δημοτικού Πλάτων

Σύμφωνα με τα στοιχεία που υπάρχουν τόσο στα Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νομού Πιερίας όσο και τους γενικούς ελέγχους του ίδιου του ιδιωτικού σχολείου, είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε την βαθμολογική κατάταξη των μαθητών που

αποφοίτησαν από το 1995 μέχρι τον Ιούνιο του 2006⁶³. Τα στοιχεία παρατίθενται στο ακόλουθο διάγραμμα (πίνακας 7)

Πίνακας 7: Βαθμολογική κατάταξη μαθητών Στ' Δημοτικού Ιδιωτικού Δημοτικού Πλάτων κατά την περίοδο 1995-2006



7. Επαγγέλματα γονέων μαθητών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού κατά την περίοδο 1995-2006

Μέσα από τα Μαθητολόγια που υπάρχουν στα Γενικά Αρχεία του Κράτους γνωρίζουμε τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών που φοιτούσαν κατά την περίοδο 1995-2006 στο Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο Πλάτων⁶⁴. Τα επαγγέλματα αναφέρονται στον ακόλουθο πίνακα ανά σχολικό έτος.

⁶³Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικοί έλεγχοι Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1995-2006

⁶⁴Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μαθητολόγια Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1995-2006

Σχολικό έτος	Επαγγέλματα
1995-1996	Δημόσιοι Υπάλληλοι, Δικηγόροι, Λογιστές, Εκπαιδευτικοί, Αγρότες, Έμποροι, Αστυνομικοί, Δικαστικοί, Γιατροί, Ιερείς
1996-1997	Αγρότες, Δημόσιοι Υπάλληλοι, Έμποροι
1997-1998	Ιερείς, Αστυνομικοί, Γιατροί, Αγρότες
1998-1999	Δημόσιοι Υπάλληλοι, Εκπαιδευτικοί, Λογιστές
1999-2000	Αρτοποιός, Κρεοπώλης, Δημόσιοι Υπάλληλοι
2000-2001	Γιατρός, Δικηγόροι, Ιδιωτικοί Υπάλληλοι
2001-2002	Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, Ιερείς, Δημόσιοι Υπάλληλοι
2002-2003	Έμποροι, Γιατροί, Ξενοδόχοι
2003-2004	Έμποροι, Δημόσιοι Υπάλληλοι
2004-2005	Ιδιωτικοί Υπάλληλοι
2005-2006	Γιατρός, Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, Δημόσιοι Υπάλληλοι

8. Περιοχές προέλευσης μαθητών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων

Μέσω των μαθητολογίων που υπάρχουν στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε και τις περιοχές προέλευσης των μαθητών, είτε εντός Πιερίας είτε εκτός ενό σε ορισμένες φορές και εκτός Ελλάδα, που φοιτούσαν την περίοδο

1995-2006 στα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πλάτων⁶⁵⁶⁶. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται όλες οι περιοχές προέλευσης των μαθητών αυτά τα 11 χρόνια.

Σχολικό έτος	Περιοχές προέλευσης
1995-1996	Κατερίνη, Σβορώνος, Λιτόχωρο, Κορινός, Κούκος, Αιγίνιο, Καλλιθέα, Νέο Κεραμίδι, Γανόχωρα, Κίτρος, Σεβαστή
1996-1997	Κατερίνη, Γερμανία, Λιτόχωρο
1997-1998	Κατερίνη, Πλαταμώνας, Λόφος, Κάτω Μηλιά
1998-1999	Κατερίνη, Λεπτοκαρυά, Λιτόχωρο, Αιγίνιο
1999-2000	Κατερίνη, Ανδρομάχη, Σβορώνος, Γερμανία, Αλβανία
2000-2001	Κατερίνη, Σβορώνος, Αλβανία, Καλλιθέα
2001-2002	Κατερίνη, Κούκος, Σεβαστή, Γανόχωρα
2002-2003	Κατερίνη, Παραλία, Καλλιθέα, Κούκος
2003-2004	Κατερίνη, Λιτόχωρο, Αιγίνιο, Γερμανία
2004-2005	Κατερίνη, Καρίτσα, Βροντού, Νέα Έφεσος
2005-2006	Κατερίνη, Αλβανία, Σβορώνος, Λιτόχωρο

⁶⁵Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μαθητολογία Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1995-2006

⁶⁶Στατιστικά στοιχεία Ιδιωτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας

Συμπεράσματα

Κατά την περίοδο 1995-2006, παρατηρήθηκε μία αυξομείωση στον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων Πλάτων. Οι δημογραφικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν επηρεάστηκαν από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως η οικονομική ανάπτυξη της Κατερίνης και οι μεταναστευτικές ροές. Οι παράγοντες αυτοί πιθανώς συνέβαλαν στην αύξηση του αριθμού των οικογενειών που επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Παρά τη γενική ανάπτυξη, υπήρξαν και προκλήσεις, όπως η διαχείριση των αυξημένων απαιτήσεων της τοπικής κοινωνίας και η διατήρηση του επιπέδου ποιότητας εκπαίδευσης. Τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Πλάτων εμφανίζουν προοπτικές περαιτέρω ανάπτυξης, με βάση τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές τάσεις που αναδείχθηκαν κατά την περίοδο της μελέτης. Η συνέχιση της επένδυσης στην ποιότητα και η προσαρμογή στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες θα είναι κρίσιμες για τη μελλοντική τους πορεία.

Βιβλιογραφία

- Γίδαρη, Σ. (2009). *Η εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης 1912-1940*. Θεσσαλονίκη.
- Γίδαρη, Σ., Τζιουβάρα, Μ. & Τζιουβάρας, Ν. (2012). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης 1900-1950*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.
- Γραίκος, Ν. (2001). *Στοιχεία και κοινωνική οργάνωση της Κατερίνης κατά το β' τέταρτο του 20^{ου} αιώνα*. Πρακτικά Α' Συνεδρίου για την Κατερίνη 25-27 Νοεμβρίου 1999, *Δήμος Κατερίνης 70 χρόνια*. Κατερίνη
- Δασίου, Ο. (2001). *Η εκπαίδευση στον Καζά Κατερίνης κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας*. Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου, *Η Πιερία στα βυζαντινά και νεότερα χρόνια*. Εστία Πιερίδων Μουσών. Ίδρυμα Εθνικού και Θρησκευτικού προβληματισμού. Θεσσαλονίκη.
- Καζταρίδης, Ι. (2002). *Η Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Η Πιερία των περιηγητών και των γεωγράφων*. Κατερίνη: Εκδόσεις ΜΑΤΙ.
- Καζταρίδης, Ι. (2006). *Κατερίνη. Από μικρή κόμη στην πολύτροπη πόλη*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.

- Καζταρίδης, Ι. (2017). *Η Πιερία κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Καραβέργος, Α. (2019). *Οι Αστικές Σχολές στην περιοχή της Πιερίας 1850-1914*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Τερζής, Ν. & Ζιώγου, Σ. (1997). *Η εκπαίδευση στη Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Πρώτη προσέγγιση και απογραφή*. Θεσσαλονίκη.
- Τζήκας, Χ. (2009). *Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Δάσκαλοι και Δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους*. Θεσσαλονίκη.
- Τσουλιάς, Θ., (2010). *Η Πιερία και οι επισκοπές της: Κίτρος ή Πύδνης, Δίου, Πέτρας, Πλαταμόνος και Λυκοστομίου (απο της ιδρύσεως μέχρι σήμερα)*. Κατερίνη: εκδ. Τέρτιος

Αρχειακό Υλικό

- ΕΛΣΤΑΤ. Πληθυσμιακή κίνηση Νομού Πιερίας 1912-2001
- Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φάκελος Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1995-2006
- Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικοί έλεγχοι Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1995-2006
- Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μαθητολόγια Ιδιωτικού Σχολείου Πλάτων σχολικού έτους 1995-2006
- Στατιστικά στοιχεία Ιδιωτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας

«Ο μάγος του Οζ» συνομιλεί με τους μαθητές της Γ' τάξης:

Η «Θεατρική Αγωγή» ως διαθεματικός μοχλός στα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο

Παναγιώτης Παπαναστασίου

Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

ppapanastasiou@go.uop.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τη διασύνδεση επιμέρους γνωστικών αντικειμένων των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο εξετάζοντας μία χαρακτηριστική μελέτη περίπτωσης. Κεντρικός άξονας της μελέτης αποτελεί το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* στη Γ' τάξη Δημοτικού και η διασύνδεσή του με επιμέρους γνωστικά αντικείμενα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Επιχειρώντας να απαντήσουμε σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στη διασύνδεση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με το αντίστοιχο πρόγραμμα του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* και στο κατά πόσο αυτά αλληλοσυμπληρώνονται, μελετάται η περίπτωση εκπόνησης και υλοποίησης από τον συγγραφέα του παρόντος άρθρου, ενός πολιτιστικού εκπαιδευτικού προγράμματος (project). Ως βασικό ερέθισμα, χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι, *Ο μάγος του Οζ* του Λ. Φρανκ Μπάουμ, ώστε να λειτουργήσει ως ένας κειμενικός – παραστασιακός κώδικας για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού πολιτιστικού προγράμματος. Το παραμύθι λειτουργεί στο πλαίσιο υλοποίησης του project, ως εργαλείο που καταδεικνύει το υπόβαθρο της γλώσσας του θεάτρου (π.χ. το σώμα του λόγου, η τέχνη της υπόκρισης) συνδέοντάς το τόσο με τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* στην Γ' τάξη Δημοτικού όσο και με τους αντίστοιχους των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (π.χ. *Γλώσσα, Εικαστικά, Μουσική*), οι οποίοι στη συγκεκριμένη περίπτωση «συνομιλούν» με την υποκριτική τέχνη και εν γένει, με την τέχνη του θεάτρου.

Λέξεις – Κλειδιά: Θεατρική Αγωγή, Νέα Προγράμματα Σπουδών, Δημοτικό Σχολείο, Διαθεματικότητα, project.

Abstract

This article explores the interconnection of individual disciplines within the New Curricula in Primary Education by examining a characteristic case study. The central focus of the study is the New Curriculum for the subject of Theater Education in the third grade of primary school and its connection with other disciplines in the school timetable. In addressing specific research questions concerning the integration of the New Curricula across various disciplines with the corresponding Theater Education curriculum and the extent to which they complement each other, the article examines the design and implementation of a cultural educational project by the author. As a primary stimulus, the fairy tale *The Wizard of Oz* by L. Frank Baum was utilized as a textual and performative framework for implementing the cultural educational project. Within the project, the fairy tale serves as a tool to highlight the foundational elements of theatrical language (e.g., the embodiment of speech, the art of acting), linking them to the intended learning objectives of the Theater Education curriculum for the third grade. Simultaneously, it connects with the goals of other disciplines (e.g., Language, Visual Arts, Music), which, in this context, "interact" with acting and, more broadly, the art of theater.

Keywords: Theater Education, New Curricula, Primary School, Interdisciplinarity, Project.

Εισαγωγή

Στο σημερινό περιβάλλον της εκπαίδευσης, όπως αυτό διαμορφώνεται, υιοθετούνται πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία σέβονται τις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες του κόσμου. Η προσπάθεια αυτή ενισχύεται από τον ρόλο του σχολείου, το οποίο συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων και στην ικανοποίηση των συναισθηματικών και νοητικών δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Παρόλα αυτά στη σημερινή εποχή, κρίνεται ως επιβεβλημένη ανάγκη, η αποτελεσματική ενίσχυση των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του σχολείου, ώστε να διαμορφωθεί ένα στέρεο σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές.

Για τον παραπάνω σκοπό, θα πρέπει να υπάρξει ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα εστιάζει στα προβλήματα της εποχής αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισής τους στον πυρήνα του σχολείου και παράλληλα θα μπορεί να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις προκλήσεις των καιρών που διανύουμε.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, χρειάζεται το σύστημα να μετατραπεί αυτομάτως από δασκαλοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό, όπου θα πρωταγωνιστούν οι μαθητές και οι ανάγκες τους. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός θεσμός (σχολείο) οφείλει να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να αυτομορφώνεται συνεχώς ενισχύοντας παράλληλά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του. Με αυτόν τον τρόπο, θα εξασφαλίζεται η συνοχή του κοινωνικού συνόλου καθώς θα παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους.

Καθίσταται, επομένως, αντιληπτό ότι, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας καλείται να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες και προδιαγραφές, έτσι ώστε να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει την προσωπικότητά του και ταυτοχρόνως να ενσωματωθεί με ομαλό τρόπο στο κοινωνικό σύνολο. Ο μαθητής θα πρέπει να ενθαρρυνθεί όσον αφορά στην αυτενέργειά του ως υπεύθυνος πολίτης της χώρας του διαμορφώνοντας ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις και πρότυπα μέσα σ' ένα απαιτητικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Η διαμόρφωση ικανών και ενεργών πολιτών προϋποθέτει, από την πλευρά του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και την ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης, την κοινωνική, γλωσσική, συναισθηματική, νοητική και ηθική ανάπτυξή του, καθώς επίσης και την ευαισθητοποίησή του σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο Χατζηγεωργίου αναπτύσσοντας ορισμένους προβληματισμούς σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, γράφει πως: «[...] η ανθρώπινη ιστορία πολλές φορές εκφράζει τους εκπαιδευτικούς στόχους με τη μορφή ιδανικών» (2004: 178 – 179). Για να ισχυροποιήσει την παραπάνω θέση, φέρνει ως παράδειγμα τις έννοιες της «δικαιοσύνης» και της «ελευθερίας» τονίζοντας πως:

«[...] αν η δικαιοσύνη ή η ελευθερία θεωρηθούν ως ιδανικά, τότε ο τρόπος με τον οποίο θα διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, θα παίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη δίκαιων ή ελεύθερων ατόμων» (2004: 179).

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο σχολείο

Το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων σε κάθε τάξη (2022), δομούνται με τέτοιον

τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία των θεματικών ενοτήτων τους από πολλές πλευρές και παράλληλα να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση τους με την πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή της *διαθεματικής προσέγγισης* κρίνεται σημαντική, καθώς μέσω αυτής, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που του επιτρέπουν να διαμορφώνει προσωπική άποψη για επιστημονικά ζητήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και στο επίπεδο της καθημερινής του ζωής.

Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη, θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερος, η σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα, όπου ο μαθητής –ειδικότερα στις πιο μικρές τάξεις– αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του περισσότερο με τις αισθήσεις του, κυρίαρχος στόχος είναι η απόκτηση βασικών εννοιών και αρχών που τον βοηθούν να αναπτύσσει θετικές στάσεις στη ζωή του μαθαίνοντας να συνεργάζεται με τους γύρω του και να καθίσταται αυτομάτως ένας υπεύθυνος και ενεργός πολίτης. Η επιδίωξη αυτή πρέπει να συνδέεται άρρηκτα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και το νοητικό τους επίπεδο.⁶⁷ Η διδασκαλία των μαθημάτων πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητής να ενθαρρύνεται ως προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα είναι η δεξιότητα στην επικοινωνία, στην αποτελεσματική χρήση των αριθμών, στη συνεργασία ή η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών και δημιουργικής επινόησης.

Κάθε ωρολόγιο πρόγραμμα που συντάσσεται σύμφωνα με τους άξονες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο, θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει τη δυνατότητα επαρκούς διδασκαλίας του εκάστοτε αντικειμένου σε κάθε τάξη. Για παράδειγμα, στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο προβλέπεται η διδασκαλία των

⁶⁷ Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες (Α.μ.Ε.α.), απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους καθώς επίσης και εξειδικευμένη βοήθεια για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν. Είναι αυτονόητο ότι ο σχεδιασμός για την εκπαίδευση οφείλει να είναι ενιαίος για όλες τις ομάδες των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 2817/2000), ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες (Α.μ.Ε.α.) στα κοινά σχολεία αλλά και της Ειδικής Αγωγής ως αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης.

«Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», διάρκειας τουλάχιστον δύο διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως, στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Με τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» δημιουργείται μία μόνιμη ζώνη, εργαστηριακής, **συνεργατικής**, διερευνητικής μάθησης. Ταυτοχρόνως εισάγονται νέοι θεματικοί κύκλοι, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τα ψηφιακά περιβάλλοντα της επιστήμης, της επικοινωνίας και της διακυβέρνησης. Σκοπός είναι όλα τα παιδιά, από το νηπιαγωγείο ως και την Γ' Γυμνασίου να συμμετέχουν σε εργαστήρια καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών διακρίνουν τους στόχους τους σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς. Πρόκειται για έναν διαχωρισμό που βασίζεται στην ταξινόμια των διδακτικών στόχων που έθεσε ο Bloom (1956) και οι οποίοι ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) γνωστικοί⁶⁸, β) συναισθηματικοί, γ) ψυχοκινητικοί. Βασικό σημείο στην περίπτωση των στόχων είναι αυτοί να διατυπώνονται με σαφήνεια, ώστε να μη μένουν περιθώρια για παρερμηνείες και λανθασμένες προσεγγίσεις. Μάλιστα, οι Bloom & Krathwohl (2000: 38) διακρίνουν την ταξινόμια από την ταξινόμηση, γράφοντας πως στην καλά δομημένη ταξινόμια – σε αντίθεση με την ταξινόμηση– δεν υπάρχουν περιθώρια για αυθαίρετα στοιχεία, γιατί η εγκυρότητά της γίνεται αποδεκτή μόνο εάν συμφωνεί με τις θεωρητικές απόψεις που απορρέουν από τα ερευνητικά πορίσματα.

Η διδασκόμενη ύλη που επιλέγεται και παρέχεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, πρέπει να είναι τόση, ώστε να μπορεί να αφομοιωθεί από τον μαθητή στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και παράλληλα να συνδέεται με θέματα που αναπτύσσονται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής θα μπορεί να ενεργοποιεί την κριτική του σκέψη και να

⁶⁸ Οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με την ανάκληση και την ανάμνηση της γνώσης και την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. «Το μοντέλο του Bloom δομείται γύρω από μία εξαβάθμια κλίμακα με αυξανόμενη δυσκολία ως προς τις νοητικές ικανότητες, οι οποίες ξεκινούν από τη γνώση, δηλαδή την ενθύμηση ή περιγραφή εννοιών, ακολουθούν η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση, η οποία ταυτίζεται με την κριτική σκέψη» (Χατζηγεωργίου, 2004: 490).

συμμετέχει πρωτοβουλιακά σε δραστηριότητες (projects) που ενισχύουν τη συλλογικότητα και προάγουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα.

Ένας άλλος, εξίσου σημαντικός, παράγοντας που διαπερνά και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, είναι η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται κάθε φορά. Με την εφαρμογή της κατάλληλης μεθοδολογίας στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός καθίσταται αυτομάτως **μεσολαβητής στην** αυτόνομη μάθηση, την οποία οι μαθητές αποκτούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες. Αυτό συμβαίνει καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση πλέον στην ενεργητική μεθοδολογία και ορίζονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο οι προδιαγραφές για τη δημιουργία του απαραίτητου υποστηρικτικού διδακτικού υλικού.

Μία βασική και προτεινόμενη μεθοδολογική προσέγγιση αναφέρεται στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας. Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας κρίνονται αναγκαίες για την υλοποίηση projects, τα οποία προσφέρονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα.

«Η λέξη – κλειδί που διακρίνει τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας από τα λεγόμενα «ομαδοκεντρικά» είναι ακριβώς το συνθετικό «-συνεργατικός» και προσδιορίζει το σημαντικότερο ζητούμενο από τον τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη, που δεν είναι άλλο από την έννοια της αλληλεξάρτησης» (Χαραλάμπους, 2000: 53 – 61).

Η επιλογή των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων στο σχολείο τονίζει την αξία της αλληλεπίδρασης και του αλληλοσεβασμού μέσα στην ομάδα, ώστε να κατακτηθεί η γνώση από τον μαθητή, να διαμορφωθεί η κοινωνική συμπεριφορά του και να αποκτηθούν από εκείνους οι απαραίτητες δεξιότητες/ικανότητες. Έτσι λοιπόν, σημαντικοί λόγοι, όπως είναι οι αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης, οι νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που διαμορφώνονται στη σημερινή εποχή, το δημοκρατικό έλλειμμα, αλλά και οι σύγχρονοι επιστημολογικοί προσανατολισμοί που διατυπώνονται κατά καιρούς, προκρίνουν το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, ως το απαραίτητο μεθοδολογικό εργαλείο, για τη σωστή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στον σχεδιασμό και στην οργάνωση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο σχολείο.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της *Θεατρικής Αγωγής* στο Δημοτικό Σχολείο

Η διδασκαλία του Θεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο ενθαρρύνει σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές, ώστε να μπορούν να λειτουργούν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες όσο και μέσα στην ομάδα. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να μάθει να συνυπάρχει αρμονικά μέσα σε μία ομάδα αναπτύσσοντας τις φυσικές και διανοητικές του ικανότητες και παρεμβαίνοντας δυναμικά στη διαδικασία του μαθήματος. Παράλληλα, ο μαθητής ευαισθητοποιείται σε ζητήματα που αφορούν τις Τέχνες και τον Πολιτισμό και ενθαρρύνεται, ώστε να συμμετέχει ως ενεργό μέλος σε διαδικασίες παραγωγής πρωτότυπων καλλιτεχνικών προϊόντων. Επομένως, καθίσταται αντιληπτό ότι η *Θεατρική Αγωγή* διευρύνει και εμβαθύνει τις παιδαγωγικές διαδικασίες αλλάζοντας τη σχέση δασκάλου – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής, η αντίληψη και οι δυνατότητες πρόσληψης του παιδιού διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία. Για τη διδασκαλία του Θεάτρου οι μαθητές θα πρέπει λοιπόν να προχωρήσουν σταδιακά ανάλογα με τις ανάγκες της ηλικίας τους. Έτσι λοιπόν, στο Δημοτικό Σχολείο διακρίνονται τρεις ηλικιακές βαθμίδες, ως ακολούθως:

1. Α' – Β' Δημοτικού: Σε αυτές τις τάξεις, το μάθημα διδάσκεται με εμπειρικό και βιωματικό τρόπο, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους αισθησιοκινητικά. Το μάθημα δεν περιλαμβάνει κάποια συγκεκριμένη ύλη, ωστόσο συνδέεται διαθεματικά με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στις συγκεκριμένες τάξεις.

2. Γ' – Δ' Δημοτικού: Σε αυτές τις τάξεις, παρατηρείται η εξελικτική πορεία των προσωπικών ικανοτήτων του μαθητή (φυσικές, διανοητικές), η οποία έχει, ήδη, ξεκινήσει από τις πρώτες τάξεις και πλέον το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος μίας ομάδας θέτοντας όρια στον εαυτό του και στους γύρω του.

3. Ε' – Στ' Δημοτικού:⁶⁹ Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, οι μαθητές έχοντας πλέον αναπτύξει σημαντικά τις ικανότητές τους και παράλληλα έχοντας συνειδητοποιήσει, ότι αποτελούν μέλος μίας ομάδας, είναι σε θέση να

⁶⁹ Να σημειωθεί ότι με σχετική υπουργική απόφαση το 2016, το μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής* αφαιρέθηκε από το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας των δύο τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Υποχρωτικής Εκπαίδευσης (Ε' & Στ' τάξη).

χρησιμοποιήσουν ερεθίσματα που προσλαμβάνουν από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και να τα αξιοποιήσουν βελτιώνοντας την ατομική τους έκφραση μέσα στο χώρο, ή σε σχέση με το λόγο και τα κείμενα.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* στο Δημοτικό Σχολείο (2022) συνδέεται, κατά κάποιον τρόπο, με τα περισσότερα προγράμματα σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται (οριζόντια σύνδεση) στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων. Ωστόσο, η μεγαλύτερη σύνδεσή του παρατηρείται με μαθήματα, όπως: η *Γλώσσα*, τα *Εικαστικά*, η *Μουσική* και τα *Εργαστήρια Δεξιότητων*, τα οποία κατέχουν περίοπτη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Στην περίπτωση του μαθήματος της *Γλώσσας*, η έμφαση δίνεται στα εργαλεία εκείνα που χρησιμοποιούνται, ως επί το πλείστον, και στο Θέατρο, ώστε ο ίδιος ο μαθητής να υποστηριχθεί καταλλήλως αναπτύσσοντας τις δεξιότητές του στον προφορικό λόγο.

Στην περίπτωση του μαθήματος των *Εικαστικών*, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παρατήρηση, την έρευνα και τον πειραματισμό του μαθητή με διάφορες καλλιτεχνικές (εικαστικές) μορφές έκφρασης, ότι δηλαδή συμβαίνει και με την περίπτωση της τέχνης του Θεάτρου. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται πώς ένα καλλιτεχνικό έργο μπορεί να μεταδώσει μηνύματα καθιστώντας με αυτό τον τρόπο την τέχνη ως ένα εργαλείο για την αποδοχή της διαφορετικότητας του «άλλου». Ειδικότερα στη Γ' τάξη, επιδιώκεται ο μαθητής να εκφράσει ενθουσιασμό για καλλιτεχνικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και επιπροσθέτως να εξοικειωθεί, ώστε να συνδέει ιδέες και έννοιες μεταξύ τους.

Παράλληλα η *Μουσική*, ως μορφή τέχνης και πολιτισμού, μπορεί να συνδυαστεί με το Θεατρικό Παιχνίδι και την τέχνη του Θεάτρου εν γένει, καθώς ενθαρρύνει τον μαθητή ως προς την έκφρασή του και τη δραστηριοποίησή του με τα διάφορα πολιτισμικά δρώμενα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο του. Για παράδειγμα, η συμμετοχή στη χορωδία του σχολείου ή στο στήσιμο μίας μουσικοθεατρικής παράστασης αναδεικνύει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις ενός μαθητή, ο οποίος χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του θεατρικού παιχνιδιού, μαθαίνει να συνδέει τις εικόνες, τα σύμβολα και τους ήχους μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί ενθαρρύνεται ως προς την έκφραση των αισθήσεων και τη «στάση» (αντίδραση), που του προκαλούν διάφορα ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα που προσλαμβάνει από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Στο πλαίσιο υλοποίησης των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων* στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, το γνωστικό αντικείμενο της *Θεατρικής Αγωγής* εμπειριέχει και ενισχύει την παρουσία των 4cs στην εκπαίδευση στο πεδίο του «*Ζω καλύτερα – Ευ ζην*».⁷⁰ Σύμφωνα με τη Φανουράκη (2021):

«[...] στα εργαστήρια δεξιοτήτων, η θεατρική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει δυναμικά ως αυτόνομη τέχνη και επιστήμη, ως μία μεθοδολογία και ένας «δρόμος» για την έμπρακτη εφαρμογή των δεξιοτήτων μάθησης σε παιδιά και εφήβους» (Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs> στις 18/11/2024).

Στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο η μελέτη περίπτωσης ενός Πολιτιστικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος που εκπονήθηκε από τον συγγραφέα της παρούσας εργασίας στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών του καθηκόντων, ως Δάσκαλος *Θεατρικής Αγωγής* (Π.Ε. 91.01), σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο του Νομού Αττικής. Μέσω της μελέτης περίπτωσης που εξετάζεται παρακάτω, επιχειρείται αρχικά να καταδειχθεί το βασικό υπόβαθρο και το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων του πολιτιστικού προγράμματος (project). Εν συνεχεία, τεκμηριώνεται η σύνδεση των στόχων του προγράμματος με τους επιδιωκόμενους στόχους του Προγράμματος Σπουδών τόσο στο μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής* (Γ' τάξη Δημοτικού) όσο και στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) που διδάσκονται στην ίδια τάξη και σχετίζονται άμεσα με την τέχνη του Θεάτρου.

Ο μάγος του Οζ συνομιλεί με τους μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

⁷⁰ «Οι θεματικές του κύκλου «*Ζω καλύτερα – Ευ ζην*» αποτελούν πηγή και υλικό για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής, ενώ παράλληλα η θεατρική αγωγή μπορεί να ενισχύσει τις βιωματικές προσεγγίσεις των επιμέρους υποπεδίων και θεματικών. Θέματα αυτομέριμνας και ψυχικής υγείας, διατροφής, ψυχικής και συναισθηματικής υγείας, προλήψεων και εξαρτήσεων, ασφάλειας στο διαδίκτυο και στην πλοήγηση, ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κ.ά., αποτελούν περιεχόμενο μαθημάτων, προγραμμάτων και **δρώμενων** θεατρικής αγωγής, ενώ παράλληλα το θέατρο γίνεται αρωγός στην πολυτροπική προσέγγισή τους στο σχολείο» (Φανουράκη, 2021: Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs> στις 18/11/2024).

Η επιλογή του παραμυθιού: *Ο μάγος του Οζ* του Λ. Φρανκ Μπάουμ για την υλοποίηση πολιτιστικού εκπαιδευτικού προγράμματος (project) αποτέλεσε μία συνειδητή απόφαση, απόρροια των μαθημάτων της *Θεατρικής Αγωγής*, τα οποία οι μαθητές των τριών τμημάτων της Γ' τάξης του Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου παρακολούθησαν, στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος διδασκαλίας (1 διδακτική ώρα την εβδομάδα), όπως αυτό ορίζεται από το αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών. Το συγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε και παρουσιάστηκε σε ειδική εκδήλωση του σχολείου. Στο πρόγραμμα, συμμετείχαν 3 τμήματα (συνολικά 65 μαθητές) με τη συνολική διάρκεια προετοιμασίας και ολοκλήρωσης του προγράμματος να ορίζεται στους 4 μήνες.

Αρχικά, το συγκεκριμένο παραμύθι επιλέχθηκε, ώστε να καλύψει, εκτός από τους μαθησιακούς στόχους του αντικειμένου της *Θεατρικής Αγωγής* που αναφέρθηκαν παραπάνω και τους στόχους της θεματικής ενότητας: «*Ζω καλύτερα – Ευ ζην: Θεατρική Αγωγή και Δεξιότητες Μάθησης*», όπως αυτοί ορίζονται στο πλαίσιο υλοποίησης των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων*. Οι δραστηριότητες του προγράμματος εκτυλίσσονταν μέσα στον μαγευτικό κόσμο του παραμυθιού, των χαρακτήρων και των εικόνων του με απώτερο σκοπό, οι μαθητές να βελτιώσουν περισσότερο τη δομή του προφορικού τους λόγου (σύνδεση με Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας, 2022) και παράλληλα να εμπλακούν ενεργητικά σε ομαδοσυνεργατικά διαθεματικά projects (σύνδεση με Πρόγραμμα Σχεδιασμού & Υλοποίησης *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων*), ώστε να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να δημιουργήσουν μία περιοχή, πέραν του καθιερωμένου, όπου οι μαθητές (παιδιά) θα μπορούσαν να εκφράζονται ελεύθερα, να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια μέσα στην ομάδα που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι και με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε μαθητής να μπορεί να εναποθέτει το βάρος και τα άγχη του μέσα σε αυτήν και να τα μοιράζεται με τα υπόλοιπα μέλη της.

Το παραμύθι του Λ. Φρανκ Μπάουμ προσφέρεται για τους παραπάνω σκοπούς, καθώς η δομή και το περιεχόμενό του επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* αλλά και στους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων μαθημάτων του αισθητικού κορμού (*Μουσική, Εικαστικά*) να επινοήσουν δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης που βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Στην περίπτωση του εν λόγω παραμυθιού, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μαζί με τους δασκάλους τους να μνηθούν στο μαγικό κόσμο της χώρας του μάγου

του Οζ και να συνειδητοποιήσουν βαθιά τη σημασία της φιλίας, του σπιτιού και της οικογένειας.

Σε αυτό το σημείο, το μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής* κινητοποιεί την υποκειμενική ματιά του «άλλου», δηλαδή του μαθητή, ώστε να μπορεί να εκφράζεται για κάποιο πολύ συνηθισμένο θέμα λαμβάνοντας υπόψη, κάθε φορά, τη διαφορετική θεώρηση του κόσμου που τον περιβάλλει. Τα παιδιά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετούμε, και πως η κατανόηση της υποκειμενικής ματιάς κάθε μέλους της ομάδας πλουτίζει τη δυνατότά μας να αντιμετωπίζουμε κριτικά την πραγματικότητα γύρω μας και συμβάλλει στον επικοινωνιακό πολιτισμό.

Η επιλογή του παραμυθιού δεν πραγματοποιήθηκε τυχαία καθώς εκείνη την περίοδο, στο πλαίσιο του μαθήματος, οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης εργαζόνταν με τον γράφοντα σε ασκήσεις δραματοποίησης κλασικών παραμυθιών εφαρμόζοντας τη δομή των τεσσάρων φάσεων ενός Θεατρικού Παιχνιδιού⁷¹ (απελευθέρωση, αναπαραγωγή, θεατρική δράση, αξιολόγηση). Το πρόγραμμα ξεκίνησε σταδιακά να υλοποιείται στις αρχές του προηγούμενου έτους (2024), ώστε

⁷¹ Το παιχνίδι αποτελεί το πρώτο μέσο για την επαφή του παιδιού με την τέχνη εκφράζοντας τη βαθιά του παρόρμηση για έκφραση και συμμετοχή στα κοινά (Κουρετζής, 2008). Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μία ιδιαίτερη μορφή παιχνιδιού στην οποία χρησιμοποιούνται με τρόπο πιο ελεύθερο και δημιουργικό στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου. Αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού και συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης, δηλαδή το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι (Mellou, 1995). Το Θεατρικό Παιχνίδι δίνει ευκαιρίες για εξωτερίκευση των συναισθημάτων που μαζί με τη συμμετοχή του σώματος και της σκέψης συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του εαυτού, την αυτοπραγμάτωση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Σέργη, 1987). Βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν και να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και τους προβληματισμούς τους, χρησιμοποιώντας το σύνολο των εκφραστικών τους μέσων (λεκτικών και μη λεκτικών). Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην κινητική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη, στη βιωματική γνώση του χώρου, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και κλίματος εμπιστοσύνης και στην ανακάλυψη του σώματος. Οι μαθητές απελευθερώνονται, χαίρονται, ψυχαγωγούνται και έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν χωρίς περιορισμούς.

να υπάρξει ο απαραίτητος χρόνος που απαιτείτο για τη σωστή προετοιμασία και διάχυση των αποτελεσμάτων του στην καλοκαιρινή εκδήλωση του σχολείου (Ιούνιος 2024). Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος που τέθηκαν, ήταν οι ακόλουθοι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίζουν τους χαρακτήρες και την ιστορία του παραμυθιού.
- Να γνωρίζουν τα βασικά δομικά μέρη συγγραφής και αφήγησης ενός παραμυθιού.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να κατασκευάζουν θεατρικές μάσκες εμπνευσμένοι από τους χαρακτήρες ενός παραμυθιού.
- Να εφαρμόζουν τις βασικές αρχές του θεατρικού κώδικα (ερμηνεία, θεατρική έκφραση, κ.λπ.) σε μικρά αυτοσχεδιαστικά δράματα.
- Να χρησιμοποιούν σωστά τον προφορικό και γραπτό λόγο.
- Να ασκούν σωστά τις δεξιότητες της προσοχής, της συγκέντρωσης και του συντονισμού.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να υιοθετούν θετική στάση προς τα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα.
- Να παροτρυνθούν στην εξοικείωση θεατρικών τεχνικών, ώστε να τις ενσωματώνουν στην ανάγνωση και ερμηνεία των διαφόρων γλωσσικών κειμένων που διαβάζουν.
- Να ενθαρρυνθεί το κλίμα συνεργασίας και η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές μέσα από τις ομαδικές εργασίες (αυτοσχεδιασμός, θεατρικός κύκλος) που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του προγράμματος.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 14 συναντήσεις (1 διδακτική ώρα/εβδομάδα του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* σε κάθε τμήμα της Γ' τάξης). Στις τρεις πρώτες συναντήσεις με κάθε τμήμα (3 συνολικά), έγινε μία πρώτη ανάγνωση του παραμυθιού από τον δάσκαλο του μαθήματος με μορφή αφήγησης. Τα παιδιά άκουγαν την αφήγηση χωρίς να έχουν μπροστά τους το παραμύθι, ώστε με αυτό τον τρόπο να ενισχυθεί η ακουστική τους αντίληψη και ταυτοχρόνως να ενθαρρυνθεί η ικανότητά τους για σωστή ακρόαση, διατύπωση, εξήγηση και επιχειρηματολογία με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση (σύνδεση με Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας).

Ακολουθώντας λοιπόν τους κανόνες της δομής ενός Θεατρικού Παιχνιδιού (α' φάση της απελευθέρωσης), βάλαμε σε χαμηλή ένταση τη μουσική του παραμυθιού⁷² και ξεκινήσαμε να διαβάζουμε και να αφηγούμαστε με εκφραστικό τρόπο το παραμύθι του Λ. Φρανκ Μπάουμ. Οι μαθητές, με αυτό τον τρόπο, ευαισθητοποιήθηκαν ανακαλύπτοντας, μέσω της αφήγησης του παραμυθιού, τα μυστικά όλων των πρωταγωνιστών του μύθου.

Με την ολοκλήρωση του παραμυθιού (τέλος τρίτης συνάντησης), ζητήθηκε από κάθε μαθητή να γράψει σε μία σελίδα του τετραδίου του (εργασία στο σπίτι) μία σύντομη αφήγηση για έναν από τους αγαπημένους του χαρακτήρες που υπάρχουν μέσα στο παραμύθι. Έτσι, οι μαθητές κλήθηκαν να συνειδητοποιήσουν ποια είναι η σύνδεση μεταξύ της προφορικής και γραπτής γλώσσας του παραμυθιού, να αναγνωρίσουν τη διαφορά ανάμεσα στις εικόνες του παραμυθιού και στη γραπτή απόδοσή τους με λέξεις και παράλληλα να συνειδητοποιήσουν τη συνάφεια και τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου (σύνδεση με Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας).

Όσον αφορά στη σύνδεση των στόχων του παραμυθιού και του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* με τη λογοτεχνική διάσταση του μαθήματος της *Γλώσσας*, οι μαθητές κλήθηκαν, μέσω της μικρής εργασίας που τους ανατέθηκε για το σπίτι, να διευρύνουν την αναγνωστική τους ικανότητα προσεγγίζοντας και τον βιοματικό λόγο αλλά και να εξοικειωθούν καλύτερα με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους ενός λογοτεχνικού κειμένου (παραμύθι). Οι περισσότεροι μαθητές είχαν, ήδη, στην κατοχή τους ή γνώριζαν το συγκεκριμένο παραμύθι, οπότε τους ήταν αρκετά πιο εύκολο να ανατρέξουν σε αυτό και να θυμηθούν αρκετά πράγματα από την αφήγησή του.

Στις επόμενες τρεις συναντήσεις με τις ομάδες των τμημάτων, χρησιμοποιώντας ως μοχλό τα βασικά εργαλεία του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* (σωματική ενεργοποίηση, εκφραστική επικοινωνία, δημιουργική συνεργασία ομάδας, μορφές δραματικής έκφρασης), ξεκινήσαμε να στήνουμε σιγά – σιγά το project. Έχοντας, ήδη, κάνει τη σχετική δραματουργική επεξεργασία του κειμένου μέσω της αφήγησής του αλλά και προχωρώντας στο επόμενο στάδιο (δημιουργική γραφή) που αφορούσε στη μικρή εργασία που ανατέθηκε στους μαθητές, συνεχίσαμε

⁷² Το μουσικό κομμάτι που ακούστηκε στη συγκεκριμένη φάση του παιχνιδιού, αντλήθηκε από τον παρακάτω ηλεκτρονικό σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=gMW05edjooU>

το πρόγραμμα στην τάξη με ορισμένες βιωματικές ασκήσεις.⁷³ Προκειμένου να προχωρήσουμε σε αυτό το στάδιο, ζητήσαμε να μας παραχωρηθεί, για τις επόμενες συναντήσεις μας, η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, ώστε να υπάρχει ελεύθερος χώρος που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιστη κίνηση των μαθητών και ο κατάλληλος εξοπλισμός, ώστε ο δάσκαλος να προετοιμάσει τη μουσική και τους ήχους που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Περνώντας σταδιακά στη β' φάση του παιχνιδιού, οι μαθητές σύμφωνα με τα ερεθίσματα που είχαν αποκτήσει από την πρώτη φάση (αφήγηση, δημιουργική γραφή) και έχοντας πλέον στα χέρια τους το διασκευασμένο παραμύθι, έκαναν κάποιες ασκήσεις για την ενεργοποίηση του σώματος και των αισθήσεων ενταγμένες στο περιβάλλον της τάξης. Συνδέοντας το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* με το αντίστοιχο της *Μουσικής* (2022), οι μαθητές ξάπλωσαν στο πάτωμα και έκαναν πως «κοιμούνται» υπό τους ήχους της μουσικής του παραμυθιού.⁷⁴ Σε αυτό το σημείο, **κινητοποιήθηκαν, ώστε να κρατήσουν κλειστά τα μάτια τους, να αισθανθούν τη μουσική και να δημιουργήσουν στο νου τους εικόνες του παραμυθιού με βάση τη μουσική.** Μέσω των εργαλείων/τεχνικών του Θεατρικού Παιχνιδιού (αισθησιοκινητική δράση, καθοδηγούμενη φαντασία) και των ήχων της μουσικής, οι μαθητές ενθαρρύνονται να δημιουργούν εικόνες σε συνδυασμό με ακουστικά ερεθίσματα και να διαμορφώνουν μία «στάση» που τους προκαλούν τα διάφορα ηχητικά ερεθίσματα, όπως είναι για παράδειγμα, οι ήχοι της φύσης. Η πέμπτη συνάντηση ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία τυχαίων ομάδων στον χώρο, όπου οι μαθητές, υπό τις οδηγίες του γράφοντος, πήραν μαζί τους τα τύμπανα που υπήρχαν στην αίθουσα και ξεκίνησαν να περπατούν με ρυθμό στον χώρο, υπό τους

⁷³ Πριν από τις ασκήσεις ενεργοποίησης των αισθήσεων, είναι χρήσιμο να προηγούνται ασκήσεις χαλάρωσης, ώστε οι μαθητές να αποφορτίζονται από την ένταση, να χαλαρώνουν οι μύες τους, να αποκτά πλαστικότητα το σώμα τους και να εκφράζεται καλύτερα το συναίσθημά τους. Η χαλάρωση συνδέεται με τους ρυθμούς ανοίγματος και κλεισίματος, με την αναπνοή, με τη γέννηση εικόνων (Beauchamp, 1998). Αρχικά, οι μαθητές είναι όρθιοι σε χαλαρή στάση και ακούνε μουσική παρατηρώντας το χώρο. Στη συνέχεια κάθονται, κλείνουν τα μάτια, σκέφτονται κάτι ευχάριστο (συναισθηματική μνήμη) και αισθάνονται διάφορα σημεία του σώματός τους (καρδιά, πνεύμονες, μάτια, κλπ.).

⁷⁴ Το μουσικό κομμάτι που ακούστηκε στη συγκεκριμένη φάση του παιχνιδιού, αντλήθηκε από τον παρακάτω ηλεκτρονικό σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=PSZxmZmBfnU>.

ήχους της μουσικής, αποκτώντας την αίσθηση ότι βρίσκονται στη χώρα του Μάγου του Οζ.

Οι επόμενες τρεις συναντήσεις μας ήταν αφιερωμένες στην Γ' φάση του παιχνιδιού (σκηνική δράση). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε νέες ομάδες και παρίσταναν ήρωες του παραμυθιού που γυρνούν στους δρόμους της χώρας του μάγου του Οζ αναζητώντας το μαγικό φίλτρο που θα τους βοηθήσει να επιστρέψουν πίσω στο σπίτι και στην οικογένειά τους. Στη συγκεκριμένη φάση του παιχνιδιού, χρησιμοποιήσαμε μερικά λόγια από το διασκευασμένο παραμύθι, ώστε οι μαθητές με τη φωνή των ηρώων της ιστορίας να ξεδιπλώσουν τις σκέψεις και τη φαντασία τους. Κάθε μαθητής επέλεξε τον αγαπημένο του χαρακτήρα από το παραμύθι και στη συνέχεια, προσπάθησε να αποδώσει με δικά του λόγια το συναισθηματικό του υπόβαθρο εξηγώντας για ποιον λόγο ο ήρωάς του σκέφτεται, όπως σκέφτεται και προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες.

Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές διευρύνουν τη σχέση τους με το «λόγο» και τις δυνατότητες γλωσσικής έκφρασης και παράλληλα μαθαίνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα οριοθετώντας πιο εύκολα τον εαυτό τους και τους άλλους (διασύνδεση Προγραμμάτων Σπουδών *Γλώσσας & Θεατρικής Αγωγής*). Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να μνηθούν στους κώδικες του Θεάτρου αναλαμβάνοντας να παρουσιάσουν με σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς σκηνές από το παραμύθι, αξιοποιώντας το υλικό που προέκυψε από τις προηγούμενες δράσεις (διασκευασμένο παραμύθι). Επιλέγουν σκηνές, ρόλους, μουσικές και χρησιμοποιούν την κίνηση και τον λόγο τους για να συνθέσουν το θεατρικό δρώμενο.

Στη συνέχεια των εργασιών του προγράμματος (έβδομη συνάντηση), αποφασίστηκε κάθε τμήμα της Γ' τάξης να προετοιμάσει ένα μικρό αυτοσχέδιο δρώμενο που θα βασιζόταν εξ ολοκλήρου στο διασκευασμένο παραμύθι του Λ. Φρανκ Μπάουμ. Επειδή, ήταν αντικειμενικά δύσκολο να συντονιστούν και τα τρία τμήματα ταυτοχρόνως, ώστε να προκύψει ένα ενιαίο αυτοσχεδιαστικό δρώμενο, οι σκηνές του παραμυθιού (10 στο σύνολο) ισομοιράστηκαν μεταξύ των τμημάτων (τρεις για το καθένα) με την τελευταία σκηνή να παρουσιάζεται αφηγηματικά από τους δασκάλους των τάξεων. Σε κάθε τμήμα έγινε ανάθεση ρόλων στους μαθητές, ώστε στις επόμενες συναντήσεις να γίνεται και η σχετική προετοιμασία με την ανάγνωση του κειμένου και την αποστήθιση μερικών προτάσεων μέσα απ' αυτό,

εφόσον ο βασικός κορμός του δρώμενου αφορούσε στη σκηνική δράση των μαθητών (καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός).

Το θέατρο από τη φύση του αποτελεί συλλογική τέχνη, σύνθετη δημιουργία και εκτέλεση. Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της ένταξής του στην εκπαίδευση είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που συντελείται μέσα από την ομαδική δράση και δημιουργία. Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει την ανάγκη της ομαδικής εργασίας και της αρμονικής συνεργασίας για την εκτέλεση συλλογικού έργου. Μαθαίνει να αποδέχεται τα όρια και τους περιορισμούς που θέτει η ομάδα, συνειδητοποιεί την ανάγκη τήρησης των κανόνων, παραχωρεί χώρο στους άλλους και σέβεται τις προτιμήσεις του. Προκειμένου λοιπόν, η παραπάνω θέση να εφαρμοστεί στην πράξη και παράλληλα να υπάρξει διασύνδεση με το μάθημα των *Εικαστικών*, ανατέθηκε σε κάθε μαθητή από κάθε τμήμα ξεχωριστά, η κατασκευή της θεατρικής μάσκας του χαρακτήρα του με χρήση ανακυκλώσιμων υλικών. Οι συγκεκριμένες μάσκες θα χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές, ως σκηνικό αντικείμενο, κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιαστικού δρώμενου και στη συνέχεια θα εκτίθεντο σ' έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου την ημέρα της καλοκαιρινής γιορτής (Εργαστήριο κατασκευής θεατρικής μάσκας).

Το εργαστήριο κατασκευής της θεατρικής μάσκας και των διάφορων σκηνικών αντικειμένων (κοστούμια, ρούχα, κλπ.) που θα χρησιμοποιούνταν για τις ανάγκες του δρώμενου, υλοποιήθηκε ως δραστηριότητα στις επόμενες δύο συναντήσεις με τα τρία τμήματα. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των *Εικαστικών* για τη Γ' Δημοτικού (2022) προβλέπεται η ενασχόληση με τον πηλό.⁷⁵ Συνεπώς, αποφασίσαμε να δοκιμάσουμε σε κάθε τμήμα να φτιάξουμε μία μάσκα από πηλό. Η επιλογή του πηλού, ως κεντρικού αντικειμένου, αποσκοπεί: α) Για τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει διδακτική ικανότητα **στην** πηλοπλαστική και ικανότητα στη διαθεματική μεθοδολογία, β) Για τον μαθητή να γνωρίσει αυτό το υλικό και τις

⁷⁵ Διαθεματικά συνδέεται με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα της τάξης ως ακολούθως: α) Από το βιβλίο μαθητή Γ' τάξης (*Τα απίθανα μολύβια*) γίνεται γλωσσική επεξεργασία των κειμένων: *Τα θαύματα του πηλού, Το παλιό άστρο, Η υφάντρα στο χωριό*, β) Από το βιβλίο *Ιστορίας* γίνεται σύνδεση, επεξεργασία και ταξινόμηση των κεραμικών όλων των περιόδων που εξετάζονται (Μινωική, Μυκηναϊκή κλπ.).

κατάλληλες τεχνικές κατασκευής του, ώστε να αναπτύξει διάφορες ιδέες χρησιμοποιώντας το στην καθημερινή του ζωή.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός και να αποκτηθεί επιπλέον χρόνος, ζητήθηκε από τους δασκάλους κάθε τάξης να αφιερώσουν εκείνη την εβδομάδα 1 διδακτική ώρα από το μάθημα των *Εικαστικών*, ώστε να εξηγήσουν στα παιδιά τον ακριβή τρόπο κατασκευής μία μάσκας από πηλό. Παράλληλα, οι περισσότεροι μαθητές είχαν φέρει μαζί τους στην τάξη τα απαραίτητα υλικά που απαιτούνται.⁷⁶ ώστε να ξεκινήσουν σταδιακά την κατασκευή της μάσκας τους, η οποία θα ολοκληρωνόταν στο σπίτι την περίοδο των εορτών του Πάσχα.

Οι δύο τελευταίες συναντήσεις για την ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν, μετά την πασχαλινή ανάπαυλα. Αρχικά, για να αποκτηθεί πολύτιμος χρόνος που θα επέτρεπε τον πλήρη συντονισμό και των τριών τμημάτων, αξιοποιήθηκαν στη διάρκεια του τελευταίου μήνα υλοποίησης του προγράμματος, εκτός από τις διδακτικές ώρες του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής*, και ορισμένες διδακτικές ώρες από τα *Εργαστήρια Δεξιοτήτων* με μερική τροποποίηση στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό, προχωρήσαμε στην τέταρτη και τελευταία φάση του παιχνιδιού με κάθε τμήμα (1 διδακτική ώρα του μαθήματος), όπου οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώθηκαν σε κύκλο εκφράζοντας τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ακόμα, αξιολόγησαν τον βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη μεταξύ τους συνεργασία ως ομάδα. Ως δάσκαλος και συντονιστής του προγράμματος, προκειμένου να βοηθήσω τους μαθητές να εκφραστούν προφορικά, τους έθεσα ορισμένα ερωτήματα, όπως:

- ✓ *Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;*
- ✓ *Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;*
- ✓ *Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;*
- ✓ *Ποιες εικόνες από το παραμύθι έρχονται στο νου σας; Μπορείτε να τις ζωγραφίσετε;*

⁷⁶ Υλικά που ζητήθηκαν από τους μαθητές για την κατασκευή της θεατρικής τους μάσκας: χαρτοσακούλες, πολτός από χαρτί, παλιές εφημερίδες, νάυλον, χαρτόνια, χαρτί γκοφρέ – γλασέ, κομμάτια ύφασμα, πολύχρωμες κορδέλες, άχυρο, μαλλί, βαμβάκι, φύλλα φυτών ή δέντρων, λαστιχάκια, σπόγγος, κόλλες διάφορες. Από χρώματα: δακτυλομπογιές, τέμπερες, παστέλ και μαρκαδόροι.

Στις τελευταίες συναντήσεις με κάθε τμήμα (1 διδακτική ώρα του μαθήματος + 1 διδακτική ώρα των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων*), έγιναν οι τελικές διορθώσεις και επισημάνσεις στο αυτοσχεδιαστικό δρώμενο που είχε ετοιμάσει κάθε τμήμα, ενώ ήταν παρών στην τελική πρόβα και ο δάσκαλος (Π.Ε. 70), ώστε να παρακολουθήσει την πρόβα των μαθητών του και να διαβάσει τα λόγια του στην τελευταία σκηνή. Τέλος μεταφερθήκαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, όπου στήθηκε η μικρή έκθεση με τις θεατρικές μάσκες και δόθηκαν οι τελικές οδηγίες για το στήσιμο του αυτοσχεδιαστικού δρώμενου επί σκηνής, ενώ εξετάστηκαν ακόμα οι απαραίτητες τεχνικές λεπτομέρειες που αφορούσαν στη μουσική επιμέλεια του δρώμενου και στη ρύθμιση του ήχου. Τα αποτελέσματα του προγράμματος παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της καλοκαιρινής γιορτής που πραγματοποιήθηκε στον αύλειο χώρο του σχολείου.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού από τη θέση της αυθεντίας σε έναν ρόλο που εμπυχώνει, προωθεί και εφαρμόζει μαθητοκεντρικές, βιωματικές, διαθεματικές, ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας με μοχλό το μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής*, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία μίας κοινότητας μάθησης και μίας κοινωνίας γνώσης. Το ενδιαφέρον δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της γνώσης (δηλωτική γνώση), αλλά περιλαμβάνει επίσης τον τρόπο που «χτίζεται» και επεκτείνεται σταδιακά μέσα από συνεργατικές δράσεις των μελών της ομάδας (διαδικαστική γνώση). Η δημιουργική και κριτική σκέψη, η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας είναι βασικές προσδοκώμενες δεξιότητες που συναρτώνται προς τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της κοινωνίας της γνώσης (Μπαλτά & Νέζη & Σεφερλή, 2009).

Στο σημείο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, θα μπορούσαμε να προτείνουμε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο προγραμμάτων/δραστηριοτήτων, το οποίο θα μπορούσε να συνδεθεί διαθεματικά με το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής*. Σε έναν ενδιαφέροντα πειραματισμό που πραγματοποιήθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο ενώνοντας το θέατρο ως μορφή τέχνης με τις νέες τεχνολογίες (Τ.Π.Ε.) στην

εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση του Σ. Ρετάλη (2002). Πρόκειται για τη δημιουργία μίας διαδικτυακής τεχνολογικής πλατφόρμας⁷⁷ με το όνομα Scout (student collaborative **and open learning for** European theatre and culture) στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές από την Ευρώπη μπορούν να καταθέτουν καλές διδακτικές πρακτικές και χρήσιμο υλικό όπως επίσης να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν.

Οι πρακτικές αυτές αφορούν τη διδασκαλία διάφορων γνωστικών αντικειμένων (*Αγγλικά, Γλώσσα, Ιστορία, Μουσική, Εικαστικά*) με τα μεθοδολογικά εργαλεία που προσφέρει το Θέατρο ως τέχνη και η *Θεατρική Αγωγή* ως μάθημα, ενώ η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών μπορεί να γίνει σύγχρονη και φυσικά χωρίς τον περιορισμό του χώρου. Η παραπάνω περίπτωση θα μπορούσε να αποτελέσει το εναρκτήριο λάκτισμα, ώστε να αναδειχθούν αντίστοιχες προσπάθειες σε πανευρωπαϊκό επίπεδο που πραγματοποιούνται στα σχολεία, μέσω των πολιτιστικών προγραμμάτων τους (διαθεματικά projects), και συνδέουν το γνωστικό αντικείμενο της Αισθητικής Αγωγής (*Θέατρο, Μουσική, Εικαστικά*) με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε τάξη.

Παράλληλα, επιμέρους θεματικές ενότητες (άξονες) του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής*, όπως είναι για παράδειγμα η θεματική του Καραγκιόζη και του Θεάτρου σκιών, αποτελούν πρόσφορο έδαφος για εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων στα μαθήματα του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος. Για παράδειγμα στο μάθημα της *Γλώσσας*, οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν τα γλωσσικά ιδιώματα του κάθε ήρωα, συντακτικά φαινόμενα που παρατηρούνται μέσω της λανθασμένης χρήσης της γλώσσας από την πλευρά του Καραγκιόζη (παροιμίες, γλωσσοδέτες, κ.ο.κ.), ενώ στο μάθημα των *Εικαστικών*, μπορούν να κατασκευαστούν φιγούρες, σκηνικά αλλά και σκηνικά αντικείμενα που αποτελούν χαρακτηριστικό

⁷⁷ Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία επιλέγουν ένα θέμα με το οποίο θα ήθελαν να συνεργαστούν οι τάξεις τους. Δημιουργούν λοιπόν ένα συνεργατικό έργο, το οποίο ανεβάζουν στην πλατφόρμα. Το έργο αυτό συνεχώς ανανεώνεται και εμπλουτίζεται με υλικό που δημιουργείται εντός τάξης με θέμα το Θέατρο. Ακολουθεί διάλογος και τέλος με την ολοκλήρωση του έργου ακολουθούν τα συμπεράσματα και η εποικοδομητική κριτική. Η πλατφόρμα παράλληλα φιλοξενεί και ένα διαδραστικό παιχνίδι, το οποίο κατασκευάστηκε για αυτόν ακριβώς τον σκοπό, να συνδέσει την τεχνολογία με την τέχνη του Θεάτρου στο πλαίσιο μίας διδακτικής διαδικασίας συνδυάζοντας μάθηση και ψυχαγωγία. Το παιχνίδι αυτό αφορά τα διαφορετικά θέατρα ως οικήματα, τα διαφορετικά είδη θεάτρου και τα διαφορετικά θεατρικά έργα που γεννήθηκαν από αυτά.

γνώρισμα του Θεάτρου σκιών. Επίσης, στο μάθημα της *Μουσικής*, μπορούν τα παιδιά να διδαχθούν τις πολύ γνωστές μελωδίες που πλαισιώνουν τις παραστάσεις του Καραγκιόζη και παράλληλα στο μάθημα των *Αγγλικών*, μπορεί να γίνει μία συγκριτική μελέτη ανάμεσα στους ήρωες του Θεάτρου σκιών και τους ήρωες αντίστοιχου θεατρικού είδους που αναπτύχθηκε στα κράτη της Μεγάλης Βρετανίας. Τέλος, στο μάθημα της *Ιστορίας*, μπορεί να γίνει μία μελέτη της παρουσίας του Καραγκιόζη σε μεγάλα ιστορικά γεγονότα (π.χ. *Ο Καραγκιόζης στην Επανάσταση, Ο Καραγκιόζης και ο Μέγας Αλέξανδρος*) αλλά και στη σημερινή εποχή (π.χ. *Ο Καραγκιόζης και το Δ.Ν.Τ., Ο Καραγκιόζης πάει σχολείο, Ο Καραγκιόζης σε καραντίνα*). Φυσικά όλα τα παραπάνω αποτελούν λίγες και ενδεικτικές μόνο προτάσεις διαθεματικής προσέγγισης μίας πραγματικά ανεξάντλητης θεματικής.

Σε κάθε περίπτωση διασύνδεσης του Ν.Π.Σ. του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών που διδάσκονται σε κάθε τάξη, το «παιχνίδι ρόλων» συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο από τον χώρο του Θεάτρου που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας δάσκαλος προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των μαθητών του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Με το «παιχνίδι ρόλων», οι μαθητές εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση», η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να «βιωθούν» αληθινές καθημερινές περιστάσεις σ' ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη και η εξάσκηση.

Το «παιχνίδι ρόλων» μέσω της ανατροφοδότησης, που παρέχει στους «ηθοποιούς», αφού το παίξουν, και η οποία δίνεται από τους συμμαθητές, τον δάσκαλο αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές, εμπεριέχει εκπαιδευτικά οφέλη που στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και ικανοτήτων που εξετάζονται στο Π.Σ. κάθε μαθήματος. Στο «παιχνίδι ρόλων», οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συνδέονται με μία εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η συγκεκριμένη τεχνική εφαρμόζεται, κυρίως, όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Είναι αδήριτη η ανάγκη για έγκαιρη και συνεχή αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην οποία θα προτάσσεται η διαθεματική μέθοδος και τα αντικείμενα διαθεματικής «χρήσης» (*Θεατρική Αγωγή*) όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε καθημερινό πρακτικό επίπεδο. Αυτό προϋποθέτει όμως αναδιάρθρωση σε όλο το σύστημα της εκπαίδευσης από τον παιδικό σταθμό μέχρι και το πανεπιστήμιο και πάνω απ' όλα αλλαγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και στην κουλτούρα που φέρουν οι εκπαιδευτικοί της. Προϋποθέτει αποτελεσματικό σχεδιασμό του προγράμματος που θα εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες των διαθεματικών εργαλείων και μαζί με μία στοχευμένη παιδαγωγική στρατηγική αξιοποίησης, θα βελτιώνει την ποιότητα της μάθησης. Εξάλλου, η διαθεματικότητα ευνοεί την εφαρμογή πολλών νέων παιδαγωγικών αρχών, που παλαιότερα ήταν πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής τάξης.

Συγκεφαλαιώνοντας, το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα σε πολλά επίπεδα. Καταρχήν, σε παροχές οικονομικές αυτονότητα απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία του και σε παροχές κτιριακές με έλλειψη υποδομών/αιθουσών. Στην έλλειψη έμψυχου δυναμικού παρατηρείται ακόμη η έλλειψη εξοπλισμού, εκπαιδευτικού υλικού και μέσων (εποπτικά και μέσα διδασκαλίας), τα οποία είτε απουσιάζουν πλήρως είτε έχουν παροπλιστεί λόγω παλαιότητας. Τέλος, υπάρχουν προβλήματα που αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, όπως θέματα υπερπληθώρας της διδασκόμενης ύλης που χρήζει αναδιάρθρωσης, θέματα ωρολόγιου προγράμματος που είναι ασφυκτικά καθορισμένο και εντατικοποιημένο και φυσικά θέματα γραφειοκρατίας, τα οποία δεσμεύουν πόρους, σε ανθρώπινο δυναμικό και χρόνο.

Όλα τα ανωτέρω που αναφέρθηκαν συνοπτικά, χωρίς να έχει επισημανθεί το σύνολο των προβλημάτων και χωρίς να έχει εμβαθύνει ο γράφων του παρόντος κειμένου σε στατιστικές, δεν είναι δυνατόν να μην επηρεάζουν το πλαίσιο της διδασκαλίας σε πρακτικό, καθημερινό επίπεδο, ένα πλαίσιο που ασφυκτικά και δεν αφήνει περιθώρια για πιο ελεύθερες, πρωτοποριακές, εναλλακτικές και διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), (2021). *Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό*. (Φανουράκη, Κ., *Θεατρική Αγωγή και Δεξιότητες Μάθησης*). Εργαστήρια Δεξιοτήτων: *Θεματική Ενότητα (Ζω καλύτερα – Εν ζην)*. Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs). Πράξη: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων (MIS 5092064) Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs> στις 18/11/2024.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), (2022). *Προγράμματα Σπουδών: Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό* Πράξη: Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – MIS: 5035542. Αθήνα (Β' Έκδοση). Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli> στις 18/11/2024.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), (2022). *Προγράμματα Σπουδών: Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στο Δημοτικό* Πράξη: Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – MIS: 5035542. Αθήνα (Β' Έκδοση). Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli> στις 18/11/2024.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), (2022). *Προγράμματα Σπουδών: Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό* Πράξη: Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – MIS: 5035542. Αθήνα (Β' Έκδοση). Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli> στις 18/11/2024.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), (2022). *Προγράμματα Σπουδών: Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό* Πράξη: Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης –

MIS: 5035542. Αθήνα (Β' Έκδοση). Ανάκτηση από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli> στις 18/11/2024.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μπαλά Β., Νέζη Ν. & Σεφερλή Ν. (2009). «Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών. Μία απόπειρα προσέγγισης παλαιότερων μορφών τέχνης με σύγχρονα διδακτικά μέσα: Η ανάπτυξη ενός webquest για το θέατρο σκιών σε περιβάλλον wiki». *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Βόλος.

Μπάουμ, Φρ. Λ. (2017). *Ο Μάγος τους Οζ*. Απόδοση: Φίλιππος Μανδηλαράς. Μίνωας, Αθήνα.

Ρετάλης Σ. (2002). «Το Θέατρο ως Όχημα Συνεργατικής Μάθησης», *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (Τόμος Α')*. Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.). από «Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26 – 29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος». Αθήνα: Καστανιώτης.

Σέργη Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Φύλλο Εφημερίδα Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ.) 78/14–3–2000. Νόμος υπ. αριθμ. 2817. Τεύχος πρώτο. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). «Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη, 8 – 9 Δεκεμβρίου 2000, σσ. 59 – 67.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* /μτφ. Ελένη Πανίτσκα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (2000). *Ταξινομία διδαχτικών στόχων* (τ. 1 – 3). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.

Mellou, E. (1995). «Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children», *Early Child Development and Care*. 112, pp. 85 – 107.

Δικτυογραφία

<https://www.youtube.com/watch?v=gMW05edjooU> (*Oz The Great And Powerful [Soundtrack] – Main Titles*). Ανάκτηση στις 18/11/2024.

<https://www.youtube.com/watch?v=PSZxmZmBfnU> (*Somewhere Over the Rainbow – The Wizard of Oz Movie CLIP (1939) HD*). Ανάκτηση στις 18/11/2024.

Τόμος 1, Τεύχος 2

Εκπαιδευτικές Διαδρομές **Educational Routes**

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 3ος 2025