

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Vol.: 3 Issue: 3
Αύγουστος 2023
ISSN: 2732-8511

ΑΦΙΕΡΩΜΑ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αργυροπούλου Μαρία, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινού Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ

Γεωργάκαινας Χαράλαμπος, Centre Principal, Zhangjiagang IVY Experimental High School, Cambridge A-Level Centre

Γιαννίκας Αθανάσιος, Σύμβουλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γκούσκου Ειρήνη, SFHEA, BA ECEDU (Hons.), QTS, MSc, MBA, PhD, Lecturer in Primary and Early Years Education Deputy Chief Editor Journal of Education in Museums, UCL Institute of Education, University College London

Ζυμπίδης Δημήτριος, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καλεσοπούλου Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειακής Αγωγής Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Καμηλάκη-Πολυμέρου Αικατερίνη, Ομότ. Ερευνήτρια, τ. Διευθύντρια του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, Μέλος της Εθνικής Επιτροπής Αθήνα 2021, Πρόεδρος της Επιτροπής Χειροτεχνίας του Υπουργείου Ανάπτυξης

Καπανιάρης Αλέξανδρος, Δρ. Ψηφιακής Λαογραφίας, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Τμήματος Ιστορίας & Εθνομολογίας, Μέλος Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Κουτσονίκος Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μάργαρη Ζωή, Κύρια Ερευνήτρια, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας - Ακαδημία Αθηνών

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ – Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Ψυχοπαιδαγωγικών Ερευνών στην Προσχολική Αγωγή

Μπούρας Χρήστος Ι., Πρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών

Νίκας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

Παναγόπουλος Αλκιβιάδης, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πουλάκη Ιουλία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ραφαηλίδης Απόστολος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

Τσάκωνας Ιωάννης, Αναπληρωτής Προϊστάμενος Βιβλιοθήκης & Κέντρου Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Πατρών

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Assistant Professor, Ed. Management Director, Distance Education Unit, European University Cyprus

Χατζοπούλου Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών



ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Αργυροπούλου ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Ευαγγελία Κανταρτζή, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Γιώτα Παπαδημητρίου, Δρ. Ιστορίας, ΣΕΠ ΕΑΠ

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2023

ISSN: 2732-8511



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Περιεχόμενα

Α. ΑΦΙΕΡΩΜΑ Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ευαγγελία Παρίση σελ. 9

Οι μελλοντικές τάσεις της ψηφιακής τεχνολογίας στην ανάπτυξη των εναλλακτικών μορφών τουρισμού. Μελέτη περίπτωσης ο αμπελοοινικός κλάδος στην Ελλάδα

Ευανθία Σύρμου σελ. 22

Όταν η λογοτεχνία συναντά τον κινηματογράφο στη σχολική τάξη. Ένα διδακτικό παράδειγμα

Ευρύκλεια Καραγιαννίδου σελ. 32

Εφαρμογή των συνθετικών πολυμερών στη συντήρηση ιστορικών υφασμάτων

ΑΦΙΕΡΩΜΑ Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σοφία Θ. Παπαδημητρίου & Γεράσιμος Παπαπαναγιώτου σελ. 41

Καλές Πρακτικές και Προκλήσεις των Θετικών Επιστημών: Διερεύνηση των απόψεων στελεχών στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έργου MA.R.CH

Chrisofili Tsiami & Dimitrios Mylonas σελ. 52

The pedagogical journey of digital storytelling: an innovative teaching and learning procedure using non /-formal education method through Digital Story Telling (DST). Case study: 5th Vocational evening School of Thessaloniki was introduced the method through an Erasmus+ project (DIG IT 2015-2017)

Αικατερίνη Τζάμου σελ. 61

Το μάθημα «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» στο γενικό λύκειο

Γιώτα Παπαδημητρίου σελ. 73

Και πάλι περί Διάχυσης και Αντίκτυπου των προγραμμάτων Erasmus+ KA1 και KA2: Θεωρητικά ζητήματα

Γιώτα Παπαδημητρίου σελ. 83

Και πάλι περί Διάχυσης και Αντίκτυπου των προγραμμάτων Erasmus+ KA1 και KA2: Ευρωπαϊκές πηγές



<i>Χρύσα Σκαρλάτου</i>	σελ. 95
Σύνδεση της μουσικής με την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη	
<i>Αντριανή Χριστοδούλου</i>	σελ. 103
Αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην εκπαίδευση Παραδείγματα εφαρμογής project μέσω του προγράμματος eTwinning	
<i>Μαρία Κούντη & Αικατερίνη Λαλαγιάννη</i>	σελ. 110
Τα «Κρυμμένα Μνημεία» Γνωρίζω και συστήνω τα «άγνωστα» μνημεία της πόλης μου Ένα eTwinning πρόγραμμα	
<i>Βάνα Κρασιά & Δήμητρα Κωτσιοπούλου</i>	σελ. 118
Το Νηπιαγωγείο ταξιδεύει στην Ευρώπη. Μια συνεργατική δράση στα πλαίσια E-TWINNING	
<i>Μαρία Μαστοράκη</i>	σελ. 128
«STEAM στο Θέατρο Σκιών»: Διδακτική προσέγγιση με αξιοποίηση του θεάτρου σκιών σε πρόγραμμα e-Twinning εθνικού επιπέδου	
<i>Ευαγγελία Κανταρτζή & Γιώτα Παπαδημητρίου</i>	σελ. 139
Πρωθώντας την Υπαίθρια Εκπαίδευση για μουσεία και σχολεία (Υπαίθρια Εκπαίδευση: Ιστορία, Οφέλη, Παραδείγματα: Οι δράσεις του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και το πρόγραμμα Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations)	



Οι μελλοντικές τάσεις της ψηφιακής τεχνολογίας στην ανάπτυξη των εναλλακτικών μορφών τουρισμού. Μελέτη περίπτωσης ο αμπελοοινικός κλάδος στην Ελλάδα

Ευαγγελία Παρίση

PhD, Laboratory Teaching Staff at Ionian University, Greece-Department of Digital Media & Communication

parisieuagelia@ionio.gr

Περίληψη

Οι εναλλακτικές μορφές τουρισμού περιλαμβάνουν ειδικά χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία τις διαφοροποιούν από τον μαζικό τουρισμό που γίνεται για λόγους αναψυχής και ψυχαγωγίας. Αποτελούν μια καινούρια φιλοσοφία των τελευταίων χρόνων που δίνει νέες αναπτυξιακές προοπτικές στις τουριστικές χώρες. Απευθύνεται σε κοινό που αναζητάει άλλες μορφές τουρισμού, πέρα από τον παραδοσιακό, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα κίνητρά του. Η τεχνολογία και οι ψηφιακές πλατφόρμες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έγκυρη ενημέρωση για τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα, αλλά και στη διαρκή ανανέωση των παροχών που προσφέρει ένας τουριστικός προορισμός, αποτελώντας αναγκαίο εργαλείο που μεταμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και παρέχονται οι τουριστικές εμπειρίες. Ιδιαίτερα για την οιοτουριστική εμπειρία αποτελούν βασικά μέσα υποστήριξης. Η μελέτη επικεντρώνεται στον αμπελοοινικό κλάδο, της οποίας στο θεωρητικό μέρος της παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν την πορεία του Οιοτουρισμού στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Στο εμπειρικό μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που εστιάζεται στα οιοποιεία του Νομού Κρήτης. Σκοπός της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση κατά πόσο τα οιοποιεία του νησιού, έχουν εισάγει τα νέα μέσα της τεχνολογίας στην επιχείρησή τους, πόσο αποδεκτά είναι από τους επισκέπτες τους και ποιες ενέργειες-δράσεις γίνονται για την ανάπτυξη του οιοτουρισμού στην περιοχή. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το βασικό ερευνητικό εργαλείο, που συμπληρώθηκε από τους υπευθύνους των οιοποιείων του νομού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών από τις οιοποιητικές επιχειρήσεις επηρεάζουν τις επιλογές των οιοτουριστών. Επιπλέον, επισημάνθηκε η σημαντική πορεία που έχει κάνει η Κρητική αγορά οίνου και τα οιοποιεία γενικότερα για τον κλάδο και οι ενέργειες που χρειάζονται, ώστε να μπορέσει να ανθίσει ο οιοτουρισμός στο νησί.

Λέξεις-κλειδιά: Οιοτουρισμός, Οιοποιεία, Νέα Μέσα Τεχνολογίας, Κρήτη.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον ορισμό του Παγκοσμίου Οργανισμού Τουρισμού (World Travel Organization) «ο τουρισμός περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των ατόμων που ταξιδεύουν και διαμένουν σε τόπους μακριά από το περιβάλλον της κανονικής διαμονής τους όχι για περισσότερο από ένα συνεχόμενο έτος για επαγγελματικούς λόγους, αναψυχής ή άλλους σκοπούς». Αποτελεί σημαντικό κοινωνικοοικονομικό φαινόμενο κυρίως τα τελευταία πενήντα χρόνια.

Η Ελλάδα αποτελεί σημείο μελέτης του τουρισμού λόγω του ότι δέχεται ένα μεγάλο αριθμό τουριστών τα τελευταία χρόνια, γεγονός που παροτρύνει τους ερευνητές να βελτιώσουν το προσφερόμενο τουριστικό προϊόν και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που απορρέουν από αυτόν, εισάγοντας τον εναλλακτικό ή αειφορικό τουρισμό. Η ιδέα και η πρακτική του εναλλακτικού τουρισμού ξεκίνησαν ως απάντηση στις επιδράσεις του μαζικού, συμβατικού τουρισμού και ως μια ανάγκη έκφρασης των ειδικών ενδιαφερόντων, αναγκών



και προτιμήσεων των επισκεπτών. Παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, περιορισμένη αλλά και ελεγχόμενη κλίμακα, ταυτόχρονα, θέτει στόχο την ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας πολιτισμικά και οικονομικά. Αποτελεί ένα είδος τουρισμού που στοχεύει σε έναν πιο βιώσιμο τρόπο διακοπών και καλύπτει τα κίνητρα της επιλογής του τουριστικού προορισμού με τη διάθεση ποικίλων δραστηριοτήτων προς τους επισκέπτες (Σφακιανάκης, 2004).

Μεταξύ των εναλλακτικών μορφών τουρισμού, σημαντική θέση στην Ελλάδα κατέχει ο οινοτουρισμός. Η αμπελοοινική καλλιέργεια αποτελεί για την Ελλάδα μια παράδοση αιώνων. Η Ελλάδα, ως μεσογειακή χώρα, αποτελεί πόλο έλξης για τους λάτρεις του κρασιού, ειδικά αν λάβουμε υπόψη και την τεράστια ποικιλία που διαθέτει.

2. Ο Οινοτουρισμός ως εναλλακτική μορφή τουρισμού

Ο οινικός τουρισμός ή οινοτουρισμός είναι μια σύνθετη οικονομική δραστηριότητα σε συνεχή εξέλιξη. Συνδυάζει και περιλαμβάνει τρεις τομείς: τη γεωργία -αφού περιλαμβάνει μια γεωργική δραστηριότητα, την καλλιέργεια της αμπέλου-, τη βιομηχανία -δραστηριότητα μετατροπής του σταφυλιού σε κρασί- και, τέλος, την παροχή υπηρεσιών, δεδομένου ότι η δραστηριότητα έχει εξαπλωθεί στον τουρισμό. Περιλαμβάνει επισκέψεις σε αμπελώνες, οινοποιεία, φεστιβάλ και δοκιμές κρασιού, διαδικασίες για τις οποίες η δοκιμή κρασιού και η επίσκεψη της ευρύτερης περιοχής παραγωγής αποτελούν κίνητρα για τους τουρίστες. Σκοπό έχει την άμεση επαφή του επισκέπτη με τον τόπο καλλιέργειας και συλλογής του σταφυλιού, τη συμμετοχή και παρατήρηση στη διαδικασία και τη γευσίγνωσία (Getz, 2000; Αμπελάκη, 2017). Το κρασί από την αρχαιότητα ήταν άμεσα συνδεδεμένο με τη χαλάρωση, το κέφι, τη γιορτή, τον ψυχισμό, την επικοινωνία αλλά και τη φιλοξενία. Στις μέρες μας, ο οινοτουρισμός αποτελεί μια από τις πιο σύγχρονες μορφές εναλλακτικού τουρισμού και όλες οι χώρες του κόσμου τον χαρακτηρίζουν ως «κληρονόμο προώθησης της τουριστικής βιομηχανίας». Αποτελεί μία δυναμικά αναπτυσσόμενη μορφή τουρισμού ειδικού ενδιαφέροντος, ένα σημαντικό συστατικό περιφερειακής ανάπτυξης, αφού συμβάλλει στην τοπική ανάπτυξη, μέσω διαφοροποίησης της γεωργίας αλλά συγχρόνως υπακούει και στις αρχές της αειφορίας (Hall et al., 2000).

Πολλά είναι τα κίνητρα επίσκεψης που επηρεάζουν και το οινοτουριστικό προϊόν. Είναι κάποιος που στοχεύει στην αγορά κρασιού όταν επισκέπτονται ένα οινοποιείο και αυτός είναι και ο λόγος της επίσκεψης. Άλλοι ενδιαφέρονται για τον εμπλουτισμό της γνώσης τους πάνω στο κρασί και στη διαδικασία οινοποίησης και επομένως τα κίνητρά τους κινούνται γύρω από την εκπαιδευτική εμπειρία. Για άλλους η κοινωνική όψη του οινοτουρισμού αποτελεί και το πιο ισχυρό κίνητρο επίσκεψης, αλλά και οι θετικές επιπτώσεις στην υγεία μπορεί να αποτελέσουν κίνητρο για την κατανάλωση κρασιού και πιθανόν και για τον οινοτουρισμό. Κίνητρο μπορεί να αποτελέσει το ενδιαφέρον για τα αμπελοοινικά προϊόντα, αλλά και η επιθυμία επίσκεψης και του terroir παραγωγής τους, το πού και το πώς αυτά παράγονται. Πέρα από το ενδιαφέρον για το βιομηχανικό προϊόν, το ενδιαφέρον για τον οινικό τουρισμό είναι μια πιο σύνθετη διαδικασία. Οι ενδιαφερόμενοι επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με την τοπική κουλτούρα του κρασιού. Τα κίνητρα επίσκεψης είναι το αποτέλεσμα των προηγούμενων εμπειριών του οινοτουρίστα, της εικόνας του προορισμού, αλλά και της πληροφόρησης για τον προορισμό. Η πληροφόρηση μπορεί να προέλθει από τουριστικούς οδηγούς, εφημερίδες και περιοδικά, από το διαδίκτυο αλλά και από το κοινωνικό του περιβάλλον.



2.1. Διεθνείς τάσεις του Οινοτουρισμού

Υπάρχουν αμέτρητες επιλογές και ειδικά στην Ευρωπαϊκή ήπειρο, η οποία λόγω του εύκρατου κλίματος ευνοεί τη φιλοξενία αμπέλων και την παραγωγή κρασιού. Παρακάτω, θα ταξινομηθούν οι επικρατέστερες χώρες με έντονο οινοτουριστικό ενδιαφέρον. Η Γαλλία, η Ισπανία και η Ιταλία, αναμφισβήτητα, αποτελούν κάποιους από τους πιο ενδιαφέροντες ευρωπαϊκούς οινοτουριστικούς προορισμούς και ακολουθούν και άλλες.

2.1.1. Γαλλία

Στη Γαλλία η ανάπτυξη των μεγάλων περιοχών παραγωγής κρασιού επήλθε κυρίως μετά το 1922, με την υποστήριξη του ευρωπαϊκού προγράμματος «Διόνυσος» (Manente, 2011). Ο οινοτουρισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την παράδοση και το γόητρο. Μια περιοχή που λαμβάνει 70.000 επισκέπτες περίπου το χρόνο είναι η περιοχή του Μπορντό καθώς πληροί τα χαρακτηριστικά του οινοποιείου με παράδοση και ποιότητα. Για τη χώρα αυτή έχουν ισχυριστεί πως για να γνωρίσει κανείς όλους τους αμπελώνες της χρειάζεται μια ζωή. Διασημότερες περιοχές της Γαλλίας είναι η Κοιλάδα Loire, η Καμπανία, η Μπορντό και η Κοιλάδα Rhone. Στο Μπορντό, υπάρχει και το μουσείο «στολίδι» με θέμα το κρασί.

2.1.2. Ισπανία

Το κρασί καθορίζεται ως απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του τουρισμού και αποτελεί την κινητήρι δύναμη για την παραγωγή πλούτου στη γεωγραφική περιοχή της Ισπανίας. Αποτελεί την τρίτη μεγαλύτερη χώρα στον κόσμο με οινοτουριστικό ενδιαφέρον. Μια από τις διασημότερες περιοχές της είναι η περιοχή La Rioja η οποία έχει κυκλοφορήσει και ομώνυμο κρασί. Άλλες γνωστές περιοχές είναι η Καταλονία, η Γαλικία και η Καστίλη.

2.1.3. Ιταλία

Στην Ιταλία, τα επίπεδα του οινοτουρισμού παραμένουν χαμηλά, καθώς τα οινοποιεία έχουν χαμηλή χωρητικότητα υποδοχής σε σύγκριση με άλλα οινοποιεία, όπως αυτά της Αργεντινής, τα οποία έχουν κατά μέσο όρο 10.000 επισκέπτες τον χρόνο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το κέντρο του Langhe και του Roero στο Πιεμόντιο, όπου, το κράτος δεν έχει στηρίξει ακόμη οικονομικά τις ενεργές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται για την υποστήριξη του οινοτουρισμού. Σε αυτή τη χώρα, καλλιεργούνται πάνω από 400 ποικιλίες σταφυλιών και αποτελεί μία από τις αρχαιότερες περιοχές παραγωγής κρασιού στον κόσμο. Κορυφαία περιοχή η Τοσκάνη, στην οποία μπορεί κανείς να συνοδέψει το γεύμα του με ένα ποτήρι κρασί ύψιστης ποιότητας.

2.1.4. Γερμανία

Στη Γερμανία, η ενασχόληση με την παραγωγή κρασιού και ο καθορισμός της ως τουριστική δραστηριότητα ξεκίνησε για τη χώρα μετά το 1920. Η γνωστή, «Διαδρομή Οίνου», ξεκίνησε να υλοποιείται περίπου 100 χρόνια πριν η οποία έως και σήμερα αποφέρει σημαντικά κέρδη και ενισχύει τις πωλήσεις. Κύριοι προορισμοί για επίσκεψη, εκείνη την εποχή, αποτελούσαν τα χωριά κατά μήκος του Ρήνου και η περιφέρεια της Αλσατίας (Manente, 2013).

2.1.5. Πορτογαλία

Στην Πορτογαλία, η ασχολία και η ανάπτυξη του οινοτουρισμού υπάρχει στην περιοχή Douro. Η παραγωγή οίνου στην περιοχή αυτή είναι υψηλής και φημισμένης ποιότητας και έχει χαρακτηριστεί από την UNESCO ως παγκόσμια κληρονομιά. Η χώρα με τις πιο σπάνιες ποικιλίες κρασιών στον κόσμο. Αυτό συνέβη, γιατί η χώρα ήταν σε απομόνωση όταν ξεκίνησε η οινοπαραγωγή να γίνεται μέρος της ζωής των κατοίκων. Διαθέτει πάνω από 250 ντόπιες ποικιλίες και εισάγει ελάχιστες, όπως για παράδειγμα η Alicante Bouschet. Το πιο γνωστό της κρασί είναι το «πράσινο».



2.1.6. Ελβετία

Είναι γνωστή για τα λευκά της κρασιά. Έχουν φρέσκια γεύση και συνοδεύονται κυρίως με πικάντικα τυριά. Υπάρχουν χιλιάδες αμπελώνες στη λίμνη Λεμάν, στη Γένοβα, στη Βεβέ και στη Μοντρό. Για δοκιμή λευκών κρασιών προτιμώνται οι περιοχές Σπιέζ και Τουν.

2.2. Ελληνική πραγματικότητα

Η Ελλάδα αποτελεί μια από τις χώρες που παρουσιάζουν θετικές προοπτικές για να αναπτυχθεί ο οινοτουρισμός. Υπάρχουν πολλά και διάφορα μέρη στα οποία καλλιεργούνται αμπελώνες με σκοπό την οينوπαραγωγή. Το κλίμα, ο ήλιος και το ελληνικό χώμα, σε συνδυασμό με τις γνώσεις των οينوπαραγωγών αποτελούν βασικούς παράγοντες για να ξεχωρίσει το ελληνικό κρασί στις διεθνείς αγορές. Τα ελληνικά κρασιά έχουν διακριθεί και βραβευτεί για την εξαιρετική τους ποιότητα.

Η Ελλάδα ανήκει στην κατηγορία των ανερχόμενων δυνάμεων στον τομέα του οινοτουρισμού, καθώς η περιοχή της Σαντορίνης, αναδείχθηκε ως ένας από τους καλύτερους προορισμούς οινοτουρισμού στον κόσμο.

2.3. Οι ελληνικές περιοχές με τα μεγαλύτερα οινοποιεία

2.3.1. Μουσείο Οίνου στην Παιανία

Το Μουσείο Αμπελώνων Μάρκου αποτελείται από 100 στρέμματα μεσογειακού αμπελώνα και 100 στρέμματα ιδιόκτητου αμπελώνα στη Νεμέα Πελοποννήσου. Οι ποικιλίες που καλλιεργούνται στους αμπελώνες είναι το Σαββατιανό, το Αγιωργίτικο, το Ασσύρτικο, ο Ροδίτης, το Αθήρι, το Μοσχοφίλερο, το Μοσχάτο, η Μαλαγουζιά, οι γαλλικές Charfonna, Cabernet Sauvignon, Merlot, Syrah και η ιταλική Trebbiano.

2.3.2. Κτήμα Γεροβασιλείου

Στο Μουσείο οίνου στη Θεσσαλονίκη υπάρχει ένας αμπελώνας με ποικιλίες Μοράλη, Λάππα, Γιαΐτη, Τσόκλη και Βαρώτσου. Περιλαμβάνει ξεχωριστά ανοιχτήρια από τον 18ο αιώνα με υψηλή αισθητική. Πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδηλώσεις, διαλέξεις, εκδόσεις, γευστικές δοκιμές και θεατρικές και μουσικές παραστάσεις.

2.3.3. Κτήμα Οινογένεσις στη Δράμα

Το κτήμα ανήκει στον Μπάκη Τσάλκο πρώην οινολόγος του κτήματος Λαζαρίδη. Καλλιεργεί κρασιά διαφόρων ποικιλιών όπως Cabernet Sauvignon, Merlot, Cabernet Franc, Sauvignon Blanc, Ugni Blanc και Semillion. Σημειωτέον, η ετικέτα με την ονομασία «Δέκα» κρίνεται άρτια με βαθμολογία 10/10 τόσο στο κόκκινο όσο και στο λευκό.

2.3.4. Οινοποιείο Κατώγι Αβέρωφ στο Μέτσοβο

Φιλοξενεί πάνω από 1200 δρύινα βαρέλια με κόκκινο κρασί και κάβα με σπάνιες συλλεκτικές φιάλες. Μπορεί κανείς να μάθει για την ιστορία του οινοποιείου και τη διαδικασία παραγωγής κρασιού, αξιοποιώντας τα οπτικοακουστικά μέσα που προσφέρει το οινοποιείο.

2.3.5. Κτήμα Μπουτάρη στη Νάουσα

Ποικιλία ερυθρός Ξινόμαυρος. Στο συγκεκριμένο οινοποιείο, μπορεί κάποιος να κάνει βόλτα με το ποδήλατο, να δοκιμάσει κρασιά αλλά ακόμα να δει και σινεμά.

2.3.6. Κτήμα Φουντή



Αποτελεί μέλος των Δρόμων του κρασιού της Βορείου Ελλάδος. Η κατασκευή του ολοκληρώθηκε το 1998. Βρίσκεται 4 χιλιόμετρα έξω από το κέντρο της Νάουσας στον οικισμό της Νέας Στράντζας.

2.3.7. Κτήμα Αβαντίς

Βρίσκεται στο χωριό Μύτικας ή Αμπέλια στο Ληλάντιο πεδίο. Ανήκει στον Απόστολο Μούντριχα και στη Λένγκα Γεωργιάδου. Το πρώτο κτίριο, όπου γινόταν η γλευκοποίηση, χτίστηκε στις αρχές του 1990. Η ιστορία για το κτήμα Αβαντίς ξεκινά από το 1834 μαζί με τη διαδικασία παραγωγής κρασιών. Σε αυτό το οινοποιείο, η Λένγκα Γρηγοριάδου δημιούργησε την πρώτη της σειρά καλλυντικών με οικολογικό και «πράσινο» χαρακτήρα.

2.3.8. Οινοποιεία Παρπαρούση

Βρίσκεται στα Μποζαϊτικά της Πάτρας. Ιδρύθηκε το 1974 από τον οινολόγο Θανάση Παρπαρούση και τη σύζυγο του. Διαθέτει ίσως ένα από τα καλύτερης ποιότητας παλαιωμένο απόσταγμα στην αγορά. Χρησιμοποιούνται για την ωρίμανση και την παλαίωση του κρασιού Γαλλικά βαρέλια. Επίσης, μπορεί κάποιος να δοκιμάσει και τη γνωστή σε όλους Μαυροδάφνη.

2.3.9. Κτήμα Σκούρα στη Νεμέα

Μια υπερσύγχρονη οινοπαραγωγική μονάδα που διαθέτει ένα κελάρι 1000 δρύινων βαρελιών και ένα εντυπωσιακό εμφιαλωτήριο. Πραγματοποιείται οινική γευσίγνωσία στην αίθουσα του οινοποιείου με υψηλή και μοντέρνα αισθητική.

2.3.10. Οινοποιείο Γαία-Αμπελώνας Γαβαλά

Ο αμπελώνας της Σαντορίνης είναι σήμερα ένας από τους πιο σημαντικούς της Ελλάδας και παράγει τους οίνους ΠΟΠ Σαντορίνη, από Ασύρτικο Σαντορίνης. Με το ιδιότυπο σχήμα διαμόρφωσης των πρέμνων (αμπελιά ή κουλούρα), ο αμπελώνας της Σαντορίνης είναι μνημείο της φύσης και των ανθρώπων και ως τέτοιο πρέπει να τον αντιμετωπίζουν όλοι και ειδικότερα όσοι κάνουν οινοτουρισμό στη Σαντορίνη, επισκεπτόμενοι τα πολλά οινοποιεία της, στα οποία περιλαμβάνεται και μουσείο οίνου.

3. Νέα μέσα τεχνολογίας στον τουρισμό

Η πληροφόρηση αποτελεί αναγκαίο εργαλείο τουριστικής ανάπτυξης με την έγκυρη ενημέρωση για τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα, αλλά και τη διαρκή ανανέωση των παροχών που προσφέρει ένας τουριστικός προορισμός. Οι ταξιδιώτες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να αναζητήσουν πληροφορίες για το ταξιδιωτικό προϊόν που τους ενδιαφέρει. Τα ταξιδιωτικά προϊόντα αγοράζονται πριν από την ώρα της χρήσης, καταναλώνονται μετά την άφιξή τους στον τόπο του ταξιδιού και αξιολογούνται καλύτερα μετά την κατανάλωση.

Η τουριστική επικοινωνία έχει μεταβληθεί χάρη της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Το διαδίκτυο και τα νέα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης αποτελούν αναγκαία εργαλεία για τους οινοτουριστικούς προορισμούς καθώς και για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και επιχειρήσεις, παρέχοντας τους τη δυνατότητα μέσω της ανάπτυξης Ηλεκτρονικών Συστημάτων και Μάρκετινγκ Οινοτουρισμού να προβάλλουν τους πόρους τους, να προσεγγίσουν, τους δυνητικούς τους επισκέπτες-πελάτες σε τοπική αλλά και σε παγκόσμια κλίμακα όλο το εικοσιτετράωρο και με άμεσο τρόπο και χαμηλό κόστος, αλλά και να προωθήσουν και να τοποθετήσουν στην αγορά τα οινικά τους προϊόντα (Σακελλαρίδης, 1999; Howison et al., 2014).

Η δημιουργία ενός τέτοιου συστήματος μπορεί να στηρίξει αποτελεσματικά την ανάπτυξη και την προώθηση των μικρομεσαίων οινοποιείων αλλά και οινοτουριστικών επιχειρήσεων, οι οποίες συχνά δεν έχουν τους πόρους, τη τεχνογνωσία και τις υποδομές.



4. Ο οινoturισμός στο νησί της Κρήτης

Στην Κρήτη ο οινoturισμός παρουσιάζεται ως ένα αρκετά οργανωμένο τουριστικό προϊόν. Για να επισκεφθεί κανείς τα πολλά επισκέψιμα οινοποιεία μπορεί, με αφετηρία την πόλη του Ηρακλείου, να ακολουθήσει τις δύο διαδρομές, που «χαράζουν» οι δρόμοι κρασιού Ηρακλείου. Το τουριστικό προϊόν έχει παραδοσιακό αγροτικό χαρακτήρα και συνδέεται άμεσα με δραστηριότητες αγροτουρισμού και οικοτουρισμού. Προβάλλονται πολύ τα τοπικά προϊόντα και το μοντέλο της κρητικής διατροφής, επομένως είναι έντονη η σύνδεση με το γαστρονομικό τουρισμό, βασισμένο όμως σε σύμφωνα ποιότητας και προϊόντα προστατευόμενης ονομασίας προέλευσης.

Μια σημαντική πρωτοβουλία ξεκίνησε μόλις το 2006 με την ίδρυση του Δικτύου Οινοποιών Νομού Ηρακλείου και δύο χρόνια αργότερα με αυτήν του Δικτύου Οινοποιών Νομού Χανίων και Ρεθύμνης. Έτσι, 30 οινοποιεία που καλύπτουν πάνω από το 90% της εμφιαλωμένης παραγωγής του νησιού συνεργάζονται, οργανώνουν κοινές ενέργειες, διαχειρίζονται εθνικά και κοινοτικά κονδύλια, με σκοπό τόσο την ανάδειξη του προϊόντος, όσο και της τουριστικής διάστασης που μπορεί αυτό να αναδείξει. Σημαντικό στοιχείο σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας και δράσης, είναι ότι το σχήμα απαρτίζεται τόσο από ιδιωτικά, όσο και από συνεταιριστικά οινοποιεία, από μονάδες μικρής και μεγαλύτερης κλίμακας, όλοι σε ισότιμη βάση. Το δίκτυο Οινοποιών Κρήτης έχει καθιερώσει το σήμα ποιότητας «Επισκέψιμα Οινοποιεία», που χορηγείται σε οινοποιεία που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, συμβάλλοντας στην προβολή και στην προώθηση του κρητικού αμπελώνα και του οινoturισμού στο νησί. Επομένως, έχει ήδη σχεδιαστεί για το νησί και τον τουριστικό τομέα μία στρατηγική τοπικής ανάπτυξης με σκοπό την καθιέρωση του οινoturισμού και την ενσωμάτωσή του στο brand name του νησιού.

5. Μεθοδολογία Έρευνας

Πραγματοποιήθηκε η πρωτογενής έρευνα με συμμετέχοντες τα οινοποιεία του Νομού Κρήτης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά στα οινοποιεία και συμμετείχαν συνολικά 31 οινοποιεία όλων των νομών του νησιού της Κρήτης και η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων ήταν η στατιστική μέθοδος. Εφόσον, λοιπόν, στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, λάβαμε 25 απαντήσεις από τους οινοποιούς. Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2023.

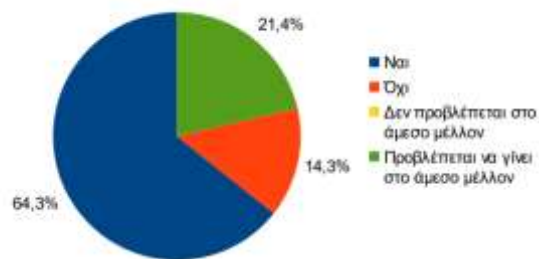
Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να γίνει η συλλογή όλων των απαραίτητων δεδομένων που αφορούν τις οινοποιητικές επιχειρήσεις και περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες: Γενικές πληροφορίες της οινοποιητικής επιχείρησης, πληροφορίες για τον οινoturισμό σε σχέση με την επιχείρηση και πληροφορίες σχετικά με τη χρήση μέσων τεχνολογίας στην επιχείρηση.

6. Αποτελέσματα έρευνας

Το 40% του δείγματος έχει την επιχείρησή του στο νομό Ηρακλείου. Δεύτερος νομός κατά σειρά με τα περισσότερα οινοποιεία (32%) ήταν ο νομός Χανίων. Ο νομός του Ρεθύμνου, είχε το 20% των οινοποιείων. Τέλος, το μικρότερο ποσοστό φαίνεται να βρίσκεται στον νομό Λασιθίου, καθώς μόνο το 8% των οινοποιείων εδρεύουν εκεί. Ως προς τη νομική μορφή των



οινοποιείων, το μεγαλύτερο ποσοστό (48%) των οινοποιείων είναι Ανώνυμες Εταιρίες και το 28% ομόρρυθμες. Το 68% απάντησε πως το οινοποιείο τους λειτουργεί περισσότερα από 10 χρόνια και το 24% λειτουργούν από 5-10 χρόνια. Το οινοποιείο των 84% των ερωτηθέντων λειτουργεί όλο το χρόνο. Το 56% των επιχειρήσεων παράγει από 100.000 φιάλες οίνου σε λίτρα και άνω κάθε έτος. Παράλληλα, το 28% δήλωσε πως κατά μέσο όρο τον χρόνο παράγει 50.000 έως 100.000 λίτρα οίνου. Το 52% διατηρεί 30 έως και 70 στρέμματα συνολική έκταση αμπελώνων, ενώ έως 30 στρέμματα το 24% και το υπόλοιπο 24% απάντησε πως τα ιδιόκτητα στρέμματα τους είναι πάνω από 70. Τα 40% των οινοποιείων καλύπτουν την εγχώρια ζήτηση και εξαγωγούν οίνο και στο εξωτερικό. Ανάμεσα στις 3 κυριότερες χώρες εξαγωγών συμπεριέλαβαν: ΗΠΑ το 7,1%, Καναδάς το 14,3%, Γαλλία το 7,1%, Γερμανία το 35,7%, Βέλγιο-Κύπρο το 7,1%, καμία το 14,2% και άλλες χώρες το 14,2%. Το 96% των επιχειρήσεων έχει πιστοποιηθεί για τα κρασιά τους. Το 64,3% των οινοποιείων είναι επισκέψιμα, μόνο το 14,3% δεν είναι επισκέψιμα, ενώ το 21,4% σχεδιάζει να γίνει επισκέψιμο στο άμεσο μέλλον. (Γράφημα 1.).



Γράφημα 1. Αποτελέσματα έρευνας

Το 7,1% των οινοποιείων διαθέτει ξενώνες, το 7,1% εστιατόριο, το 57,1% χώρους αναψυχής και το 28,6% δε διαθέτει κανέναν χώρο υποδοχής τουριστών.

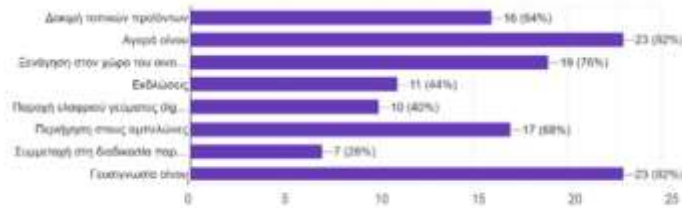
Χώροι Υποδοχής Τουριστών	Ποσοστό Επιχειρήσεων
Ξενώνες	7,1%
Εστιατόριο	7,1%
Χώρους Αναψυχής	57,1%
Κανέναν	28,6%

Εικόνα 1. Χώροι υποδοχής τουριστών και ποσοστά

Διάφορες δράσεις που συνήθως αναπτύσσονται στους χώρους είναι η δοκιμή τοπικών προϊόντων από το 64% των οινοποιείων. Η αγοράς οίνου και η γευσισγνωσία (92%), η ξενάγηση στο χώρο του οινοποιείου (76%). Τέταρτη στη σειρά επιλογή ήταν οι εκδηλώσεις στο χώρο του οινοποιείου και η παροχή ελαφριού γεύματος (light lunch), καθώς μόλις το 44% και το 40% αντίστοιχα του συνόλου απάντησε πως διατίθεται επιπλέον και η περιήγηση στους αμπελώνες, επέλεξαν 17 οινοποιεία, δηλαδή το 68%.



Ο οινoturισμός αποτελεί μια μορφή τουρισμού ειδικού ενδιαφέροντος, η οποία περιλαμβάνει την επίσκεψη σε οινοποιεία, αμπελώνες, γιορτές ...ετε αναπτύζει οινοτουριστικές δραστηριότητες, 25 απαιτήσεις:



Γράφημα 2. Αποτελέσματα

Το 56% των επισκεπτών τους είναι από ηλικίες 31 έως 45 ετών. Το 40% αποτελείται από ηλικίες 46 έως και 60 ετών και τέλος, το 4% των επισκεπτών βρίσκεται σε ηλικίες άνω των 61 ετών. Το 30,4% δήλωσε πως την περασμένη χρονιά δέχτηκε 300 με 400 επισκέπτες. Το 26,1% δήλωσε πως δέχτηκε 400 με 500 επισκέπτες. Το 21,7% την περασμένη χρονιά δέχτηκε περισσότερους από 500 επισκέπτες και το 13% δέχτηκε 200 με 300. Τέλος, 50 με 100 δέχτηκε το 4,3%. Η χώρα προέλευσης των οινοτουριστών κατά 72% είναι από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Λιγότεροι προέρχονται από την Ελλάδα, με ποσοστό 48% και ακόμα λιγότεροι προέρχονται από χώρες εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με ποσοστό μόλις 24%. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, το 64% των επισκεπτών επισκέπτονται το οινοποιείο μεμονωμένα, ενώ το 36% των επισκεπτών επισκέπτεται το οινοποιείο σε γκρουπ.

Στην ερώτηση με ποιον τρόπο θεωρείται ότι θα βοηθήσουν τα social media στον οινοτουρισμό, το 13,3% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι τα social media θα βοηθήσουν τον οινοτουρισμό στην αύξηση της άμεσης επικοινωνίας με τους επισκέπτες. Το 15% στην αύξηση της αναγνωρισιμότητας του οινοποιείου και της οινοτουριστικής περιοχής. Επίσης, άλλο ένα 15% των ερωτηθέντων πιστεύει, ότι τα social media θα βοηθήσουν στην προώθηση και στη διαφήμιση. Το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως 56,7% θεωρεί ότι όλες οι παραπάνω ενέργειες των social θα βοηθήσουν στον οινοτουρισμό, δηλαδή και η προώθηση-διαφήμιση και η αύξηση της αναγνωρισιμότητας του οινοποιείου και της οινοτουριστικής περιοχής και η αύξηση στην άμεση επικοινωνία με τους επισκέπτες θα συμβάλλουν στον οινοτουρισμό.

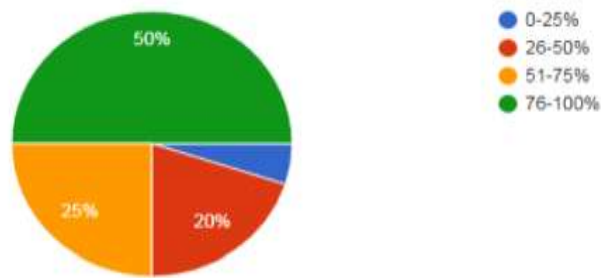


Γράφημα 3. Με ποιον τρόπο θεωρείται ότι θα βοηθήσουν τα social media στον οινοτουρισμό - Αποτελέσματα

Στην ερώτηση πόσο χρήσιμο είναι το μάρκετινγκ (διαφήμιση) στον οινοτουρισμό, οι ερωτηθέντες είχαν τέσσερις επιλογές σε ποσοστά για να απαντήσουν, της τάξεως 0-25%, 26-50%, 51-75%, 76-100%. Το μεγαλύτερο ποσοστό 50%, οι μισοί δηλαδή, απάντησαν ότι το μάρκετινγκ θα βοηθήσει 76-100% τον οινοτουρισμό. Έπειτα, το 25% απάντησε ότι το μάρκετινγκ θα συμβάλει 51-75% στον οινικό τουρισμό. Ένα 20% απάντησε ότι 26-50%, είναι

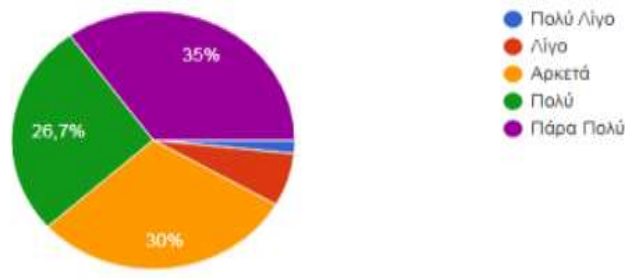


χρήσιμη η διαφήμιση στον οινoturισμό. Τέλος, το μικρότερο ποσοστό 5% με διαφορά από τα υπόλοιπα, απάντησε ότι το μάρκετινγκ θα είναι χρήσιμο στον οινικό τουρισμό μόνο 0-25%.



Γράφημα 4. Πόσο χρήσιμο είναι το μάρκετινγκ (διαφήμιση) στον οινoturισμό - Αποτελέσματα

Στην ερώτηση πόσο σημαντική είναι η δημιουργία μιας ιστοσελίδας που ο επισκέπτης-οινoturίστας θα μπορούσε να επιλέξει οινoturιστικά πακέτα από τον προορισμό, το 35% των επιχειρήσεων απάντησε πάρα πολύ αρκετά το 30% και το 26% πολύ.

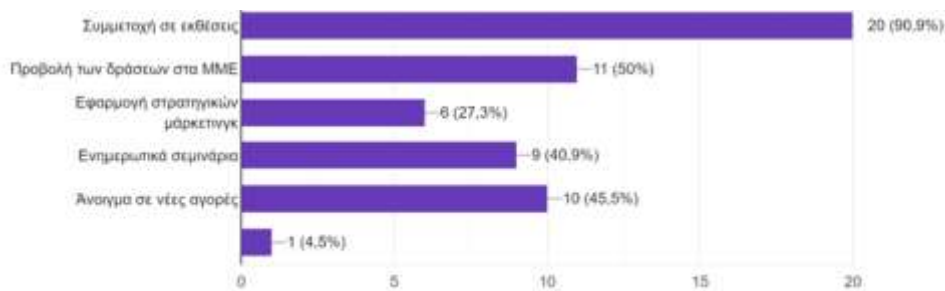


Γράφημα 5. Πόσο σημαντική είναι η δημιουργία μιας ιστοσελίδας - Αποτελέσματα

Το 21,4% των οινοποιών θεωρεί ότι οι τουρίστες έχουν αρκετές γνώσεις σχετικά με το κρασί, το 57,1% μέτριες και το 21,4% ελάχιστες γνώσεις. Το 71,4% των επισκεπτών αγοράζουν κατά μέσο όρο από 0-100 μπουκάλια, κατά 7,1% 101-300 μπουκάλια και κατά 21,4% πάνω από 1000 μπουκάλια το χρόνο.

Στην ερώτηση αν υπάρχει δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των οινοποιών για προβολή της Κρήτης ως οινoturιστικού προορισμού, το 84% απάντησε θετικά. Οι ενέργειες που γίνονται μέσω του διαδικτύου αφορούν σε ποσοστό 90,9% την συμμετοχή σε εκθέσεις. Σε ποσοστό 50%, η προβολή των δράσεων στα ΜΜΕ, και σε ποσοστό 45,5%, έλαβε η επιλογή για άνοιγμα σε νέες αγορές. Τα ενημερωτικά σεμινάρια κατά 40% αποτελούν επιπλέον ενέργειες και κατά 27,3%, η εφαρμογή στρατηγικών μάρκετινγκ.





Γράφημα 6. Υπάρχει δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των οινοποιών για προβολή της Κρήτης ως οινοτουριστικού προορισμού – Αποτελέσματα

Στην ανοικτή ερώτηση ποια είναι τα δυνατά σημεία της Κρήτης ως οινοτουριστικού προορισμού, όλοι σχεδόν απάντησαν ότι είναι η φυσική ομορφιά και τα τοπία που διαθέτει, η ιστορία του νησιού και τέλος οι ποικιλίες κρασιού και τοπικών προϊόντων.

Το 42,9% των οινοποιείων πιστεύουν ότι η Ελλάδα ανταγωνίζεται τις υπόλοιπες χώρες ισάξια, το 50% ότι προσπαθεί να ανταγωνιστεί τις υπόλοιπες χώρες και το 7,1% ότι αδυνατεί να ανταγωνιστεί τις υπόλοιπες χώρες.

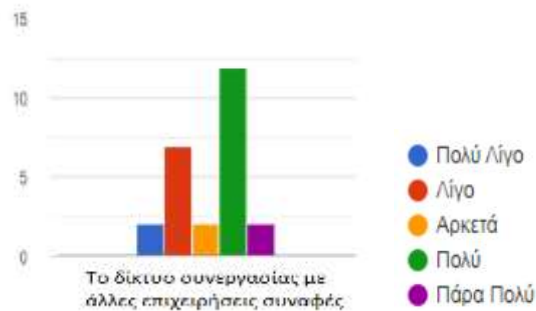
Η Ελλάδα ως προορισμός οινοτουρισμού	Ποσοστό Επιχειρήσεων
Ανταγωνίζεται τις υπόλοιπες χώρες ισάξια	42,9%
Προσπαθεί να ανταγωνιστεί τις υπόλοιπες χώρες	50%
Αδυνατεί να ανταγωνιστεί τις υπόλοιπες χώρες	7,1%

Εικόνα 2. Η Ελλάδα ως προορισμός οινοτουρισμού και ποσοστά επιχειρήσεων

Στην ερώτηση σχετικά με τα εμπόδια που αναστέλλουν την ανάπτυξη του οινοτουρισμού, δηλώθηκε η έλλειψη κρατικής μέριμνας ιδιαίτερα σε ζητήματα της φορολογίας, οι υποδομές στο νησί, η μη επαρκής προβολή και η πρόσβαση στα οινοποιεία είναι οι πιο βασικοί παράγοντες για την εξέλιξη του οινοτουρισμού.

Ένας επιπλέον παράγοντας που εξετάστηκε είναι αν υπάρχει δίκτυο συνεργασίας με άλλες συναφείς επιχειρήσεις και αν επηρεάζει την ανάπτυξη του οινοτουρισμού. Έτσι λοιπόν, το μεγαλύτερο ποσοστό 94% θεωρούν πως το δίκτυο αυτό επηρεάζει πολύ, πάρα πολύ και αρκετά την ανάπτυξη του οινοτουρισμού, ενώ επηρεάζει σε λίγο και πολύ λίγο μέτριο βαθμό μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 6%.





Γράφημα 7. Το δίκτυο συνεργασίας με άλλες συναφείς επιχειρήσεις

Τέλος, στις προτάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη του οινοτουρισμού στην Κρήτη, αναφέρθηκε ότι είναι απαραίτητη η επιπλέον προβολή και διαφήμιση μέσω των κοινωνικών δικτύων, ώστε να ενημερωθεί το κοινό για τις ποικιλίες του τόπου και η τελευταία πρόταση αφορούσε την κρατική μέριμνα που θα μπορούσε να συμβάλλει αισθητά στην προβολή του οινοτουρισμού.

7. Συμπεράσματα

Ο οινοτουρισμός αποτελεί μια πρόσφατη μορφή τουρισμού, η οποία συνεχώς κερδίζει έδαφος και συνεχίζει να εξελίσσεται. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα οινοποιεία της Κρήτης, προκειμένου να διερευνηθεί η υφιστάμενη κατάσταση. Τα οινοποιεία του νησιού αποτελούν μια σημαντική αγορά. Είναι επιχειρήσεις με πάνω από 10 χρόνια λειτουργίας. Καλύπτουν τις ανάγκες της εγχώριας αγοράς και έχουν και εξαγωγικές δυνατότητες. Παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα, όπως παρέχουν πιστοποιημένα κρασιά, είναι εύκολα προσβάσιμα, βρίσκονται κοντά σε τουριστικά αξιοθέατα. Τα περισσότερα, αποτελούν επισκέψιμους χώρους με περαιτέρω δυνατότητες. Υπάρχει δίκτυο συνεργασίας και μέσω αυτού συμμετέχουν σε εκθέσεις και προβάλλουν τις συλλογικές τους δράσεις στα ΜΜΕ. Η προβολή του νησιού ενισχύεται σημαντικά μέσω της ιστορίας που έχει ο οίνος σε αυτόν τον τόπο, των τοπικών προϊόντων, αλλά και μέσω των φεστιβάλ οίνου και γευσιγνωσίας, των δρόμων κρασιού, των τουριστικών αξιοθέατων. Το οινοτουριστικό προϊόν της Κρήτης, φαίνεται από τα παραπάνω, ως ένα από τα καλύτερα σχεδιασμένα οινοτουριστικά προϊόντα στον ελληνικό χώρο, πλαισιωμένο με δραστηριότητες και άλλες μορφές τουρισμού και έχοντας έντονη την έννοια της δικτύωσης.

Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, παρατηρήθηκε πως το δείγμα έκρινε σημαντική την χρήση των social media, για την προώθηση, διαφήμιση, την αύξηση της αναγνωρισιμότητας των οινοποιείων και της οινοτουριστικής περιοχής και τέλος, για την άμεση επικοινωνία με τους επισκέπτες.

Όσον αφορά τώρα, την εξέλιξη του οινοτουρισμού κρίθηκε απαραίτητο ότι πρέπει να πραγματοποιούνται εκδηλώσεις και φεστιβάλ, καθώς λειτουργούν ως ένα μέσο για την προσέλκυση επισκεπτών στην οποία αναπτύσσεται μία οινοτουριστική εμπειρία γύρω από το αμπελοοινικό προϊόν. Η δημιουργία μιας ιστοσελίδας που θα αναφέρονται οινοτουριστικά πακέτα θεωρήθηκε εξίσου σημαντική δράση, όπως και το μάρκετινγκ (διαφήμιση). Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν ανασταλτικά την ανάπτυξη του κλάδου, που χρήζουν βελτίωσης. Παρά ταύτα, ο οινικός τουρισμός μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση της τοπικής



οικονομίας, στη διάδοση των τοπικών προϊόντων και τέλος, στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη τουριστικών δραστηριοτήτων με επίκεντρο τον οίνο.

8. Προτάσεις

Η πολιτιστική κληρονομιά και η γαστρονομία του κάθε τόπου μπορεί να αναδειχθεί μέσα από τον οινοτουρισμό. Έμφαση πρέπει να δοθεί στον τρόπο με τον οποίο ενημερώνεται ή προσεγγίζεται ο δυνητικός οινοτουρίστας, πώς προβάλλονται τα οινοτουριστικά προϊόντα και δράσεις, καθώς και τα μηνύματα και οι πρακτικές που πρέπει να επιστρατευτούν για την προσέγγιση οινοτουριστών από την Ελλάδα και το Εξωτερικό. Τα νέα μέσα της τεχνολογίας παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο σε αυτό το κομμάτι.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αμπελουργοί-οινοποιοί, είναι η κινητήρια δύναμη του οινοτουρισμού. Έτσι, ο σεβασμός και η προστασία του αμπελοοικονομικού τοπίου θεωρείται απαραίτητος για την ανάδειξη της πολιτιστικής ταυτότητας κάθε περιοχής. Οι ενέργειες αυτές σχετίζονται αφενός, με κρατικές πρωτοβουλίες στο χώρο του τουρισμού και του οινοτουρισμού ειδικότερα, ώστε να αμβλυνθούν τα προβλήματα που σημειώνονται σήμερα, όπως φορολογία, υποδομές κ.λπ. Αλλά και αφετέρου με πρωτοβουλίες των ίδιων των οινοπαραγωγών οι οποίοι είναι και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι.

Επίσης, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και έναν αριθμό τουριστών που επισκέπτονται μία περιοχή που εντάσσεται σε μία οινική διαδρομή. Τα ευρήματα από τις απόψεις των τουριστών, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα, όσον αφορά στην κατάλληλη προβολή και προώθηση των οινοποιείων και γενικά του οινικού τουρισμού, ούτως ώστε να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από αυτό το είδος τουρισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Getz, D. (2000). *Explore Wine Tourism: Management, Development, Destinations*. New York: Cognizant.
- Hall, C. M., Johnson, G., Cambourne, B., Macionis, N., Mitchell, R., & Sharples, E. (2000). *Wine tourism: An introduction In Wine tourism around the world: Development, management and markets*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Howison, S., Finger, G., & Hauschka. (2014). Insights into Web presence, online marketing and the use of social media by tourism operators in Dudedin, New Zealand. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 16. Retrieved from 10.1080/13032917.2014.940357
- Manente, M. (2011). Economia turistica regionale nel 2010. In *Atti dell'XI Conferenza Ciset – Banca d'Italia*. Venezia.
- Manente, M. (2013). Oral presentation: Economia turistica regionale nel 2012. In *L'Italia e il Turismo Internazionale: Andamento Incoming e Outgoing nel 2012, Conferenza Ciset-Bankitalia*. Venezia. Retrieved from <http://virgo.unive.it/ciset/website/it/conferenze/conferenze-nazionali-2013>
- Αμπελάκη, Μ. (2017). Οινοτουρισμός: Ιστορική εξέλιξη, θεωρητικό πλαίσιο και σύγχρονες ερευνητικές τάσεις. Στο Π. Τσάρτας & Π. Λύτρας (Επιμ.), *Τουρισμός, Τουριστική Ανάπτυξη: Συμβολές Ελλήνων Επιστημόνων*. Βιβλιοθήκη Τουριστικών Επιστημών. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σακελλαρίδης, Οδ. (1999). *Πληροφορική στον Τουρισμό*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σφακιανάκης, Μ. (2004). *Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.



Δικτυογραφία

<https://www.kathimerini.gr/k/travel/879544/oinotoyrismos/>

<https://training.thewinelab.eu/el/training-area-2/4-at-the-marketplace/theopportunities-of-experience-based-tourism-in-wine-and-food-sectors/unit-1-winetourism-definition-opportunities-implications-and-strategies/>

https://winelovers.gr/2020/11/04/oinotourismos_ola_osa_prepei_na_gnorizete/



Όταν η λογοτεχνία συναντά τον κινηματογράφο στη σχολική τάξη. Ένα διδακτικό παράδειγμα

Ευανθία Σύρμου

Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα (CGS)

evansyrm@yahoo.gr

Περίληψη

Η σχέση του κινηματογράφου με τη λογοτεχνία υπήρξε από την αρχή της εμφάνισής του πολύ στενή. Το μαρτυρά το πλήθος των κινηματογραφικών ταινιών που βασίζονται σε λογοτεχνικά έργα, η μεγάλη εμπορική επιτυχία που τα ακολούθησε αλλά και η καλλιτεχνική αναγνώριση και η αποδοχή που εισπράττουν. Η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος διαλέγονται, καθώς ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί την αφηγηματική παράδοση της λογοτεχνίας ως αφηγητικό υλικό για τη διαμόρφωση των κινηματογραφικών ειδών. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε κινηματογράφο και λογοτεχνία, όσον αφορά στη χρήση των μέσων αφήγησης. Βασικό μέσο του κινηματογράφου είναι η εικόνα, ενώ της λογοτεχνίας η γλώσσα. Συνεπώς, οι αλλαγές που προκύπτουν κατά τη μεταφορά λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο είναι λογικά αναπόφευκτες, καθώς, τόσο οι πρώτες ύλες των τεχνών όσο και η γλώσσα τους και οι συμβάσεις που χρησιμοποιούνται, είναι διαφορετικές. Στην παρούσα ανακοίνωση, θα παρουσιαστεί ένα διδακτικό παράδειγμα, όπου επιχειρείται η συγκριτική προσέγγιση του διηγήματος «Μετά τον χαρακτηριστικό ήχο» του Αχιλλέα Κυριακίδη και της κινηματογραφικής μεταφοράς του, της ταινίας μικρού μήκους «Μετά τον χαρακτηριστικό ήχο», σε σενάριο και σκηνοθεσία Αχιλλέα Κυριακίδη, με την αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων της συγκριτικής αφηγηματολογίας αλλά και του κώδικα της κινηματογραφικής γλώσσας. Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της διδάσκουσας, στο πλαίσιο εργαστηρίου για τη Λογοτεχνία. Στόχος του εργαστηρίου ήταν οι μαθητές/τριες, μέσα από τη δημιουργική ανάγνωση του διηγήματος και την ενεργό παρακολούθηση της ταινίας, να συζητήσουν, να σκεφτούν και να αποκτήσουν γνώσεις πάνω σε ζητήματα/ερωτήματα όπως: ομοιότητες και διαφορές των δυο τεχνών, χαρακτηριστικά των διαφορετικών κωδίκων που χρησιμοποιούν, αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, το ζήτημα της πιστότητας της κινηματογραφικής μεταφοράς ενός λογοτεχνικού έργου. Με κατάλληλα φύλλα εργασίας, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν συνεργατικά, με στόχο τον εντοπισμό των διαφορών στην κινηματογραφική μεταφορά του έργου αλλά και την κατανόηση των προθέσεων και των επιλογών του δημιουργού του διηγήματος και της ταινίας.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, Κινηματογράφος, Πιστότητα Μεταφοράς, Συγκριτική Αφηγηματολογία.

1.Εισαγωγή

Η σχέση του κινηματογράφου με τη λογοτεχνία υπήρξε από την αρχή της εμφάνισής του πολύ στενή. Απόδειξη αυτής της σχέσης αποτελεί το πλήθος των κινηματογραφικών ταινιών που βασίζονται σε λογοτεχνικά έργα, η μεγάλη εμπορική επιτυχία που τα ακολούθησε αλλά και η καλλιτεχνική αναγνώριση και η αποδοχή που εισπράττουν. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι από το 1927 έως το 2004, οι 47 από τις 77 ταινίες που κέρδισαν το Oscar Καλύτερης Ταινίας βασίζονται σε μυθιστορήματα (ποσοστό 61%) (Arvanitis & Kaklamanidou, 2006, όπ. ανάφ. στο Καρανάσιου, 2021: 25). Σύμφωνα με τον Παλαιό (2021: 18) «το ζήτημα της μεταφοράς των λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο αποτελεί πλέον πεδίο εκτεταμένης εμβέλειας που περιλαμβάνει τόσο τη μελέτη των σημειωτικών συστημάτων στο πεδίο της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου, όσο και την επεξεργασία εκείνων των διαδικασιών και μεθόδων που ανακλύπουν κατά τη μεταφορά και επεξεργασία συγκεκριμένων σημείων από το λογοτεχνικό τους πλαίσιο σε ένα νέο χώρο, τον κινηματογραφικό».



Η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος συγκοινωνούν, καθώς ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί την αφηγηματική παράδοση της λογοτεχνίας ως αφετηριακό υλικό για τη διαμόρφωση των κινηματογραφικών ειδών. Τόσο η λογοτεχνική αφήγηση όσο και η κινηματογραφική ταινία αφηγούνται και αναπαριστούν καταστάσεις σε έναν κόσμο με συγκεκριμένους ήρωες και τοπία (Γουλής, 2016, όπ. ανάφ. στο Καρανάσιου, 2021: 27). Ωστόσο, υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε κινηματογράφο και λογοτεχνία, όσον αφορά στη χρήση των μέσων αφήγησης. Καταρχήν, το βασικό μέσο του κινηματογράφου είναι η εικόνα ενώ της λογοτεχνίας η γλώσσα. Συνεπώς, οι αλλαγές που προκύπτουν κατά τη μεταφορά λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο είναι λογικά αναπόφευκτες, καθώς οι πρώτες ύλες των τεχνών είναι διαφορετικές, αλλά και η γλώσσα και οι συμβάσεις που χρησιμοποιούνται είναι διαφορετικές, εφόσον απευθύνονται σε διαφορετικούς ανθρώπους, αναγνώστες και θεατές, όσο κι αν μοιάζουν αυτές οι ενέργειες ανάγνωσης και θέασης, ανταποκρινόμενες στην αφηγηματική διάσταση των μέσων (Παλαϊός, 2021: 21).

Ένας από τους βασικούς μελετητές της μεταφοράς μυθιστορημάτων στον κινηματογράφο, ο George Blustone εξάλλου, αντιπαραβάλλοντας τις δύο τέχνες υποστηρίζει πως, ο χρόνος είναι η διαπλαστική αρχή της λογοτεχνίας ενώ αντίθετα η διαπλαστική αρχή στον κινηματογράφο είναι ο χώρος. Ο κινηματογραφιστής, με τη χρήση του montage, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει χρόνο, συνδυάζοντας τα καρέ κατά την ανάγκη και τις προτεραιότητες που θέτει, παράγοντας έτσι φιλικό χρόνο, διαμορφώνοντας την ταχύτητά του, ώστε να μπορεί να επιβραδύνει ή να επιταχύνει το χρόνο. Στο μυθιστόρημα από την άλλη η ψευδαίσθηση του χώρου επιτυγχάνεται με τη μετάβαση από το ένα χρονικό σημείο στο άλλο, ενώ στον κινηματογράφο η ψευδαίσθηση του χρόνου, επιτυγχάνεται με την κίνηση μέσα στο χώρο (Κακλαμανίδου, 2006: 24).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής με το συγκεκριμένο διδακτικό παράδειγμα που θα παρουσιαστεί στην παρούσα ανακοίνωση, επιχειρείται η συνάντηση της λογοτεχνίας με τον κινηματογράφο στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού εργαστηρίου. Σκοπός του εργαστηρίου ήταν οι μαθητές/ τριες να συζητήσουν, να σκεφτούν και να αποκτήσουν γνώσεις πάνω σε ζητήματα/ ερωτήματα που αφορούν στη σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο όπως: τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο τεχνών, τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων που χρησιμοποιούν, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, την κοινή πορεία τους μέσα στο χρόνο, το ζήτημα της πιστότητας της κινηματογραφικής μεταφοράς ενός λογοτεχνικού έργου. Ένας ακόμα στόχος ήταν οι μαθητές/ τριες, αξιοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία της συγκριτικής αφηγηματολογίας για την προσέγγιση των δύο έργων, να ασκηθούν στη δημιουργική ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου και την κριτική παρακολούθηση της κινηματογραφικής μεταφοράς του, ώστε να συνειδητοποιήσουν όσα διάβασαν και είδαν και να εντοπίσουν τις διαφορές στην κινηματογραφική μεταφορά του έργου. Τέλος, να κατανοήσουν τις προθέσεις και τις επιλογές του δημιουργού.

2. Η μεταφορά του λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο

Ο τρόπος μεταφοράς ενός λογοτεχνικού έργου στην κινηματογραφική οθόνη είναι κάθε φορά ανάλογος με το είδος στο οποίο κατατάσσεται το βιβλίο και τα περιθώρια των αλλαγών που επιτρέπει τόσο το είδος όσο και η υπόθεση. Βασικά κριτήρια για τον τρόπο με τον οποίο θα μεταφερθεί ένα βιβλίο στην οθόνη είναι οι αφηγηματικές τεχνικές, η γλώσσα, ο ψυχισμός των χαρακτήρων, τα νοήματα που προσπαθεί να περάσει ο συγγραφέας. Επομένως, είναι ανέφικτη μια αυστηρή κατηγοριοποίηση (Μαχαιρίδου, 2015: 30).



Το 1975, ο Geoffrey Wagner πρότεινε τρεις κατηγορίες κινηματογραφικής μεταφοράς λογοτεχνικών έργων: «α. τη μετάθεση (transposition), όπου το λογοτεχνικό έργο μεταφέρεται στη μεγάλη οθόνη με ελάχιστη έκδηλη επέμβαση, β. το σχόλιο (commentary) όπου το λογοτεχνικό έργο μεταλλάσσεται και μετατοπίζει τη δράση σε διαφορετική χρονική περίοδο και γ. την αναλογία (analogy), όπου οι ταινίες όχι μόνο έχουν διαφορετικό τέλος ή η δράση τους λαμβάνει χώρα σε άλλη χρονική περίοδο από αυτή του μυθιστορήματος, αλλά και ο θεατής δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τη λογοτεχνική πηγή» (Γουλής, 2016: 47, όπ. ανάφ. στο Καρανάσιου, 2021: 28). Σύμφωνα με την Κακλαμανίδου, η βασική παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε, αν μελετήσουμε τις λογοτεχνικές μεταφορές στον κινηματογράφο, είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, οι κινηματογραφιστές επιλέγουν να μειώσουν την έκταση ή να απλοποιήσουν το περιεχόμενο των έργων, τα οποία σκοπεύουν να μεταφέρουν στη μεγάλη οθόνη. Εξαφανίζουν επομένως ή περικόπτουν τις δευτερεύουσες πλοκές και ενώ η ιστορία περιορίζεται, ταυτόχρονα στρέφεται αποκλειστικά γύρω από ένα ή δύο κεντρικούς χαρακτήρες, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται επιτάχυνση του φιλικού ρυθμού και ενισχύεται η οπτική δύναμη και διάσταση του κινηματογραφικού αφηγήματος (Κακλαμανίδου, 2006: 34).

Η επικρατούσα τεχνική μεταφοράς είναι η μετάθεση, δηλαδή η πιστή μεταφορά του βιβλίου ως έχει. Μια πολύ μεγάλη επίσης διαφορά μεταξύ του βιβλίου και της ταινίας είναι πως στην ταινία υπάρχουν στοιχεία, όπως παραδείγματος χάριν η μουσική, που βοηθούν να δημιουργηθεί το συναισθηματικό και το ψυχολογικό υπόβαθρο ενός χαρακτήρα που στο βιβλίο δεν υπάρχουν (Κακλαμανίδου, 2006: 186).

Ωστόσο, όταν ένα λογοτεχνικό έργο μεταφέρεται στον κινηματογράφο, συμβαίνουν αναπόφευκτα αλλαγές και μετατροπές καθώς οι δύο τέχνες χρησιμοποιούν διαφορετικά εκφραστικά μέσα στην αφήγηση των ιστοριών τους. Οι αναπόφευκτες επεμβάσεις του σεναριογράφου πάνω στο λογοτεχνικό έργο αφορούν στη διάρκεια, την επιλογή, την αφαίρεση και συμπύκνωση προσώπων και καταστάσεων. Από την άλλη, ο σκηνοθέτης είναι πρωτίστως ένας αναγνώστης του λογοτεχνικού έργου, ο οποίος κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης φαντάστηκε και εντόπισε διαφορετικά πράγματα από ότι ο συγγραφέας και θέλησε στη συνέχεια να τα μεταφέρει στην ταινία του, χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία. Συνεπώς όλες αυτές οι επεμβάσεις συντελούν στην εμφάνιση του ζητήματος της πιστότητας του πρωτοτύπου. Κατά πόσο δηλαδή η ταινία έμεινε πιστή στην ατμόσφαιρα, στα πρόσωπα και στις αρχές του συγγραφέα ή αντιθέτως σε ποιο βαθμό τα «πρόδωσε», αντιμετώπισε κριτικά το λογοτεχνικό κείμενο για να αποτελέσει μια ελεύθερη διασκευή του. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε, ότι από τη μία η πολυσημία του λογοτεχνικού κειμένου κι από την άλλη η μεταγραφή της λογοτεχνικής γλώσσας στην κινηματογραφική καθιστά αδύνατη την πιστή απόδοση του κειμένου στην οθόνη (Φαρμάκη, 2014).

3. Μεθοδολογικά εργαλεία

Σύμφωνα με τον Λεοντάρη «στο πεδίο της συγκριτικής επιστήμης, η διάκριση ανάμεσα στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφηγηματολογία αποτελεί κοινό τόπο. Στα 1987, ο Francois Jost επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης της συγκριτικής αφηγηματολογίας και της οριοθέτησης της συγκριτικής τυπολογίας, λειτουργικής τόσο για τη λογοτεχνική όσο και για την κινηματογραφική ανάλυση. Αρχικά, οι αφηγηματολόγοι του κινηματογράφου στηρίχθηκαν αποκλειστικά στα μεθοδολογικά εργαλεία που παρείχε το θεωρητικό μοντέλο του Gerard Genette» (Λεοντάρης, 2017: 160). Η αφήγηση στον κινηματογράφο προϋποθέτει την έννοια της αφηγηματικότητας και μπορεί να πραγματωθεί μέσα από ποικίλα εκφραστικά



μέσα, όπως η κινούμενη εικόνα, οι εικαστικές φόρμες ή ακόμη και από μέσα που φαινομενικά δεν έχουν καμία σχέση με την αφήγηση, όπως η μουσική και ο χορός. Η συγκριτική αφηγηματολογία επεξεργάζεται τις αφηγηματικές λειτουργίες των δύο αυτών αφηγηματικών κωδίκων, λαμβάνοντας διαρκώς υπόψη την ιδιομορφία αλλά και την αυτονομία των δύο εκφραστικών μέσων. Χωρίς μάλιστα να δίνει το προβάδισμα στο γραπτό λόγο ως μέτρο σύγκρισης με την εικόνα, η συγκριτική αφηγηματολογία έρχεται να συγκρίνει ό,τι πραγματικά είναι συγκρίσιμο και να προτείνει όρους και μεθόδους κατά το δυνατόν ανάλογους και ισοδύναμους μεταξύ τους (Λεοντάρης, 2017: 160-161).

Η Συγκριτική αφηγηματολογία, ορμώμενη από την έννοια της αφηγηματικής πράξης του Genette, στην οποία είναι δυνατόν να απουσιάζει η γλωσσική εκφορά, εφαρμόζει τις κατηγορίες του αφηγητή, της οπτικής γωνίας και της εστίασης στη σύγκριση ταινίας και κειμένου, ενώ για τις ανάγκες της φιλικής εξέτασης εισάγει και την ακουστική εστίαση, για να αποδώσει τα διάφορα είδη ακουστικής εστίασης ως προς τη σχέση αφηγητή -ήρωα και ήχου- οπτικών συμφραζομένων (Πολυκάρπου, 2018). Όσον αφορά στην αφηγηματική οπτική γωνία, το ποιος βλέπει δηλαδή στην αφήγηση, ο André Gardiès διακρίνει για τον κινηματογράφο δύο είδη: «...Η μία σωματική και οπτικού τύπου, συνδέεται με τη σύσταση της εικόνας και παραπέμπει άμεσα και αποκλειστικά στα εκφραστικά εργαλεία της κινηματογραφικής γλώσσας. Η άλλη είναι αντίστοιχη με αυτήν που περιγράφει ο Genette και διαμορφώνεται με βάση τις ποικίλες αφηγηματικές στρατηγικές». Στο γκαρντιεσιανό μοντέλο, το πρώτο είδος ονομάζεται οπτική γωνία θέσης (localisation) και καθορίζεται από τη θέση της κάμερας, την επιλογή του φακού, τη σύνθεση στο εσωτερικό του κάδρου και τη σχέση ανάμεσα στον εντός και στον εκτός πεδίου χώρο. Το δεύτερο είδος ονομάζεται οπτική γωνία βλέμματος (monstration) και απαντά στην ερώτηση: «βάσει ποιου βλέμματος παρουσιάζονται το αφηγηματικό σύμπαν, τα υποκείμενα και τα γεγονότα της αφήγησης;» (Λεοντάρης, 2017: 165). Εξάλλου, στη θέση αυτού που στο ζενετιανό αφηγηματικό μοντέλο ονομάζεται γενικά αφηγηματική εστίαση ο Gardiès προτείνει -για την κινηματογραφική αφήγηση- τον όρο πολωτική εστίαση (polarisation). Ο όρος αυτός, απαντά συνολικά στην ερώτηση «ποιος μιλά στην κινηματογραφική αφήγηση». Ταυτόχρονα, εισάγει τις έννοιες της οπτικής γωνίας θέσης και της οπτικής γωνίας βλέμματος, απαντώντας έτσι στην ερώτηση «ποιος βλέπει;» (Λεοντάρης, 2017: 167).

4. Κινηματογράφος και προγράμματα Σπουδών

Όσον αφορά στην ένταξη του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του 2011, όπου γίνεται λόγος για το «Νέο σχολείο του 21ου αιώνα», στις «Ενότητες και Περιεχόμενα μαθησιακών Περιοχών» στο πλαίσιο των τεχνών, προβλέπεται η ενότητα «Οπτικοακουστική έκφραση», στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, όπου οι μαθησιακοί στόχοι αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη γνώση κάποιων ζητημάτων κινηματογραφικής θεωρίας και τεχνικών (κάδρα, αφήγηση, ήχος) (<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>). Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στο πεδίο «Πολιτισμός-Δραστηριότητες τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση, Β' πρόταση» υπάρχει ενότητα με τίτλο «Πρόγραμμα σπουδών για την Οπτικοακουστική έκφραση». Ο κινηματογράφος εντάσσεται σε μια γενική κατηγορία έργων καλλιτεχνικής έκφρασης στο χώρο της Αισθητικής αγωγής. Στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την καλλιτεχνική οπτικοακουστική έκφραση, η οποία καλείται να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ανώτερης ποιότητας κριτικής στάσης απέναντι στα οπτικοακουστικά έργα και βασίζεται στην αισθητική απόλαυση, στις απρόβλεπτες υποκειμενικές αναγνώσεις και στο στοχασμό



(<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>). Προτείνεται, μάλιστα, οι δραστηριότητες οπτικοακουστικής έκφρασης να διαχέονται στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τον Μάρτιο του 2016, στο πλαίσιο του Εθνικού διαλόγου για την Παιδεία, σχετική ομάδα εργασίας του Υπουργείου Παιδείας θέτει το θέμα της οπτικοακουστικής παιδείας ως προτεραιότητα, αναφέροντας ότι αυτή συνδέεται με τους εξής στόχους: α. τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό (audiovisualliteracy), β. την αισθητική και καλλιτεχνική παιδεία (aestheticeducation, arteducation), και γ. τον τεχνολογικό εγγραμματισμό (medialiteracy, technologicalliteracy, digitalliteracy) (Αγγελίδη κ.ά, 2016). Η έννοια του εγγραμματισμού εδώ διευρύνεται, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις νέες μορφές επικοινωνίας όσον αφορά τόσο στην ανάγνωση, ερμηνεία και κατανάλωση (χρήση) τους όσο και στην κριτική αποτίμηση και τη δημιουργία οπτικών εννοιών και οπτικοακουστικών μηνυμάτων (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2003; Γρόσδος, 2009, όπ. ανάφ. στο Κελεσιδής & Μπότσας, 2016).

5. Σχεδιασμός διδακτικής πρακτικής

5.1. Στοχοθεσία

Η διαδικασία και τα αποτελέσματα του διδακτικού παραδείγματος που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση, πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Εργαστηρίου που παρακολούθησαν είκοσι μαθητές Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου του προγράμματος Senior Academia των Εκπαιδευτηρίων CGS (Κωστέα-Γείτονα) κατά το σχολικό έτος 2022-23 και είχε διάρκεια δύο ωρών. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν παρουσιάσεις, διαλέξεις και σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα με στόχο την εμπάθυνσή τους σε επιστημονικές θεματικές εκτός αναλυτικού προγράμματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στόχος του εργαστηρίου ήταν μέσα από τη συνάντηση της λογοτεχνίας με τον κινηματογράφο εντός της σχολικής τάξης, οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος είναι δύο τέχνες που διαλέγονται μεταξύ τους και κατά τη μεταφορά του λογοτεχνικού έργου στη μεγάλη οθόνη προκύπτουν αλλαγές που οφείλονται κυρίως στη διαφορετική γλώσσα και τα μέσα που χρησιμοποιούνται.

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης στοχοθεσίας του εργαστηρίου επελέγησαν από τη διδάσκουσα το διήγημα του Αχιλλέα Κυριακίδη «Μετά τον χαρακτηριστικό ήχο», από τη συλλογή διηγημάτων του «Τεχνητές Αναπνοές και άλλα πεζά της πόλεως (2003-2010) από τις εκδόσεις Πατάκη και η κινηματογραφική μεταφορά του στην ομότιτλη ταινία μικρού μήκους του 2009, διάρκειας 14:38 λεπτών, σε σενάριο και σκηνοθεσία του Αχιλλέα Κυριακίδη, ο οποίος εκτός από συγγραφέας, είναι μεταφραστής, σεναριογράφος και σκηνοθέτης. Το θέμα του διηγήματος και της ταινίας αφορά σε ένα απροσδόκητο μήνυμα που λαμβάνει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας στον τηλεφωνητή του από μία γειτόνισσα. Η γυναικεία φωνή στον τηλεφωνητή τον ενημερώνει πως η γυναίκα με την οποία είχε σχέση στο παρελθόν, βρίσκεται σε κρίσιμη κατάσταση στο νοσοκομείο και γι' αυτό τον παρακαλεί να την επισκεφτεί. Παρακολουθούμε τον μοναχικό, όπως παρουσιάζεται, ήρωα να επισκέπτεται την επόμενη μέρα την κοπέλα στο νοσοκομείο και να της εξομολογείται πως εξακολουθεί να την αγαπά. Η ανατροπή έρχεται στο τέλος τόσο του διηγήματος, όσο και της ταινίας, όταν αποκαλύπτεται πως το μήνυμα είχε καταγραφεί κατά λάθος, από κάποια άγνωστη, στο δικό του τηλεφωνητή.



Το γεγονός πως δημιουργός τόσο του διηγήματος όσο και της ταινίας (σεναριακή επεξεργασία και σκηνοθεσία) ήταν ο ίδιος (Αχιλλέας Κυριακίδης), αυξάνει το ενδιαφέρον του εγχειρήματος του εργαστηρίου, προκειμένου να μελετηθούν οι διαφορές που επιβάλλουν η γλώσσα και τα μέσα των δύο τεχνών στον ίδιο δημιουργό και από την άλλη να ερμηνευθούν οι ομοιότητες αλλά και οι διαφορές ως προς την πρόθεση του δημιουργού, όταν εκφράζεται μέσω διαφορετικής τέχνης. Επελέγησαν εξάλλου ένα διήγημα και μια ταινία μικρού μήκους, προκειμένου να είναι δυνατή η επεξεργασία τους στο πλαίσιο δύο ωρών από πλευράς χρόνου, λόγω της μικρής έκτασης της αφήγησης τόσο του διηγήματος όσο και της ταινίας, αλλά και λόγω της συνάφειάς τους ως προς τους τρόπους της αφήγησης. Οι ταινίες μικρού μήκους έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τις διαχωρίζουν από τις μεγάλου μήκους ταινίες. Η χρονική τους διάρκεια είναι μικρότερη των 30 λεπτών και ακριβώς, λόγω της σύντομης διάρκειάς τους, διαθέτουν αφηγηματική πυκνότητα, με αποτέλεσμα, κατά τη σύντομη διάρκεια προβολής τους, να συμπυκνώνονται ιδέες, μηνύματα, νοήματα και όλη η κινηματογραφική γλώσσα (Σπύρου & Σοφός, 2019: 246). Διακρίνονται, εξάλλου, για την απροσδόκητη πλοκή, την πολυσημική οπτική, τη χρήση τεχνικών στο μέγιστο βαθμό (πλάνα, μουσική) (Γρόσδος, 2018: 146). Αντίστοιχα χαρακτηριστικά (αφηγηματική πυκνότητα, απροσδόκητη πλοκή, πολυσημική οπτική) διαθέτει και το διήγημα ως είδος.

5.2. Διδακτικά θήματα

Η πρώτη ώρα του εργαστηρίου ξεκίνησε με σύντομη εισαγωγή από τη διδάσκουσα, για τη σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου, εστιάζοντας στις ομοιότητες και διαφορές τους και δόθηκαν επεξηγήσεις, όσον αφορά τόσο στην κινηματογραφική ορολογία, όσο και στις αφηγηματικές τεχνικές, με τις οποίες οι μαθητές/τριες ήταν ήδη εξοικειωμένοι και από το μάθημα της λογοτεχνίας. Στόχος ήταν η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων της συγκριτικής αφηγηματολογίας κατά την προσέγγιση των δύο έργων που θα ακολουθούσε. Στη συνέχεια, μοιράστηκε φωτοτυπημένο το κείμενο του διηγήματος στους μαθητές και διαβάστηκε από τη διδάσκουσα στους μαθητές/τριες. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση και απαντήθηκαν απορίες σχετικά με το περιεχόμενο του διηγήματος, προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές/τριες, χωρίς να προχωρήσουμε σε ερμηνευτική ανάλυση του, προκειμένου να καλλιεργηθεί και να διατηρηθεί το κατάλληλο κλίμα αναμονής και ενδιαφέροντος για την παρακολούθηση της κινηματογραφικής μεταφοράς του.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και τους μοιράστηκαν αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Κατά τη διαμόρφωση των φύλλων εργασίας έγινε προσπάθεια να καταδειχθούν αφενός «η ιδέα της αυτονομίας των δύο αφηγηματικών κωδίκων, αφετέρου ο ετερογενής χαρακτήρας του εκφραστικού υλικού της κινηματογραφικής αφήγησης, που αποτελούν βασικές αρχές και κανόνες πλευσης για τη συγκριτική μελέτη της λειτουργίας της χρονικότητας και του ρυθμού της αφήγησης» (Λεοντάρης, 2017: 169). Θέματα επίσης όπως η στίξη, οι διάλογοι, η περιγραφή, η εξέλιξη των χαρακτήρων στον κινηματογράφο και τη λογοτεχνία λήφθηκαν υπόψη (Λεοντάρης, 2017: 169).

Κάθε ομάδα, σύμφωνα με το φύλλο εργασίας, θα έπρεπε να επεξεργαστεί τέσσερα ζητούμενα, που αφορούσαν στη συγκριτική προσέγγιση διηγήματος και ταινίας. Και οι πέντε ομάδες είχαν κοινά τα δύο τελευταία ζητούμενα που αποτελούν και τα συμπεράσματά τους.



Η διδάσκουσα εξήγησε τα ερωτήματα κάθε ομάδας και έδωσε σχετικές οδηγίες, ώστε η παρακολούθηση της ταινίας να είναι εστιασμένη σε αυτά.

Κοινή σε όλες τις ομάδες ήταν η εισαγωγική διατύπωση: «Μετά την ανάγνωση του διηγήματος «Μετά τον χαρακτηριστικό ήχο» του Αχιλλέα Κυριακίδη και την παρακολούθηση της ομώνυμης ταινίας του ίδιου δημιουργού να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα».

Κοινά επίσης σε όλες τις ομάδες ήταν και τα δύο τελευταία ζητούμενα που αποτελούν και τα συμπεράσματά των μαθητών/τριών:

1. Μετά την ανάγνωση του διηγήματος και την παρακολούθηση της ταινίας που αφορούν στην ίδια ιστορία, ποιο από τα δυο σας άρεσε/ συγκίνησε περισσότερο και για ποιους λόγους;

2. Θεωρείτε πως η μεταφορά του διηγήματος στη μεγάλη οθόνη ήταν επιτυχής; Σε ποια από τις τρεις κατηγορίες μεταφοράς (μετάθεση, σχόλιο, αναλογία) θα εντάσσατε τη συγκεκριμένη; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

5.2.1. Τα ερωτήματα της κάθε ομάδας

Ακολουθούν τα ερωτήματα κάθε ομάδας:

ΟΜΑΔΑ Α

1. Ποια διαφορά εντοπίζετε ανάμεσα στον αφηγητή του διηγήματος και τον αφηγητή της ταινίας; Πώς δικαιολογείτε τις διαφορετικές επιλογές του δημιουργού;
2. Ποια είναι η οπτική γωνία της αφήγησης στο διήγημα και βάσει ποιου βλέμματος παρουσιάζονται τα γεγονότα της αφήγησης στην ταινία (οπτική γωνία βλέμματος); Παρατηρείτε κάποια διαφορά ή όχι και γιατί;

ΟΜΑΔΑ Β

1. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, επιλέγεται η πρώτη φράση του διηγήματος ως εισαγωγή στην ταινία; Με ποιον τρόπο οπτικοποιείται το περιεχόμενό της και ποια αλλαγή εντοπίζετε σε σχέση με το κείμενο;
2. Ποιο σημείο του διηγήματος αποτελεί την αφετηρία της δράσης για την ταινία;
3. Η προηγούμενη τριτοπρόσωπη αφήγηση (σσ. 13-15) που αφορά στη ζωή του πρωταγωνιστή, με ποια σκηνή αποδίδεται στην αρχή της ταινίας και πώς κατά τη γνώμη σας η σκηνή αυτή συμπυκνώνει το νόημα του κειμένου;

ΟΜΑΔΑ Γ

1. Ποιες σκηνές του διηγήματος μεταφέρονται με ακρίβεια σε αντίστοιχες σκηνές της ταινίας; Υπάρχει κάποια διαφορά μεταξύ διηγήματος και ταινίας ως προς την εξέλιξη της πλοκής;
2. Παρατηρήσατε κάποιες διαφορές, όσον αφορά στη μεταφορά από το διήγημα στην ταινία, της σκηνής στο νοσοκομείο, όπου ο πρωταγωνιστής συναντά την άρρωστη Χριστίνα; Ποια νομίζετε πως έχει μεγαλύτερη διάρκεια και ποια συναισθήματα προκαλεί στον αναγνώστη/θεατή η συγκεκριμένη σκηνή;

ΟΜΑΔΑ Δ

1. «Βγαίνει στον δρόμο και βαδίζει βαριά, σαν να 'δινε σκληρό αγώνα για να διεκδικήσει το επόμενο βήμα του από έναν αόρατο αντίπαλο». Με ποια σκηνή στην ταινία αποδίδεται το περιεχόμενο της παραπάνω φράσης του διηγήματος;
2. Γιατί κατά τη γνώμη σας η σκηνή στο ντους έχει μεγαλύτερη διάρκεια (φιλμικός χρόνος) σε σχέση με τη σύντομη αναφορά της στο κείμενο; Ποια η σημασία της συγκεκριμένης σκηνής για τη διαγραφή του πρωταγωνιστικού χαρακτήρα της ταινίας και με ποιο είδος πλάνου (γενικό, μεσαίο, κοντινό) επιλέγει ο δημιουργός να την καταδείξει;



ΟΜΑΔΑ Ε

1. Σε ποια σημεία της ταινίας χρησιμοποιείται η τεχνική του voice over; Ποιος μιλά και για ποιο λόγο επιλέγεται η τεχνική αυτή στα σημεία αυτά;
2. Ποια διαφορά παρατηρήσατε στην απόδοση του τέλους ανάμεσα στο διήγημα και την ταινία; Το αποτέλεσμα για τον αναγνώστη/ θεατή είναι το ίδιο ή διαφορετικό;

Η δεύτερη ώρα του εργαστηρίου ξεκίνησε με την προβολή της ταινίας, την οποία οι μαθητές/ τριες παρακολούθησαν πολύ προσεκτικά, έχοντας υπόψη τους τα ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Στη συνέχεια, τους δόθηκε χρόνος να συζητήσουν με την ομάδα τους τα ζητούμενα του φύλλου εργασίας και να καταγράψουν τις απαντήσεις τους. Η διδάσκουσα είχε καθοδηγητικό και βοηθητικό ρόλο σε κάθε ομάδα. Όταν ολοκληρώθηκε η συγκεκριμένη διαδικασία, η κάθε ομάδα ανακοίνωσε τις απαντήσεις της και συζητήθηκαν ερωτήματα με την ολομέλεια της τάξης. Στο τέλος, η διδάσκουσα έκλεισε με μια συνόψιση των αποτελεσμάτων, με στόχο να καταδειχτούν οι αλλαγές που προέκυψαν κατά τη μεταφορά του διηγήματος στον κινηματογράφο, η διαφορετική χρήση της γλώσσας των δύο έργων, καθώς και η πρόθεση του δημιουργού σε κάθε περίπτωση.

6. Συμπεράσματα

Μέσα από τη συγκριτική μελέτη του διηγήματος του Αχιλλέα Κυριακίδη «Μετά τον χαρακτηριστικό ήχο» και της ομότιτλης ταινίας μικρού μήκους του ίδιου δημιουργού, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι μαθητές/ τριες προτίμησαν το διήγημα από την ταινία γιατί – δανείζομαι ενδεικτικά τα λόγια μαθητή: «στο διήγημα δίνεται η ευκαιρία στον δημιουργό να περιγράψει τον πρωταγωνιστή, το περιβάλλον του και τη συναισθηματική του κατάσταση, τη μοναξιά που αντιμετωπίζει, με περισσότερη λεπτομέρεια, πριν φτάσει το διήγημα στην κορύφωσή του. Επίσης, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει και να οραματιστεί τις σκηνές με τη φαντασία του. Από την άλλη, στο διήγημα η αποκάλυψη του κλειδιού της πλοκής είναι λιγότερο εμφανής και κεντρίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη».

Θεώρησαν επίσης πως ήταν επιτυχής η μεταφορά του διηγήματος στον κινηματογράφο και ότι ανήκει στην κατηγορία της μετάθεσης, διότι - σύμφωνα με απάντηση άλλου μαθητή: «ο δημιουργός μετέφερε πιστά την πλοκή, τα πρόσωπα και την ατμόσφαιρα του διηγήματος στη μεγάλη οθόνη, κάνοντας πολύ λίγες επεμβάσεις στο σενάριο. Εξάλλου και στις δύο περιπτώσεις ο δημιουργός καταφέρνει να αποτυπώσει το ίδιο βασικό μήνυμα, που είναι η μοναξιά του πρωταγωνιστή και η ανάγκη του για συναισθηματική επαφή, με διαφορετικά μέσα». Μια ακόμη διαπίστωση των μαθητών/ τριών ήταν πως υπήρξαν μικρές αλλαγές ως προς τη διάρκεια του φιλικού χρόνου κάποιων σκηνών αλλά και συμπύκνωση ή αφαίρεση σχολίων του αφηγητή ή εσωτερικών μονολόγων του πρωταγωνιστή από το διήγημα στην ταινία, καθώς και αλλαγή του προσώπου της αφήγησης (από τριτοπρόσωπη στο διήγημα σε πρωτοπρόσωπη στην ταινία).

Από τις απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας και τη συζήτηση στην ολομέλεια προκύπτει το συμπέρασμα πως οι μαθητές/ τριες διατύπωσαν με σαφήνεια και ακρίβεια τις απαντήσεις τους και χρησιμοποίησαν εύστοχα την κατάλληλη ορολογία. Εκτός από το ρόλο του αφηγητή σχολίασαν και εξοικειώθηκαν και με άλλες αφηγηματικές λειτουργίες όπως η οπτική γωνία, ο ρυθμός της αφήγησης, η περιγραφή, η εξέλιξη των χαρακτήρων. Η δημιουργική ανάγνωση του διηγήματος που προηγήθηκε της ταινίας, καθώς και τα συγκεκριμένα ερωτήματα που τους δόθηκαν, τους βοήθησαν να «διαβάσουν» καλύτερα την ταινία, να εστιάσουν σε συγκεκριμένα σημεία της πλοκής αλλά και να προσέξουν την τεχνική της.



Κατάφεραν, τέλος, να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά μεταξύ των δύο διαφορετικών κωδίκων λογοτεχνίας και κινηματογράφου και ασκήθηκαν στη συγκριτική ερμηνευτική προσέγγισή τους, χρησιμοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία της συγκριτικής αφηγηματολογίας, μέσα από το ρόλο του αναγνώστη αλλά και του θεατή, ώστε να είναι πιθανότατα σε θέση να τα αξιοποιήσουν ξανά με κριτικό βλέμμα σε ανάλογη μεταφορά λογοτεχνικού κειμένου στη μεγάλη οθόνη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδη, Α., Αλέτρας, Ν., Βαλντέν, Ρ., Καλαμπάκας, Β., & Μουζάκη, Δ. (2016). *Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://dialogos.minedu.gov.gr/wpcontent/uploads/2016/03/AudioVisual_Education_group_March2016_NEw.pdf
- Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος και Δημιουργική γραφή*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης-Πυξίδα της Πόλης.
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συναντά τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καρανάσιου, Μ. (2021). *Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2070/7418%20%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Κελεσίδης, Ε., & Μπότσας, Γ. (2017). Οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφική αφήγηση και ιστορία: Βασικές έννοιες και δεξιότητες της κινηματογραφικής αφήγηση. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Τόμος Α'* (σσ. 306-314). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Κινηματογράφου Σχολής Καλών Τεχνών Α.Π.Θ. - Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Λεοντάρης, Γ. (2017). Ρόλοι και λειτουργίες του αφηγητή στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφήγηση: Πρώτα στοιχεία για μια εισαγωγή στη συγκριτική αφηγηματολογία. *Σύγκριση*, 12, 160–172. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/syγκrisi/article/view/10810>
- Μαχαϊρίδου, Ο. (2015). *Από τη Λογοτεχνία στον κινηματογράφο: Παραδείγματα μεταφοράς πολιτισμικών στοιχείων από το Ιταλικό Μυθιστόρημα στη μεγάλη οθόνη* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/289984/files/GRI-2017-19518.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20E2%80%94%20%CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%CF%82%20E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B2%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%83%CF%84%CE>



E%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf

Παλαιός, Ε. (2021). *Κινηματογράφος και λογοτεχνία, δομικές και μορφικές συγγένειες. Το μυθιστόρημα Η Δίκη του Φραντς Κάφκα και η κινηματογραφική εκδοχή του κατά Όρσον Ουέλς* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://arothesis.eap.gr/archive/item/73438>

Πολύκαρπος, Π. (2018). *Κινηματογράφος και Λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε από <https://cinemood.gr/taxonomy/term/88>

Σπύρου, Σ., & Σοφός, Α. (2019). Εκπαιδευτικές ταινίες μικρού μήκους – παραγωγή κι αξιοποίηση. Στο Α. Λιοναράκης, Ε. Μανούσου, Β. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Α. Αγγέλη, Κ. Σφακιωτάκη, & Β. Κουτζεκλίδου (Επιμ.), *Σχεδιασμός της Μάθησης, Πρακτικά για το 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τόμος 9, αρ. 6B* (σσ. 240-251). Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1262/1274>

Φαρμάκη, Ε. (2014). *Λογοτεχνία και κινηματογράφος*. Ανακτήθηκε από <https://www.artmag.gr/articles/media-keyhole/item/350-literature-movies>



Εφαρμογή των συνθετικών πολυμερών στη συντήρηση ιστορικών υφασμάτων

Ευρύκλεια Καραγιαννίδου

Χημικός

evrykleia21@hotmail.com

Περίληψη

Ορισμένα υφάσματα, κεντήματα και παραδοσιακές φορεσιές, δημιουργούν ένα εντυπωσιακό σύνολο σε μουσειακές και ιδιωτικές συλλογές. Η ταυτοποίηση της χημικής τους σύστασης, καθώς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτά επηρεάζονται, παίζουν σημαντικό ρόλο στη σωστή συντήρησή τους. Γενικά, τα υφάσματα επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες όπως είναι το φως, η ατμοσφαιρική ρύπανση, τα έντομα, ορισμένοι μικροοργανισμοί, οι οποίοι μεμονωμένα ή συνεργατικά μπορούν να προκαλέσουν σημαντική απώλεια της αντοχής τους και τελικά την ολοκληρωτική καταστροφή τους. Η ταχύτητα της αποσύνθεσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον, αλλά δεν πρέπει να αγνοηθεί και η φύση των ινών των υφασμάτων. Κατά τα τελευταία 50 χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός συνθετικών πολυμερών ως μέσο συντήρησης των υφασμάτων που δρουν είτε ως στερεωτικές, είτε ως συγκολλητικές ύλες.

Λέξεις-κλειδιά: Συντήρηση, Υφάνσιμες Ίνες, Συνθετικά Πολυμερή.

1. Εισαγωγή

Αν θέλαμε να δώσουμε έναν ορισμό για τις ίνες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι τα εύκαμπτα εκείνα πολυμερικά υλικά που το μήκος τους είναι τουλάχιστον 100 φορές μεγαλύτερο από το πάχος τους. Από τον ορισμό αυτό, γίνεται αντιληπτή η απαραίτητη προϋπόθεση της μακρομοριακής ύλης προκειμένου να έχουμε ίνες με ικανοποιητικές μηχανικές αντοχές. Ανάλογα με την προέλευσή τους, οι ίνες διακρίνονται σε φυσικές (μαλλί, μετάξι, βαμβάκι κ.ά.) και τεχνητές (ραιγιόν βισκόζης, πολυαμίδια, πολυεστέρες, πολυακρυλονιτρίλια κ.ά.) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ταξινόμηση των κυριότερων Υφάνσιμων Ινών

Φυσικές Ίνες	Τεχνητές ίνες
Ζωικές Μαλλί, μοχαίρ, κασμήρι, λάμα, ανγκόρα, μετάξι κ.α.	Τροποποιημένα φυσικά πολυμερή Ραιγιόν βισκόζης, οξική κυτταρίνη, αλγινικές ίνες κ.ά.
Φυτικές Βαμβάκι, λινό, κανάβι, γιούτα, σιζάλ κ.α.	Συνθετικά οργανικά πολυμερή Πολυαμίδια, πολυεστέρες, πολυακρυλονιτρίλια, πολυολεφίνες, πολυουρεθάνες κ.α.

Οι ζωικές ίνες (Εικόνα 1), είναι πρωτεϊνικής φύσεως και έχουν ως βάση την κερατίνη,



ενώ το μετάξι τη φιβπροΐνη. Ως μαλλί χαρακτηρίζεται το τρίχωμα του προβάτου, ενώ το τρίχωμα των άλλων ζώων χαρακτηρίζεται με άλλες ονομασίες, που συνήθως ταυτίζονται με το όνομα του ζώου από το οποίο προέρχονται. Οι φυτικές ίνες είναι κυτταρινικής φύσεως και προέρχονται από διάφορα μέρη (κορμός, φύλλα, καρποί) ορισμένων φυτών. Από τα τροποποιημένα φυσικά πολυμερή κυριότερα είναι η αναγεννημένη κυτταρίνη με το όνομα Ραιγιόν (Rayon) ή βισκόζη και η οξική κυτταρίνη. Η ραιγιόν κατάφερε να αντικαταστήσει με πολύ μμεγάλη επιτυχία τις φυτικές ίνες από τις αρχές του εικοστού αιώνα, όμως μετά το 1950, η εμφάνιση των συνθετικών ινών προκάλεσε μια αισθητή κάμψη στην παραγωγή της.

A)



B)



Γ)



Εικόνα 1. Τμήματα ίνας από βαμβάκι (α), μαλλί (β) και μετάξι (γ)

2. Συντήρηση Υφασμάτων

Τα υφάσματα αποτελούν μέσο έκφρασης της κουλτούρας και της προσωπικότητας των ανθρώπων, όμως όταν αυτά μετατραπούν σε έργα τέχνης, τότε επιθυμούμε να παραμείνουν αναλλοίωτα στο πέρασα του χρόνου, κάτι που δεν είναι πάντοτε εφικτό. Εκείνα που προέρχονται από ζώα και φυτά μπορούν να προσβληθούν από βακτήρια και μούχλα. Άλλα μπορούν να διαβρωθούν ή ακόμα και να καταστραφούν κατά την παρατεταμένη έκθεση στον αέρα. Οι κυριότεροι παράγοντες που προκαλούν την αποσύνθεση των υφασμάτων, όπως έχει προαναφερθεί, είναι το φως (ορατό και υπεριώδες), η θερμοκρασία, η υγρασία, οι μικροοργανισμοί, η έκθεση σε οξέα ή βάσεις κ.ά. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες δρουν συνεργατικά επιταχύνοντας την αποσύνθεση. Για παράδειγμα, ο συνδυασμός υψηλής θερμοκρασίας και υψηλής σχετικής υγρασίας μπορεί να προκαλέσει την ανάπτυξη μικροοργανισμών και μούχλας, οπότε μπορεί το ύφασμα να γκριζάρει. Η παρουσία μικρών ποσοτήτων μετάλλων, όπως ο χαλκός μπορεί να επιταχύνουν τη διάβρωση της ίνας με την παρουσία υπεριώδους ακτινοβολίας και υγρασίας. Επίσης, μεγάλη ζημιά μπορεί να προκαλέσουν οι μεγάλες διακυμάνσεις στη θερμοκρασία και σχετική υγρασία, καθώς όταν οι



ίνες ενός υφάσματος είναι υγροσκοπικές μπορούν πολύ εύκολα να προσροφήσουν ή να χάσουν υγρασία, αλλάζοντας τις διαστάσεις της ίνας. Αποτέλεσμα της διάβρωσης των υφασμάτων είναι το σπάσιμο των μακρομοριακών αλυσίδων της ίνας και η βαθμιαία απώλεια της ενδογενούς υγρασίας της ίνας. Έτσι, οι ίνες γίνονται πιο εύθραυστες, λιγότερο ελαστικές και ανθεκτικές. Για τον λόγο αυτό, τα περισσότερα μουσεία προσπαθούν να διατηρήσουν μια θερμοκρασία συνήθως περίπου στους 18 βαθμούς κελσίου και σχετική υγρασία στο 55%.

Το φως μπορεί να έχει δραματικές επιπτώσεις τόσο πάνω στα ίδια τα υφάσματα όσο και στις χρωστικές με τις οποίες έχουν βαφεί. Το ορατό και το υπεριώδες φως έχουν την απαιτούμενη ενέργεια για να ενεργοποιήσουν χημικές αντιδράσεις που μπορεί να οδηγήσουν στην αποσύνθεση με την παρουσία υγρασίας και οξυγόνου. Η ακτινοβολήση με υπεριώδες φως επιταχύνει το ξεθώριασμα των ινών και ταυτόχρονα γίνονται ιδιαίτερα εύθραυστες. Ακόμη, η σκόνη και οι ατμοσφαιρικοί ρύποι περιέχουν υψηλό ποσοστό λεπτών κόκκων άμμου. Οι οξείες επιφάνειες της άμμου, μπορούν να τραυματίσουν τις ίνες των υφασμάτων, όταν οι ίνες συστέλλονται και διαστέλλονται κατά τις αλλαγές στη σχετική υγρασία του περιβάλλοντος. Τέλος, το διοξείδιο του θείου παράλληλα με τον αποχρωματισμό μπορεί να κάνει τις ίνες πιο εύθραυστες.

Οι συντηρητές προσπαθούν να κατανοήσουν τις αλλαγές που υφίσταται τα υφάσματα και να τα σταθεροποιήσουν ή και να τα κολλήσουν επάνω σε κάποιο σταθερό υπόστρωμα, ώστε να επιβραδύνουν τις διεργασίες της αποσύνθεσης που λαμβάνουν χώρα.



Εικόνα 2. Υφάσματα (I)

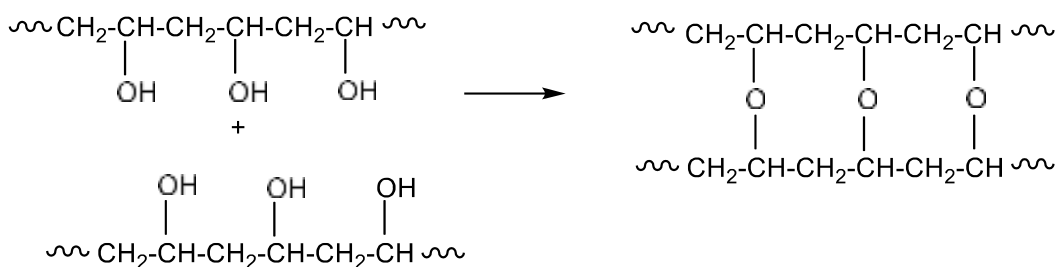


3. Στερέωση (consolidation) του υφάσματος

Ο σκοπός της στερέωσης είναι να κρατήσει ενωμένες τις διαβρωμένες (καταπονημένες) ίνες και να προσδώσει αντοχή σε νήματα και υφάσματα. Κατά τη στερέωση, μια κατάλληλη ουσία (consolidant) σε διάλυμα εισάγεται ανάμεσα στις ίνες (εμποτισμός) και μετά την απομάκρυνση του διαλύτη στερεοποιείται. Με τη διεργασία αυτή το ύφασμά γίνεται ανθεκτικότερο και εφόσον παύσει ή καταπόνησή του, βρεθεί δηλαδή ανάμεσα σε μία μουσειακή συλλογή μπορεί να παραμείνει αναλλοίωτο για πολλά - πολλά χρόνια. Πολλά στερεωτικά έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς όπως νιτρική κυτταρίνη, φυσικές ρητίνες (καζεΐνη, κεριά μελισσών, παραφίνη), διαλύματα καουτσούκ ή και latex σε χλωροφόρμιο μαζί με νιτρική κυτταρίνη και λινέλαιο. Αιθέρες κυτταρίνης (Modocoll) έχουν εφαρμοστεί κατά τη στερέωση κυτταρινούχων ινών, ενώ διαλύματα σε αιθανόλη υδατοδιαλυτής πολυβινυλοαλκοόλης και πολυβινυλοβουτυράλης έχουν χρησιμοποιηθεί από το 1960. Η χαμηλού μοριακού βάρους πολυαιθυλενογλυκόλη (PEG), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί για τη στερέωση παλαιών υφασμάτων, λέγεται ότι σκουραίνει τα χρώματα των υφασμάτων, είναι πολύ υγροσκοπική και ενσωματώνει σκόνη και άλλους τύπους ρύπων.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η περίπτωση ενός μεταξωτού υφάσματος διαποτισμένου με PVAI ή PVB το οποίο, κάτω από τις ίδιες συνθήκες γήρανσης, παρουσίασε μεγαλύτερη υποβάθμιση ως προς τις μηχανικές ιδιότητες σε σχέση με ένα άλλο που δεν είχε υποστεί την αντίστοιχη επεξεργασία. Η ευκαμψία των επεξεργασμένων ινών συχνά μειώνεται με τη γήρανση του στερεωτικού. Η επαναδιαλυτοποίηση είναι επίσης δύσκολη έως αδύνατη.

Κατά τη γήρανση της PVAI, PVB ή του νάιλον σχηματίζονται σταυροδεσμοί (cross-links) οι οποίοι μετατρέπουν το εύκαμπτο γραμμικό πολυμερές σε ένα πολυμερικό δίκτυο με περιορισμένη ευκαμψία και διαλυτότητα (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Αντίδραση διασταύρωσης της PVAI.

Έτσι ένα ιδανικό στερεωτικό θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Να παρέχει αντοχή και σε ορισμένες περιπτώσεις ευκαμψία στις αλλοιωμένες και εύθρυπτες ίνες, έτσι ώστε να αντέχουν στο σχίσιμο και στη θραύση.
- Η διαδικασία της συντήρησης να είναι αντιστρέψιμη και συμβατή με το προς συντήρηση έργο τέχνης και η στερέωση να είναι χημικά σταθερή σε μεγάλες χρονικές περιόδους και φυσικά να μην προκαλεί καμιά ζημιά στο ύφασμα.
- Το στερεωτικό θα πρέπει να είναι ανθεκτικό σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, π.χ. υπεριώδη ακτινοβολία, έντομα.
- Να μην αλλάζει το χρώμα, η υφή ή η εμφάνιση της ίνας.
- Να έχει χαμηλό ιξώδες για να διασφαλίζει την καλή διείδυση και να παρουσιάζει την ελάχιστη συρρίκνωση κατά την απώλεια του διαλύτη.



- Δεν πρέπει να διογκώνει τις ίνες.



Εικόνα 3. Ύφασμα (II)

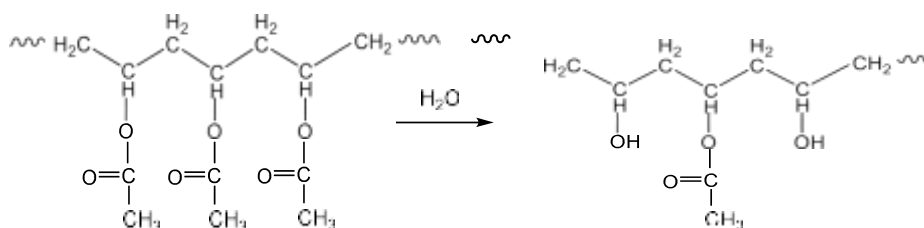
4. Συγκόλληση (adhesion) του υφάσματος

Κατά τη συντήρηση ενός υφάσματος με συγκόλληση, ένα συγκολλητικό (κόλλα) μπορεί να απλωθεί σε υγρή μορφή πάνω σε ένα πολυεστερικό υφασμάτινο υπόστρωμα και να αφεθεί για να στεγνώσει. Στη συνέχεια το έργο τέχνης απλώνεται επάνω στο υπόστρωμα αυτό και προκαλείται η συγκόλληση των δύο επιφανειών. Για το σκοπό αυτό, το συγκολλητικό θα πρέπει να μαλακώσει, έτσι ώστε να μπορεί να εξασφαλίσει την πολύ καλή πρόσφυση με την πίσω επιφάνεια του υφάσματος, πράγμα που επιτυγχάνεται με τη θέρμανση. Τα περισσότερα συγκολλητικά που έχουν εφαρμοστεί σε ιστορικά υφάσματα ήταν διαλύματα, διασπορές ή γαλακτώματα συνθετικών πολυμερών μακριάς αλυσίδας. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης η χρήση μιγμάτων φυσικών και συνθετικών συγκολλητικών.

5. Ιδιότητες των στερεωτικών και συγκολλητικών ουσιών

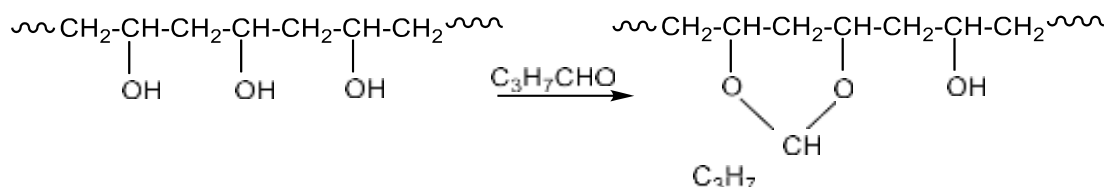
Η πλειοψηφία των στερεωτικών και συγκολλητικών υλών που χρησιμοποιούνται στη συντήρηση των υφασμάτων είναι πολυμερή. Πέρα από τις συνθήκες θέρμανσης, η κατάσταση ενός πολυμερούς (π.χ. υγρό ή στερεό) επηρεάζεται σε μεγάλο ποσοστό από το βαθμό πολυμερισμού (degree of polymerization-DP) και κατ' επέκταση από τις μηχανικές ιδιότητες. Στο Σχήμα 2, παρουσιάζονται μερικά από τα πολυμερή τα οποία χρησιμοποιούνται στη συντήρηση των υφασμάτων. Η πλειοψηφία των συνθετικών πολυμερών, που χρησιμοποιούνται ως συγκολλητικά, παράγονται με πολυμερισμό από μονομερή που περιέχουν διπλούς δεσμούς άνθρακα-άνθρακα (ακόρεστες ενώσεις). Οι ενώσεις αυτές συχνά έχουν βινυλο-ομάδες ($\text{CH}_2=\text{CH}-$), όπως το αιθένιο ($\text{CH}_2=\text{CH}_2$), προπένιο ($\text{CH}_2=\text{CH}-\text{CH}_3$), οξικό βινυλεστέρα ($\text{CH}_2=\text{CH}-\text{COOCH}_3$) και ακρυλικό οξύ ($\text{CH}_2=\text{CH}-\text{COOH}$).

Η πολυβινυλαλκοόλη η οποία συναντάται στο εμπόριο με τα ονόματα Mowiol (Hoechst), Rhodoniol (Rhone Poulenc), δεν μπορεί να παρασκευαστεί με πολυμερισμό των μονομερών, γιατί η βινυλαλκοόλη είναι ένα πολύ ασταθές ενδιάμεσο προϊόν, το οποίο συναντάται σε μερικές χημικές αντιδράσεις αλλά όχι με τη μορφή μονομερούς. Έτσι παράγεται από πολυ (οξικό βινυλεστέρα) (PVAc) με πλήρη ή μερική υδρόλυση κάτω από όξινες ή βασικές συνθήκες (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Σύνθεση της πολυβινυλοαλκοόλης (PVAI) με μερική υδρόλυση του πολυ(οξικού βινυλεστέρα) (PVAc)

Τα προϊόντα της αλκαλικής υδρόλυσης έχουν την τάση να είναι κίτρινα και αυτά της όξινης υδρόλυσης είναι κυρίως άχρωμα. Η πολυβινυλοβουτυράλη (PVB) παρασκευάζεται με αντίδραση της πολυβινυλοαλκοόλης με βουτυροαλδεύδη και συναντάται στο εμπόριο με τα ονόματα Mowithal (Hoechst) και Rhovinal (Rhone Poulenc) (Σχήμα 3).



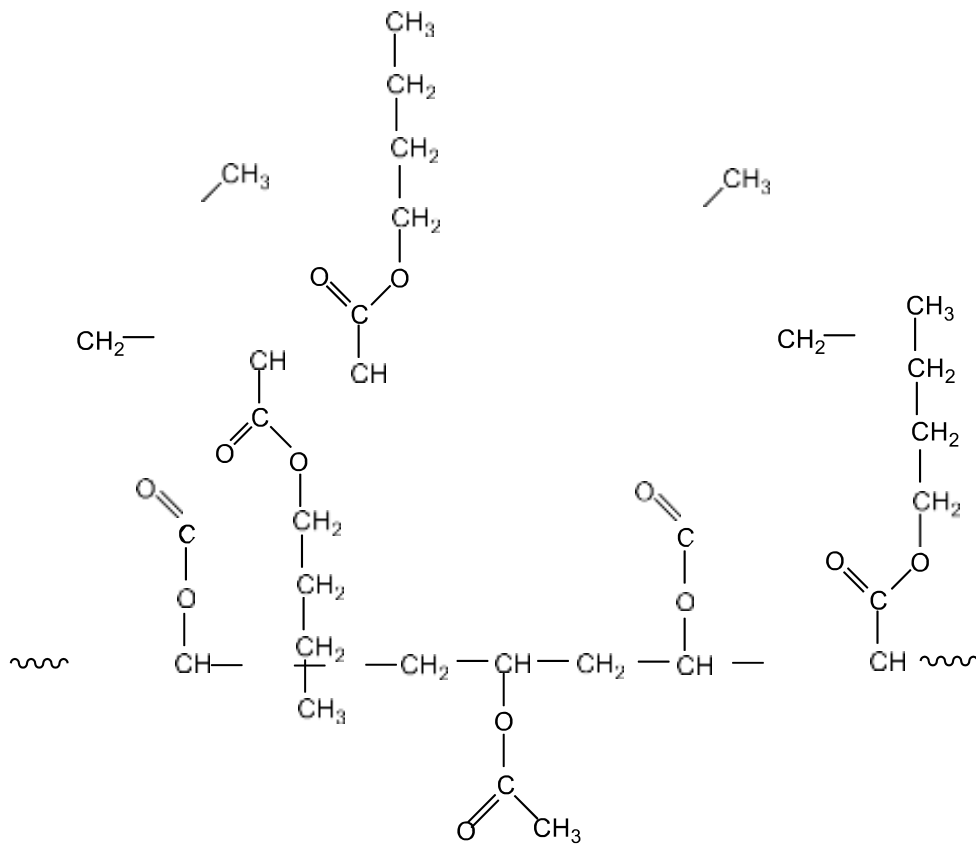
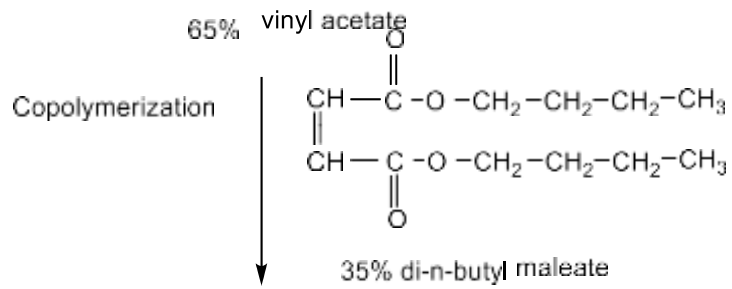
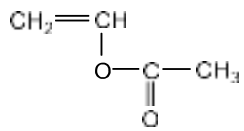
Σχήμα 3. Σύνθεση της πολυβινυλοβουτυράλης (PVB) από την πολυβινυλοαλκοόλη με αντίδραση με βουτυροαλδεύδη

Η πολυαιθυλενογλυκόλη (PEG) χρησιμοποιείται στη στερέωση αρχαιολογικών υφασμάτων και παράγεται με αντίδραση πολυσυμπύκνωσης από μονομερή αιθυλενογλυκόλης. Η πολυαιθυλενογλυκόλη (PEG) χρησιμοποιείται στη στερέωση αρχαιολογικών υφασμάτων και παράγεται με αντίδραση πολυσυμπύκνωσης από μονομερή αιθυλενογλυκόλης. Στο Σχήμα 4 φαίνεται η σύνθεση του Mowilith DMC2 με το συμπολυμερισμό 65% οξικού βινυλεστέρα και 35% μηλεϊνικού δι-η-βουτυλεστέρα.

Πίνακας 2. Εμπορικές ονομασίες πολυμρών που χρησιμοποιούνται στη συντήρηση τωνυφασμάτων

Πολυμερές	Μονομερές
Lascaux 360HV (Lascaux)	>50% butyl methacrylate, other acrylates
Lascaux 498HV (Lascaux)	56% butyl methacrylate, other acrylates
Mowilith DMC2 (Hoechst)	65% vinyl acetate, 35% di-n-butyl maleate
Mowilith DMC5 (Hoechst)	65% vinyl acetate, 35% butyl acrylate
Paraloid B72 (Rohm and Haas)	70% ethyl methacrylate 30% methyl acrylate
Paraloid F10 (Rohm and Haas)	n-butyl methacrylate
Plectol B500 (Rohm GmbH)	Approx. 60% ethyl acrylate Approx. 40% methyl methacrylate ?% ethyl methacrylate
Primal AC-33 (Rohm and Haas)	Approx. 60% ethyl acrylate Approx. 40% methyl methacrylate ?% ethyl methacrylate
Texicryl 13-002 (Vinyl Products)	Approx. 35% methyl methacrylate Approx. 65% ethyl acrylate ?% ethyl methacrylate
Vinamul 3252 (Vinyl Products)	50% ethylene/50% vinyl acetate
Vinamul 325 (Vinyl Products)	45% ethylene/55% vinyl acetate







Σχήμα 4. Σύνθεση του Mowilith DMC2 με το συμπολυμερισμό 65% οξικού βινυλεστέρα και 35% μηλεϊνικού δι-
n-βουτυλεστέρα

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agnes - Timar, B., & Dinab, E. (1998). *Chemical Principles of Textile Conservation*. Butterworth-Heinemann: Elsevier.
- Ballard, M. (1987). The removal of crosslinked synthetic latex from carpets. In *Preprints of the 8th Triennial Meeting of the ICOM Committee for Conservation* (pp. 331-338). Sydney.
- Beecher, E. R. (1967). The conservation of textiles. In *The Conservation of Cultural Property* (pp. 251-257). ICCROM, UNESCO.
- Geijer, X. (1961). Dangerous methods for the Conservation of textiles. In *Recent advances in Conservation, contributions to the IIC Rome Conference* (pp. 1-7). Rome.
- Horie, W. (1987). *Materials for Conservation, Organic Consolidants, Adhesives and Coatings*. Butterworth - Heinemann.
- Hutchins, J. K., Hersch, S. P., Tucker, P. A., McElwain, & Kerr S. (1981). Reinforcing degraded textiles. Some new approaches to the application of consolidants. In J. Williams (Ed.), *Preservation of Paper and Textiles of Historic and Artistic Value II, Advances in Chemistry Series 193* (pp. 315-332). American Chemical Society.
- Keyserlingk, M. (1990). The use of adhesives in textile conservation. In *Preprints of the 9th Triennial Meeting of the ICOM Committee for Conservation* (pp. 307-312). Dresden.
- Landi, S. (1984). Textile conservation in the Victoria and Albert Museum. In *Preprints of the 4th Triennial Meeting of the ICOM Committee for Conservation*. Venice.
- Leene, J. E. (1963). Restoration and preservation of ancient textiles and natural science. In *Recent advances in Conservation, contributions to the IIC Rome Conference* (pp. 190-191). Rome.
- Lehman Von, D. (1964). Conservation of textiles at the West Berlin State Museums. *Studies in Conservation*, 9, 9-22.
- Lodewijks, J. (1965). The use of synthetic material for the conservation and restoration of ancient textiles. In *Delft Conference on the Conservation of Textiles, Collected Preprints (2nd ed.)* (pp. 79-88). London: International Institute for Conservation.
- Masschelein – Kleiner, L. (1980). Conservation of very brittle textiles, Conservazione e Restauro dei Tessili (Conservation and Restoration of Textiles). In F. Pertegato (Ed.), *Proceedings of the International Conference, Convegno Internazionale, CISST- Lombardy Section* (pp. 245-250). Milan.
- Masschelein - Kleiner, L., & Bergiers, F. (1984). Influence of adhesives on the conservation of textiles. In N. S. Bromelle, E. M. Pye, P. Smith & G. Thomson (Eds.), *Preprints of the Contributions to the Paris Congress* (pp. 70-73). Paris
- Rice, J. W. (1970). Adhesives for textile conservation. Principles of textile conservation science, *Textile Museum J.*, 2, 34-36.
- Segal, E., & Vouri, J. (1984). The treatment of archaeological textiles. In *Abstracts IIC-CG, Proceedings of the 10th Annual Conference*. Peterborough.



ΑΦΙΕΡΩΜΑ
Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Διερεύνηση των απόψεων στελεχών στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έργου MA.R.CH

Σοφία Θ. Παπαδημητρίου

Καθηγήτρια – Σύμβουλος ΕΑΠ

Προϊστ. Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης & Ψηφιακών Μέσων, ΥΠΑΙΘΑ

Post Doc Πανεπιστήμιο Αιγαίου, PhD ΕΑΠ

sofiparadi@gmail.com

Γεράσιμος Παπαπαναγιώτου

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86

Υπ. Διδάκτορας ΠΑΔΑ, MSc ISE, Μετ. ΕΑΠ

paparamakis@gmail.com

Περίληψη

Το έργο MA.R.CH (Making Science Real at Schools) στοχεύει στην ανάπτυξη ενός δικτύου για την προώθηση των Θετικών Επιστημών στην Ευρώπη με έμφαση στη σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Στο πλαίσιο του έργου αρχικά διερευνήθηκαν οι απόψεις εμπειρογνομόνων και στελεχών των φορέων χάραξης πολιτικής των Θετικών Επιστημών για τις προκλήσεις, την υπάρχουσα κατάσταση, τα πλεονεκτήματα και τους προβληματισμούς τους από τη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών στις χώρες τους. Στο άρθρο, παρουσιάζονται οι απόψεις από τις συνεντεύξεις που έγιναν στην Ελλάδα και αναδεικνύονται η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών προσεγγίσεων και διατυπώνονται προτάσεις βιωματικής και ανακαλυπτικής/ διερευνητικής μάθησης, το μαθητο-κεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, η ανάγκη σύνδεσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου με την «πραγματική» ζωή και η ενσωμάτωση των μεθόδων STEM και STEAM.

Λέξεις-κλειδιά: Θετικές Επιστήμες, STEM, STEAM, Καλές Πρακτικές, MA.R.CH (Making Science Real at Schools).

1. Εισαγωγή

Το έργο MA.R.CH (Making Science Real at Schools) χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Programme - LLP) της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το έργο υλοποίησαν εννέα (9) συνεργαζόμενοι φορείς από επτά (7) ευρωπαϊκές χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, Ελλάδα, Γερμανία, Σερβία, Λιθουανία, Βουλγαρία και Πορτογαλία) και περιλάμβανε δραστηριότητες έρευνας, δικτύωσης, εφαρμογής καινοτόμων μεθοδολογιών, προώθησης ιδεών και καλών πρακτικών στον τομέα των Θετικών Επιστημών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το έργο MA.R.CH επιδιώκει να αντιμετωπίσει μια σειρά από εκπαιδευτικές προκλήσεις που συνδέονται με την αντίληψη των μαθητών για τις Θετικές Επιστήμες και τις υφιστάμενες μεθοδολογίες της εκπαίδευσης στα σχολεία. Ο αναμενόμενος αντίκτυπος, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, είναι η εφαρμογή των προτεινόμενων μεθοδολογιών στις τάξεις τους και όσον αφορά τους μαθητές, η κατανόηση των ευκαιριών σταδιοδρομίας στην επιστήμη και την έρευνα ώστε να επιλέξουν μια σταδιοδρομία στις Θετικές Επιστήμες. Κατά την υλοποίηση του έργου πραγματοποιήθηκαν επτά (7) τοπικά ημερήσια εργαστήρια (Local Workshops), από ένα σε κάθε συμμετέχουσα χώρα που έφεραν σε επαφή επιστήμονες, εκπαιδευτικούς, φοιτητές και άλλους σημαντικούς παράγοντες και πέντε (5) διαδικτυακά σεμινάρια



(webinars) ανά χώρα. Ακόμη πραγματοποιήθηκαν τρία (3) διεθνή τριήμερα εργαστήρια «Innovation Swap Workshops» (ISW) που επικεντρώθηκαν στη μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης, σε καινοτόμες διεθνείς πρακτικές και στο διαδραστικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο ώστε η διδασκαλία των Θετικών Επιστημών να γίνει ελκυστική στους νέους (MA.R.CH, n.d.; Papadimitriou & Andritsou, 2016).

2. Οι προκλήσεις της διδασκαλίας των Θετικών Επιστημών

Σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EC, 2015) τονίζεται η σημασία των Θετικών Επιστημών για την κατανόηση του κόσμου, τη διαχείριση των κινδύνων, την ενθάρρυνση της τεχνολογικής ανάπτυξης και καινοτομίας καθώς και τον σχεδιασμό του μέλλοντος. Αντίστοιχα υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη για ανθρώπινο κεφάλαιο, ικανό να συμμετάσχει στην επιστημονική «βιομηχανία» (Science industry) καθώς αναπτύσσονται με ταχείς ρυθμούς οι τομείς των Ψηφιακών Τεχνολογιών, της Τεχνητής Νοημοσύνης, των Μεγάλων Δεδομένων και συνεχών νέων εφευρέσεων. Η Ευρώπη αντιμετωπίζει την έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού λόγω της αυξανόμενης ζήτησης και της ανεπαρκούς προσφοράς. Το ζήτημα της προσφοράς σχετίζεται ιδιαίτερα με τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Katsomitros, n.d.). Η ικανότητά τους να παρέχουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας είναι σημαντική για τη σταδιοδρομία των αποφοίτων.

Ωστόσο, ένα μεγαλύτερο ζήτημα είναι η μείωση του ενδιαφέροντος των νέων για τις σπουδές στις Θετικές Επιστήμες και τις αντίστοιχες σταδιοδρομίες. Παρόλο που τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να παρέχουν υψηλά επίπεδα σπουδών, συχνά δεν υπάρχει αντίστοιχο ενδιαφέρον από τους μαθητές, συνεπώς τα Πανεπιστήμια δεν είναι σε θέση να σχηματίσουν μια κρίσιμη μάζα αποφοίτων για την αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την προσέλκυση μαθητών/τριών στα Τριτοβάθμια Ιδρύματα και συνεπώς είναι σημαντικό να καταγραφεί η κατάσταση και οι προκλήσεις στις Θετικές Επιστήμες σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οι Θετικές Επιστήμες αναφέρονται συχνά με την ορολογία «πεδία STEM» από τα αρχικά των *Science, Technology, Engineering, Mathematics* (Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά). Ο όρος STEM αναπτύχθηκε από το Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών στις Ηνωμένες Πολιτείες το 2001 (Gonzalez - Heather B. & Kuenzi, 2012) και αναφερόταν ευρύτερα σε έναν ολοκληρωμένο και ενοποιημένο σχεδιασμό της διδασκαλίας των επιμέρους τομέων του σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, περιορίζεται το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και ενθαρρύνεται η αντικατάστασή του από ένα μοντέλο ανακαλυπτικής/ διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης, ερευνητικών και διαθεματικών εργασιών και δραστηριοτήτων. Σκοπός της «μεθόδου STEM» είναι να συνδέσει τη θεωρητική γνώση με την πραγματικότητα μέσα από την πρακτική εφαρμογή, ώστε να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Στην πορεία ο όρος έχει εξελιχθεί στον όρο STEAM με τη συμπερίληψη του «A», από την λέξη Art (Τέχνη), επεκτείνοντας έτσι τα πεδία STEM σε STEAM.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στα πεδία STEM είναι απαραίτητη στις νέες γενιές μαθητών/τριών ώστε να έχουν τη δυνατότητα τόσο της κατανόησης του κόσμου γύρω τους όσο και ανάπτυξης τεχνολογιών που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές χωρών όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Κορέα, η Κίνα, ακόμη και η Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουν αρχίσει την ενίσχυση της μεθόδου STEM (Vicente et al., 2020).



Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση και δε συμπαθούν τα μαθήματα των Θετικών Επιστημών, ιδιαίτερα τα Μαθηματικά. Ωστόσο, τα Μαθηματικά θεωρούνται η τρίτη βασική δεξιότητα μετά την ανάγνωση και τη γραφή. Καθώς οι θεμελιώδεις γνώσεις στα Μαθηματικά βασίζονται ως επί το πλείστον σε αφηρημένες έννοιες και τύπους, οι μαθητές θεωρούν τη μελέτη τους ως βαρετή και ακατανόητη, προκαλώντας τη σταδιακή απώλεια του ενδιαφέροντός τους (Φώτη, 2023). Η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας είναι απαραίτητη και γενικότερα οι διδακτικές πρακτικές πρέπει να εκσυγχρονιστούν, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές να προετοιμαστούν αποτελεσματικά για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία.

3. Η Ποιοτική Έρευνα του έργου MA.R.CH

Το έργο MA.R.CH βασίστηκε τόσο σε ποιοτική όσο και σε ποσοτική έρευνα, συμπεριλαμβανομένης της βιβλιογραφικής έρευνας για την καταγραφή υπάρχουσών πολιτικών, πρακτικών και μεθοδολογιών. Το έργο ξεκίνησε με μια αρχική ποιοτική έρευνα, η οποία εστίαζε στην αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε όλες τις συμμετέχουσες ευρωπαϊκές χώρες και συνέχισε με ερωτηματολόγια μέσω Διαδικτύου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η ποιοτική έρευνα περιλάμβανε συνεντεύξεις «εις βάθος» των εμπειρογνομόνων και των στελεχών των φορέων χάραξης πολιτικής των Θετικών Επιστημών. Τα στοιχεία και οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν στο πλαίσιο του έργου MA.R.CH αντιμετωπίζονται με εχεμύθεια, χωρίς να δημοσιοποιηθούν τα ονόματα και οι θέσεις εργασίας των ερωτώμενων.

4. Ευρήματα συνεντεύξεων

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τις κύριες αρμοδιότητες των ερωτώμενων, που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική στις Θετικές Επιστήμες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα τους. Οι απαντήσεις τους για τις θεσμικές αρμοδιότητες είναι:

- Ο Σύμβουλος Β στο Υπουργείο Παιδείας, τοποθετημένος στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) υπεύθυνος για παιδαγωγικά θέματα Θετικών Επιστημών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Σύμβουλος Εκπαίδευσης για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα για τη συμβουλευτική, επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική καθοδήγηση σε καθηγητές Μαθηματικών που διδάσκουν.
- Σύμβουλος Εκπαίδευσης για την Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα για τη συμβουλευτική, επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική καθοδήγηση σε εκπαιδευτικούς Πληροφορικής.
- Υπεύθυνος για καινοτόμες σχολικές δραστηριότητες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι απόψεις τους για τις προσωπικές τους ευθύνες είναι διαφορετικές:

- Ο πρώτος πιστεύει ότι δεν έχει προσωπική ευθύνη, επειδή απλώς εισάγει προτάσεις και στη συνέχεια την τελική απόφαση παίρνει το διοικητικό συμβούλιο του ΙΕΠ που τις προωθεί στον υπουργό.
- Ο δεύτερος πιστεύει ότι όλες οι ευθύνες που απορρέουν από τη δουλειά του είναι προσωπικές.



- Ο τρίτος πιστεύει ότι είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση και εφαρμογή των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών και προτείνει λύσεις για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στην περιοχή ευθύνης του.
- Η τέταρτη πιστεύει ότι οι πρωτοβουλίες της οδηγούνται στα σχολεία μέσω της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε τα βασικά πλεονεκτήματα των πολιτικών που σχετίζονται με τις Θετικές Επιστήμες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία κατηγοριοποιούνται και αποτυπώνονται ως εξής:

A. Πλεονεκτήματα από την άποψη του νομικού πλαισίου

- Τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) που εκπαιδεύουν δασκάλους και καθηγητές - αναφέρονται από δύο φορείς χάραξης πολιτικής.
- Η ομοιότητα των μαθημάτων εκπαίδευσης: ίδια μαθήματα, ίδια βιβλία και ίδιες παιδαγωγικές πρακτικές. Όμως, από την άποψη της θεσμικής συνεργασίας λένε ότι δεν υπάρχει.
- Η ικανότητα εργασίας στο πεδίο.
- Η συνεργασία με τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και επισκέψεις μαθητών για την υλοποίηση έργων που σχετίζονται με τις τοπικές περιοχές. Η υλοποίηση τέτοιων έργων σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο STEM.
- Βιωματικά και ερευνητικά έργα στα Λύκεια για όλα τα μαθήματα συμπεριλαμβανομένων των πεδίων STEM.
- Η κύρια πρόκληση της μεθόδου STEM υπό τις τρέχουσες πολιτικές είναι η πειραματική διδασκαλία που δεν φτάνει στους μαθητές παρά την ύπαρξη των εργαστηριακών κέντρων.
- Σχεδιάζονται ενδιαφέροντα και καινοτόμα έργα από το Υπουργείο, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή η μέθοδος έρευνας, αλλά δεν υλοποιούνται με επιτυχία συχνά λόγω έλλειψης υποδομής υλικού ή εξοπλισμού.

B. Πλεονεκτήματα από την άποψη της θεσμικής συνεργασίας

- Η δυνατότητα που δίνεται στα σχολεία να συνεργάζονται μέσω θεματικών δικτύων και ευρωπαϊκών έργων.
- Η κινητικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω της συνεργασίας με σχολεία εντός και εκτός της χώρας παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισης διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και ανάπτυξης γόνιμης συνεργασίας και επικοινωνιακής ανταλλαγής απόψεων.

Γ. Πλεονεκτήματα από την ευρωπαϊκή διάσταση

- Η ευρωπαϊκή διάσταση των βασικών παροχών δεν εφαρμόζεται και επομένως δεν υπάρχει. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής βασίζεται στον ελληνικό πολιτισμό και στις αρχαίες ελληνικές παραδόσεις (η δόξα του αρχαιοελληνικού πνεύματος και τα θαυμάσια επιτεύγματά του στις Επιστήμες και τις Τέχνες)».
- Το περιεχόμενο και η μέθοδος διδασκαλίας STEM έχουν ευρωπαϊκή διάσταση, η οποία υποστηρίζει την ανάπτυξη συνεργασιών.
- Πολλά καινοτόμα ευρωπαϊκά έργα έχουν υλοποιηθεί και συμμετείχαν ελληνικά σχολεία.
- Απαιτείται μια ευρωπαϊκή διάσταση και μια ευρωπαϊκή σύγκλιση επίσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ή να αναπτύξουν τις δεξιότητες για να συμμετέχουν σε ευκαιρίες που προκύπτουν στην ευρωπαϊκή διάσταση.



Η τρίτη ερώτηση αφορούσε τις κύριες αδυναμίες/ προκλήσεις των Θετικών Επιστημών σχετικά με τις τρέχουσες πολιτικές στην κάθε χώρα. Σκιαγραφώντας τις κυριότερες αδυναμίες των σημερινών πολιτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, οι ερωτηθέντες απάντησαν:

A. Αδυναμίες από την άποψη του νομικού πλαισίου

- Οι τάξεις χωρίζονται με βάση τα επώνυμα των μαθητών και όχι με βάση τα μαθήματα. Αυτό καθιστά αδύνατη τη διδασκαλία με πειράματα. Η υφιστάμενη νομοθεσία προκαλεί ζωηρό ανταγωνισμό για ορισμένες ακαδημαϊκές ειδικότητες, με αποτέλεσμα να υπάρχει ζήτηση για ιδιαίτερα μαθήματα ακόμη και για καλούς μαθητές. Θα πρέπει να εφαρμοστεί ο ευρωπαϊκός κανόνας «ο μαθητής που ολοκληρώνει επιτυχώς τις εξετάσεις, μπορεί να γραφτεί στην ειδικότητα της επιλογής του σε πανεπιστήμιο της περιοχής του». Αυτός ο κανόνας θα εξαλείψει τα ιδιαίτερα μαθήματα και σε συνδυασμό με μια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα έχει ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των Θετικών Επιστημών.
- Το ελληνικό σύστημα χειρίζεται την Τεχνική Εκπαίδευση ως «σκουπιδοτενεκέ» γιατί είναι «αδιέξοδο». Εάν εφαρμοστεί ο κανόνας «οι φοιτητές που ολοκληρώνουν την Τεχνική Εκπαίδευση (παίρνουν επαγγελματική άδεια) μπορούν να εισαχθούν (χωρίς εξέταση) σε ένα προπαρασκευαστικό εξάμηνο του πανεπιστημιακού τμήματος της ειδικότητάς τους και στην περιοχή τους», θα οδηγήσει πολλούς μέτριους φοιτητές στην Τεχνική Εκπαίδευση, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα την αναβάθμισή της. Μια άλλη αδυναμία είναι η μη θεσμοθετημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα διδάξουν τα μαθήματα των Θετικών Επιστημών, στη χάραξη και εφαρμογή των σχετικών πολιτικών και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που απορρέουν από αυτές τις πολιτικές.
- Οι Θετικές Επιστήμες θα μπορούσαν να οργανωθούν με πιο ενιαίο τρόπο ειδικά στο Λύκειο. Η άνιση κατανομή των μαθημάτων που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών (πολλές ώρες για ορισμένα μαθήματα και δυσανάλογα φτωχή για άλλα). Η πληρωμή διδασκτρων σε φροντιστήρια μετά το σχολείο για επιτυχία στο σχολείο ή στα Πανεπιστήμια είναι φαινόμενο φυσικά όχι αποκλειστικά στις Θετικές Επιστήμες, παρά την ύπαρξη του θεσμού της «ενισχυτικής» διδασκαλίας στα σχολεία.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ως επί το πλείστον συγκεντρωτικό και δεν καλλιεργεί πρωτοβουλίες για λογαριασμό των εκπαιδευτικών.

B. Αδυναμίες από την άποψη της θεσμικής συνεργασίας

Δεν υπάρχει θεσμική συνεργασία μεταξύ εκείνων των μερών που εμπλέκονται σε αυτές τις πολιτικές. Όλα αποφασίζονται σε κεντρικό επίπεδο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τα εφαρμόσουν.

Γ. Αδυναμίες / Προκλήσεις από την ευρωπαϊκή διάσταση

Οι αδυναμίες αυτού του τύπου δεν έχουν ευρωπαϊκή διάσταση αφού σε καμία ευρωπαϊκή χώρα δεν γίνονται ιδιαίτερα μαθήματα και επίσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τουλάχιστον κατοχυρωμένος μέσω των επιστημονικών τους ενώσεων.

Δ. Αλλαγές πολιτικών για την υπέρβαση των αδυναμιών

Στην υποερώτηση «Τι πρέπει να αλλάξει στις πολιτικές για την υπέρβαση αυτών των αδυναμιών;», δόθηκαν οι πιο κάτω προτάσεις:

- Να θεσμοθετηθεί η συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών που σχετίζονται με την επιστήμη.



- Σύγχρονο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών.
- Σύνδεση διδακτικού υλικού γνωστικών πεδίων με την καθημερινότητα των μαθητών.
- Κατάλληλα άτομα σε κατάλληλες θέσεις.
- Αποκέντρωση εκπαιδευτικών μεθόδων.
- Μερική αυτονομία στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία.

Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τις συστάσεις των ερωτώμενων για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εθνικών πολιτικών που σχετίζονται με τις Θετικές Επιστήμες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις είναι:

A. Σε βραχυπρόθεσμο/ μεσοπρόθεσμο επίπεδο

- Ο περιορισμένος χρόνος σε σχέση με την έκταση της ύλης των Μαθηματικών οδηγεί σε διδακτικές πρακτικές όπως η διάλεξη ως κύριο διδακτικό μέσο σε βάρος φυσικά των σύγχρονων ενεργητικών, διερευνητικών, ανακαλυπτικών, προσεγγίσεων, που υποτίθεται ότι προάγουν τη μάθηση με κατανόηση.
- Ένα ποσοστό «ελευθερίας» στη διδακτέα ύλη, ώστε κάθε δάσκαλος να αναπτύσσεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του τοπικού περιβάλλοντος.
- Σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων με την καθημερινότητα των μαθητών.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.
- Όχι περισσότεροι από 16 μαθητές σε κάθε τάξη
- Κανένα μάθημα διάρκειας μιας ώρας, να γίνει τουλάχιστον δύο ωρών

B. Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο

- Σύγχρονα ευέλικτα προγράμματα σπουδών που μπορούν να ενημερώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- Ένα ποσοστό «ελευθερίας» στο πρόγραμμα σπουδών, θα αναπτύξει ο κάθε δάσκαλος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του τοπικού περιβάλλοντος.
- Σύνδεση του διδακτικού περιεχομένου των μαθημάτων με την καθημερινότητα των μαθητών.
- Συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών με συνδυαστικό μοντέλο με φυσική παρουσία ή με εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Μείωση στο μισό της ύλης του τρέχοντος προγράμματος σπουδών.
- Περισσότερος χρόνος για εξάσκηση σε εργαστήρια, χρησιμοποιώντας διερευνητικές και ενεργητικές πρακτικές.
- Χρήση πρακτικών συνεργασίας.
- Η χρήση των νέων μέσων είναι πιο κοντά στους μαθητές, επομένως απαιτείται σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με την επιλογή τριών σημαντικών θεμάτων πρακτικής εφαρμογής των Θετικών Επιστημών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και εκτός αυτού, προτάθηκαν:

- Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας.
- Επανεξέταση και αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών και συντονισμός προγραμμάτων μεταξύ όλων των θετικών μαθημάτων.



- Μετακίνηση της έμφασης από το περιεχόμενο στις μεθοδολογίες διδασκαλίας για τη διεξαγωγή απλών πειραμάτων στην τάξη και χρήση της προσομοίωσης ως επέκταση απλών πειραμάτων.
- Ενίσχυση των Επιστημονικών Ενώσεων εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και ενθάρρυνση δραστηριοτήτων που θα προάγουν την επιστήμη και θα προσελκύσουν περισσότερους μαθητές και δασκάλους να συμμετάσχουν.
- Συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες.
- Σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την εφαρμογή.
- Επιλογή των καταλληλότερων δασκάλων.

Στην έκτη ερώτηση σχετικά με τα πιο πάνω αναφερθέντα τρία σημαντικά θέματα που σχετίζονται με τις προοπτικές για τη μελλοντική βελτίωση των Θετικών Επιστημών σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών αναφέρθηκε ότι:

- Υπάρχει αναγκαιότητα επανασχεδιασμού του Προγράμματος Σπουδών.
- Σε ορισμένα μαθήματα δεν υπάρχει πρόβλημα αλλά σε άλλα το υλικό του μαθήματος είναι δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με τον διατιθέμενο διδακτικό χρόνο και πρέπει να μειωθούν και να συντονιστούν σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.
- Σε σχέση με τους οικονομικούς πόρους που διατίθενται για την εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι από τους χαμηλότερους. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ποιότητα της εργασίας που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η ελληνική οικογένεια δίνει πολλά χρήματα (ως φόρους και δίδακτρα) για τη μόρφωση των παιδιών της, γιατί πληρώνουν δύο φορές για το ίδιο πράγμα, το ένα ως κρατικό φόρο και το άλλο ως ιδιαίτερα μαθήματα.
- Υποδομή υλικού για χρήση ΤΠΕ.
- Αποσύνδεση της διδασκαλίας των μαθημάτων των Θετικών Επιστημών από τις πανελλαδικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η έβδομη ερώτηση διερευνά τις βέλτιστες πρακτικές που πρέπει να αναπτυχθούν και έγιναν οι εξής προτάσεις:

- Οι αίθουσες διδασκαλίας θα ανατίθενται σε μαθήματα και όχι στα επώνυμα των μαθητών.
- Διαδικτυακό σύστημα αντικειμενικής αξιολόγησης σε όλες τις βαθμίδες από τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.
- Κάθε φοιτητής εισάγεται στο τμήμα του πανεπιστημίου στην περιφέρειά του. Τα πανεπιστήμια χρηματοδοτούνται από το κράτος ανάλογα με τον αριθμό των φοιτητών που το έχουν επιλέξει.
- Συνεργασία και συμφωνία στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από όλους τους συσχετιζόμενους φορείς.
- Συντονισμός προγραμμάτων σπουδών και συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς για θέματα εφαρμογής στην τάξη.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα μαθήματα των Θετικών επιστημών στη σύγχρονη διδακτική πράξη.
- Φορείς αυτών των πρακτικών θα είναι το Υπουργείο Παιδείας, το ΙΕΠ, οι Επιστημονικές Ενώσεις και το Συνδικάτο Εκπαιδευτικών.
- Βραβεία καινοτόμων πρακτικών



Η όγδοη ερώτηση διερευνά τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα τα ιδρύματα που υποστηρίζουν τις Θετικές Επιστήμες στη χώρα και οι ερωτηθέντες απάντησαν τα εξής:

- Τα κύρια εμπόδια που θα πρέπει να ξεπεραστούν είναι τεχνικά (συνδικαλιστικές πολιτικές και εκτιμήσεις) αλλά όταν υπάρχει πραγματική επιθυμία όλα μπορούν να ξεπεραστούν.
- Τα σημαντικότερα προβλήματα είναι η αδιαφορία των μαθητών που συνήθως δεν έχουν επιλέξει την επιστήμη που σπουδάζουν. Ομοίως, οι μαθητές διδάσκονται Θετικές Επιστήμες χωρίς διδακτικά μέσα και οι καθηγητές περιμένουν τότε θα τελειώσουν τις τρεις διδακτικές ώρες για να κάνουν τα ιδιαίτερα μαθήματα.
- Η έλλειψη προσωπικού και χρηματοδότησης.
- Η έλλειψη κινήτρων και ελευθερίας.
- Το υπάρχον σύστημα δεν καλλιεργεί πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών.
- Η τυχαία και όχι προμελετημένη επιλογή των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς, που ξεκινά από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφού το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εμπνέει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις Θετικές Επιστήμες.

Στην ένατη ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της συνεργασίας μεταξύ των θεσμικών οργάνων των Θετικών Επιστημών και της υποστήριξής τους, οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά για την αποτελεσματική συνεργασία των φορέων. Επιθυμούν μεγαλύτερη υποστήριξη από τις αρχές, πιστεύουν στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων με συγκεκριμένες, καθιερωμένες διαδικασίες καθώς και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων, ερευνητικών κέντρων και σχολείων, ώστε έμπειροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές σε συνεργασία να εφαρμόσουν σύγχρονες διδακτικές πρακτικές στην τάξη. Τέλος, θεωρούν ότι χρειάζονται ενημέρωση για τα κατάλληλα «εργαλεία» π.χ. την χρηματοδότηση μέσω προγραμμάτων.

5. Συμπεράσματα

Η ποιοτική έρευνα κατά τη διάρκεια του έργου MA.R.CH στόχευε στην επισκόπηση και χαρτογράφηση της τρέχουσας κατάστασης στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις επτά συμμετέχουσες χώρες. Τα ευρήματά της αποτυπώνουν τις ευρωπαϊκές εμπειρίες και διατυπώνουν γενικές προτάσεις για τον τρόπο εφαρμογής και αξιοποίησής τους από τους αρμόδιους φορείς. Τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα αναδεικνύουν την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών προσεγγίσεων και διατυπώνονται αντίστοιχες προτάσεις.

Τα βασικά **πλεονεκτήματα**, όπως αναφέρθηκε, των σχετικών πολιτικών, είναι η λειτουργία των ΕΚΦΕ, η συνεργασία με τα ΚΠΕ, η δυνατότητα εργασίας στο πεδίο και η πειραματική διδασκαλία παρά το γεγονός ότι δεν υλοποιούνται με επιτυχία, η δυνατότητα συνεργασίας που παρέχεται από τα θεματικά δίκτυα και την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ υπάρχει κενό στην ευρωπαϊκή διάσταση συνεργασιών.

Πολλά **προβλήματα** αποτυπώνονται σχετικά με τη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών από τους ειδικούς και εμπειρογνώμονες στη χώρα. Τα κυριότερα θεωρούνται οι παραδοσιακές μέθοδοι εκπαίδευσης, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, η μη βέλτιστη αξιοποίηση των υπάρχοντων εργαστηριακών κέντρων για διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω πειραμάτων. Σημαντική πρόκληση είναι η πειραματική διδασκαλία



που δε φτάνει στους μαθητές παρά την ύπαρξη των εργαστηριακών κέντρων. Τα καινοτόμα έργα που αναπτύσσονται από το Υπουργείο Παιδείας, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, συχνά δεν υλοποιούνται με επιτυχία, λόγω έλλειψης υποδομής και εξοπλισμού. Ακόμα, αναφέρθηκαν τα προβλήματα σχετικά με την έξαρση των «ιδιαιτέρων μαθημάτων» και την αναγκαιότητα ενίσχυσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τις κατευθύνσεις των Θετικών Επιστημών. Επίσης ως **μειονεκτήματα**, αναγνωρίζονται ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, η ανισοκατανομή διδακτικών ωρών των μαθημάτων και η έλλειψη συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων.

Νέες μεθοδολογίες προτείνονται να υιοθετηθούν, οι οποίες να ενθαρρύνουν δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος, βιωματικής και ανακαλυπτικής/ διερευνητικής μάθησης, το μαθητο-κεντρικό μοντέλο, την ανάγκη σύνδεσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της θεωρίας με την «πραγματική» ζωή, έμφαση στις μεθοδολογίες διδασκαλίας και την ενσωμάτωση των μεθόδων STEM και STEAM (Παπαδημητρίου, 2016).

Οι πολιτικές που αναπτύσσονται θεωρούνται συγκεντρωτικές, αποφασίζονται όλες σε κεντρικό επίπεδο και δεν καλλιεργούν πρωτοβουλίες από τους εκπαιδευτικούς. Ζητούνται σύγχρονα ευέλικτα προγράμματα σπουδών που μπορούν να ενημερώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών μεθόδων, μερική αυτονομία και συνδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τους εμπλεκόμενους φορείς. Προτείνεται ακόμη η δυνατότητα ενός ποσοστού «ελευθερίας» στο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ τριών και τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του τοπικού περιβάλλοντος. Επίσης, προτείνονται μείωση της ύλης και συντονισμός προγραμμάτων όλων των θετικών μαθημάτων, σε συνδυασμό με μαθήματα διάρκειας δύο ωρών και τμήματα 16 μαθητών προκειμένου να υπάρχει περισσότερος χρόνος για διερευνητικές και ενεργητικές πρακτικές.

Οι νέες πολιτικές για τις ΘΕ χρειάζεται να δημιουργήσουν ευνοϊκότερες συνθήκες για δραστηριότητες της μεθόδου STEM στην επίσημη εκπαίδευση, να υποστηρίξουν τη συνεργασία των σχολικών κοινοτήτων με τα τριτοβάθμια ιδρύματα και τους οργανισμούς και να ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη μέθοδο STEM μέσω στοχευμένων προγραμμάτων ή/ και πρωτοβουλιών. Πολύ σημαντική θεωρήθηκε η δυνατότητα που δίνεται στα σχολεία να συνεργάζονται μέσω θεματικών δικτύων και ευρωπαϊκών έργων. Οι προτεινόμενες πολιτικές χρειάζεται να ενσωματώσουν πρωτοβουλίες κινητικότητας των εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσω της συνεργασίας σχολείων στην Ευρώπη. Είναι σημαντικό τα τριτοβάθμια ιδρύματα, τα ερευνητικά κέντρα, οι επιστημονικές ενώσεις και οι σχετικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί να μοιράζονται τη γνώση και την εμπειρογνομοσύνη τους και να συνεργάζονται με τα σχολεία, να οργανώσουν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με επίκεντρο τη «μέθοδο STEM».

Τέλος, στις απαντήσεις των ερωτώμενων δε γίνεται καμία αναφορά στο πεδίο Art και συγκεκριμένα δεν υπήρξε κάποιο σχόλιο σχετικά με το αντικείμενο των Τεχνών, που μοιάζει να μην είναι ενσωματωμένες στην εκπαιδευτική φιλοσοφία της χώρας μας. Δεν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές αντίστοιχες των ΕΚΦΕ, των ΚΕΠ αλλά ούτε κάποια ενίσχυσή της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά το γεγονός ότι με τις σύγχρονες τεχνολογίες κάτι τέτοιο καθίσταται αρκετά εύκολο. Μόνη ίσως πρόβλεψη αποτελούν τα εκπαιδευτικά δίκτυα και οι συνεργασίες που έχουν ως αφετηρία τους εκπαιδευτικούς.



Η ψηφιακή εποχή προσφέρει ευελιξία τόσο στις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ ευρωπαϊκών σχολείων, σχολείων και Πανεπιστημίων ή οργανισμών όσο και στις μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους και διαδικτυακά περιβάλλοντα διεθνών επιστημονικών οργανισμών έχει μεγάλη σπουδαιότητα για τους μαθητές, προσφέροντας πλούσια δεδομένα, βίντεο, προσομοιώσεις, εικονικές περιηγήσεις και εφαρμογές εικονικής/ επαυξημένης πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί φορείς, στο σύνολό τους, καλούνται να ανταποκριθούν άμεσα στις προκλήσεις των Θετικών Επιστημών, με στόχο την κατανόησή τους από τους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες, που ζουν καθημερινά σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον με συνεχώς αυξανόμενες επιστημονικές διαστάσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- European Commission, (2015). *Science education for responsible citizenship*, Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Gonzalez Heather, B., & Kuenzi, J. (2012). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer*. Retrieved from <https://sgp.fas.org/crs/misc/R42642.pdf>
- Katsomitros, A. (n.d.). *The Global Race for STEM Skills. The Observatory on Borderless Higher Education*. Retrieved from http://www.obhe.ac.uk/newsletters/borderless_report_january_2013/global_race_for_stem_skills
- MA.R.CH. (n.d.). *MA.R.CH Making Science Real in Schools*. Retrieved from <https://www.scientix.eu/projects/project-detail?articleId=352270>
- Papadimitriou, S., & Andritsou, A. (2016). Highlighting Good Practices in Teaching STEM via Webinars in the Framework of the European Project MARCH. In *Ellinogermaniki Agogi, Proceedings of the Inspiring Science Conference in Athens* (pp. 39- 45). Retrieved from <http://ise-conference2016.ea.gr/sites/default/files/proceedings.pdf>
- Vicente, F., Zapatera, A., Montes, N., & Rosillo, N. (2020). STEAM robotic puzzles to teach in primary school. A sustainable city project case. In *Robotics in Education: Current Research and Innovations 10* (pp. 65-76). London: Springer International Publishing. Retrieved from 10.1007/978-3-030-26945-6_7
- Παπαδημητρίου, Σ. (2016). Διαδικτυακά Επιμορφωτικά Σεμινάρια στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έργου MARCH: Διάχυση Καλών Πρακτικών στη Διδακτική των Θετικών Επιστημών. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 12(2), 178-188. Ανακτήθηκε από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10869/10896>
- Φώτη, Μ. (2023). *Εμπλουτισμός της Διδασκαλίας με Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και Εκπαιδευτική Ρομποτική στη Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



Παράρτημα: Οδηγός για ημι-δομημένες συνεντεύξεις «εις βάθος»

Ερωτήσεις

- 1. Θα μπορούσατε να περιγράψετε εν συντομία τις βασικές ευθύνες σας που σχετίζονται με την πολιτική για τις Θετικές Επιστήμες (για σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στη χώρα σας ;**
 - a. Θεσμικές αρμοδιότητες
 - b. Προσωπικές ευθύνες
- 2. Θα μπορούσατε να σκιαγραφήσετε τα βασικά πλεονεκτήματα των σημερινών πολιτικών, που σχετίζονται με τις Θετικές Επιστήμες (στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στη χώρα σας;**
 - a. Από την άποψη του νομικού πλαισίου
 - b. Από την άποψη της θεσμικής συνεργασίας
 - c. Μήπως αυτά τα βασικά πλεονεκτήματα έχουν μια ευρωπαϊκή διάσταση;
 - d. Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις των Θετικών Επιστημών με τις τρέχουσες πολιτικές στη χώρα σας;
- 3. Θα μπορούσατε να σκιαγραφήσετε τις κυριότερες αδυναμίες των σημερινών πολιτικών, που σχετίζονται με τις Θετικές Επιστήμες (στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στη χώρα σας;**
 - a. Από την άποψη του νομικού πλαισίου
 - b. Από την άποψη της θεσμικής συνεργασίας
 - c. Μήπως οι αδυναμίες αυτές έχουν μια ευρωπαϊκή διάσταση (είναι κοινές για τις χώρες της ΕΕ) ;
 - d. Τι πρέπει να αλλάξει στις πολιτικές για την υπέρβαση αυτών των αδυναμιών;
- 4. Αν είχατε την ευκαιρία να επηρεάσετε το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εθνικών πολιτικών που σχετίζονται για τις Θετικές Επιστήμες σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ποιες θα ήταν οι κυριότερες συστάσεις σας;**
 - a. Σε short-/mid-term
 - b. Μακροπρόθεσμα
- 5. Ποια είναι τα τρία σημαντικά θέματα, τα οποία θα θέλατε να υπογραμμίσετε σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή των Θετικών Επιστημών στη χώρα σας ;**
 - a. Στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα
 - b. Εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος
- 6. Πώς είναι τα παραπάνω τρία σημαντικά θέματα που σχετίζονται με τις προοπτικές για τη μελλοντική βελτίωση των Θετικών Επιστημών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;**
 - a. σχετικά με τη διδακτέα ύλη
 - b. σχετικά με τους πόρους
 - c. Προσωπικά και θεσμικές δεσμεύσεις της δράσης επιστημόνων / επιστήμη εκτελεστές (ιδρύματα)
 - d. Οτιδήποτε άλλο, δεν έχει αναφερθεί μέχρι τώρα.
- 7. Αν καθορίζατε τις βέλτιστες πρακτικές στο έργο των Θετικών Επιστημών - στήριξης των θεσμών στη χώρα σας, ποιες θα ήταν;**
 - a. Περιγράψτε σύντομα τις επιλεγμένες πρακτικές
 - b. Ποιοι είναι οι κύριοι φορείς (ιδρύματα) που θα συμμετείχαν
 - c. Ποια είναι τα κύρια εμπόδια οι φορείς θα πρέπει να ξεπεραστούν για να γίνει αυτό.
- 8. Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα τα ιδρύματα που υποστηρίζουν τις Θετικές Επιστήμες στη χώρα σας;**
- 9. Πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία μεταξύ των θεσμικών οργάνων των Θετικών Επιστημών - υποστήριξη στη χώρα σας;**
 - a. Πώς θα μπορούσαν να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά ;
 - b. Μήπως χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη από τις κρατικές αρχές; αν ΝΑΙ - σε ποιες κατευθύνσεις;



The pedagogical journey of digital storytelling: an innovative teaching and learning procedure using non /-formal education method through Digital Story Telling (DST). Case study: 5th Vocational evening School of Thessaloniki was introduced the method through an Erasmus+ project (DIG IT 2015-2017)

Chrisofili Tsiami

ICT Teacher, Principal of 5th Evening Vocational School of Thessaloniki
christofili@gmail.com

Mylonas Dimitrios

*Dr., Economics School Advisor in Secondary Education, Legal,
International Hellenic University*
dimmylonas@gmail.com

Abstract

This study focuses on cooperation for innovation and exchange of good practices between educators, schools and organizations. It covers a variety of topics which link to labor market issues, youth unemployment, early school leaving, combating failure in education, entrepreneurial learning, implementing ICT technologies, digital tools and social media into education, enhancing both teachers' and students' digital competences. It specifically targeted students and introduced a new innovative teaching and learning method using non /-formal education methods through Digital Story Telling (DST) used in terms of an Erasmus+ project DIG IT (2015-2017). The key element of the project was the method of Digital Storytelling used as a way to reflect and document the workplace visits students attended during the transnational events of the Erasmus+ project. Students gained knowledge about the labor market skills and entrepreneurship through interviews and discussions with professionals and high-profile decision makers in Europe. These experiences have been shared by Digital Stories, which combined the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio and video. The project aimed to empower students and teachers, raise students' awareness of their character and abilities, to improve their IT and digital skills while working on Digital Storytelling, to raise attainment of underachieving students, to increase the knowledge of the labor market and broaden their horizons about the variety of jobs available. Participating VET staff, cooperated in adapting DST method into lessons, shifting their traditional teachers' role into coaches, integrating entrepreneurship and other important issues in their teaching, reaching today's students, engaging them in their own learning and inspiring them to become lifelong learners. Digital Storytelling Method enhanced on both students and teachers literacies as Digital literacy, Global literacy, Visual literacy, Technological literacy, Information literacy, Social and cultural skills, Collaborative skills, Critical thinking, problem-solving, and decision-making. In this context and in order to be used for teaching in the classroom, the teachers of the 5th evening vocational school were introduced the method in order to make digital stories. On the other hand, students with the help of their teachers and by using digital storytelling tools prepared and presented 2-3 minute stories, in relation to what they learned through the visits in terms of entrepreneurship, inspiration and innovation, cultivating their digital skills and soft skills. The project involved vocational partner schools from 5 countries, 100 students and 20 teachers. It continued through DIGIT 2 Erasmus+ project, aiming to exchanging good practices in matters related to (a) team coaching, (b) career guidance, (c) youth entrepreneurship and (d) digital storytelling.

Keywords: European Program, Erasmus+ programs, Digital Storytelling, Skills, Teacher Professional Development, Vocational Education.



1. Introduction

The European dimension in education is a concept that has been under debate through the academic community and for which there are various approaches and concerns, as it has been connected to the concept of EU (Philippou, 2007: 58).

European dimension is becoming more and more significant at every level and type of education, while in school level the main key point is to improve the EU integration (European Parliament, 2016: 59) by visible and various integrated extracurricular activities of school life.

Erasmus+ Program aims to contribute to the achievement of European values (European Parliament and Council, 2013: 57). By Erasmus+ program, EU tends to focus specifically on personal skills of learners in order to respond to macro-economic challenges. At the same time, it is noted that in Higher school education, European programs still prioritize their ideological goals (upgraded teaching level and learning outcomes, widening learners' horizons), compared to the area of Academic Studies. However, the connection of EU with schools through Erasmus+ Program surpasses the implementation of funded Mobility Programs for teachers and students.

EU by Erasmus+ program aims not only to bring Europe to school but also school to Europe. As EU cannot determine the content of the curricula followed by member states, EU through educational programs seeks to "find a place", in the "heart" of education, i.e. schools, teachers and students (Moniou, 2019).

DIG IT has been a two-year (2015-2017) Erasmus+ KA2 project Cooperation for Innovation and Exchange of Good Practices concentrated on early school leaving, combating failure in education, ICT - new technologies/digital competences/new innovative educational methods, managed by the Finnish National Agency for Education and Implemented in European level. Targets group – beneficiaries, have been Students in the risk of early school leaving, Educators, Vocational Educational Institutions and labor market.

DIG IT focused on cooperation for innovation and exchange of good practices between educators, schools and organizations. The project covered a variety of topics which link to labor market issues, youth unemployment, early school leaving, combating failure in education, entrepreneurial learning, implementing ICT technologies and digital tools and social media into education, enhancing both teachers' and students' digital competences. DIG IT project specifically targeted students and continued the "Repérer-Réparer-Raccrocher" (RRR) Project (2013-2015) which aimed to prevent dropout. RRR project trained teachers in Finland, Greece, Romania and other countries with innovative teaching and learning methods focused on the theory of multiple intelligences.

The objectives of DIG IT project were linked with different strategic frameworks such as Education & Training 2020: Making lifelong learning and mobility a reality, improving the quality and efficiency of education and training, promoting equity, social cohesion, and active citizenship and enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

Coordinating organization: North Karelia Municipal Education and Training Consortium, Finland.

Participating organizations:

- 5th Vocational evening School of Thessaloniki, Greece,
- Colegiul Tehnic de Electronica si Telecomunicatii "Gheorghe Marzescu" Iasi, Romania,
- Istituto Istruzione Superiore M. Pagano - Liceo Artistico "G.Manzu", Campobasso, Italy,
- Agrupamento de Escolas de Mangualde, (Teacher Training Center EduFor), Portugal.



2. The European project - Detailed description

- Fostering access to continuing VET, including groups at risk.
- Addressing low achievement in basic skills through more effective teaching methods.
- Enhancing digital integration in learning, teaching and training in various levels.
- Using non- formal education methods DIG IT boosts students and teachers labor market knowledge and entrepreneurial competences in European context.
- Using non /-formal education methods enhances their digital skills and introduce new innovative teaching and learning methods.
- Enhance social dialogue and partnership between education and employment by providing teachers, students and the representatives of work world & social partners an opportunity to meet and discuss and exchange information.
- Shifts the traditional role of the teacher in the classroom by placing learning procedure in the hands of students to reach their full potential and by empowering them to take ownership in their education.
- Enhance learning for employability and with Digital Storytelling method to increase students' intellectual skills for diagnosis and analysis, synthesis, innovation and learning to learn.

The key element of the project was the method of Digital Storytelling which was used as a way to reflect and document the workplace visits students executed during the transnational events. Students gained knowledge about the labor market skills and entrepreneurship through interviews and discussions with professionals and high-profile decision makers in Europe. These experiences were shared with Digital Stories. Digital Storytelling combines the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio and video.

DIG IT activities can be divided into five phases:

1. Planning and training for the mobilities in home school. Use of social media and digital tools to connect with the partners.
2. Company visits and social partner organizations. Interviews and discussions with professionals and high-profile decision makers in Europe.
3. Digital Storytelling workshops for reflecting and documenting the visits. Editing the recorded interviews.
4. Evaluation, feedback, reflection at the home institution with the use of social media, digital tools etc.
5. Dissemination.

Educators' activities also included: project meetings, hands-on workshops on Digital Storytelling and social media tools & virtual worlds in education, group discussions etc. During the visits to work places students and teachers had an insight in the life of entrepreneurs. Conversations and the material gathered for the digital stories made the experiences deep and lead the students and teachers into a profound understanding of the skills needed in labor market. This has affected the way DIG IT teachers teach and to the updating of the contents of our vocational studies. Representatives of the labor market have had influence in many positive ways to students' attitude towards studies and teachers' way of approaching vocational subjects. The cooperation between students, teachers and representatives has been genuine and rewarding.

Approximately 170 students and 50 teachers from five countries worked together in four transnational training events and in two transnational meetings. A kick off meeting with an



educators' workshop in Finland in October 2015 started the activities and an evaluation & dissemination meeting in Thessaloniki, Greece in May 2017 closed the project. Two teachers from each participating organization took part in these meetings.

DIG IT ensured access to the transnational training events on an equal basis, especially for individuals at risk of being excluded and from disadvantaged backgrounds. The opportunity to participate in the project workshops and mobilities was especially given to those students that had challenges in staying at school, had less opportunities to participate in multicultural activities, had economical challenges to participate or felt insecure to travel alone.

DIG IT – project aimed to empower students and teachers, raise students' awareness of their character and abilities, to improve their IT and digital skills while working on Digital Storytelling, to raise attainment of underachieving students, to increase the knowledge of the labor market and broaden their horizons about the variety of jobs available. Participating VET staff, cooperated in adapting this method into lessons and schools' projects because

3. Digital Story Telling Method in education

3.1. Theoretical approach

Story telling is an ancient habit that helps people express themselves, identify and create a bridge from past to present, envision the future and reflect their experience onto it. It is an ancient art used nowadays in various ways supported by technology.

There are many definitions concerning Digital Storytelling. Putting it in simple words, it is mainly the art of telling stories using technology. They are small digital stories made by everyday people, allowing them to gain a voice and share experiences. These are stories based on authenticity and humanity or emotional content, intended to sensitize, challenge and mobilize. Despite the emphasis on technology, digital storytelling is not a new practice.

Since 1990, the Center for Digital Storytelling, a nonprofit community in Berkeley, California, has helped children and adults create and share personal narratives by combining writing skills and digital tools. Another pioneer of this practice was the British photographer, writer and educator, Daniel Meadows, who defined it as "small, personal, multimedia stories, taken from the heart."

Digital culture researcher and business consultant John Seely Brown described it this way: Digital storytelling is a new way for a story to be told using multimedia by children growing up in a digital world. These children have the ability to define the relationship between "context and content" and this relationship is the key to creating communication products.

The DST method is used in community support centers, in schools, libraries and businesses, from beginners to technologically experienced people. In the field of education, teachers and students of all levels use digital storytelling for a multitude of teaching subjects.

What do digital stories include? As in traditional storytelling, so in digital storytelling, most stories focus on a specific topic that they approach with a particular perspective. Their main elements are:

- Digital images
- Text
- Recorded narration
- Video
- Music



Digital stories differ in duration and are told for all subjects in education (mathematics, geometry, history, music, tradition), for some important person in my life, an important event in my life, something that I achieved, that I managed. Stories about what I do - what I have experienced. They give people a voice - another way to express themselves authentically. Digital Storytelling puts the technology in their hands and uses technology based on defined instructions, enhancing empathy and creativity. The skills enhanced through this method are Digital Literacy, Visual literacy, Global Literacy, Technology Literacy and Information Literacy.

Digital Story Telling Method in education:

- Is a proven practice,
- Is method of reflection,
- Is a method of empowerment: Gives students a voice,
- Is a way for students to use cross-subject skills and knowledge,
- Brings the classroom into the 21st century,
- Boosts entrepreneurial skills and mindset with the workplace visit, discussions.

Digital Story Telling Method enhances:

- Digital literacy,
- Global literacy,
- Visual literacy,
- Technological literacy,
- Information literacy,
- Social and cultural skills,
- Collaborative skills,
- Critical thinking, problem-solving, and decision-making.

The advantages for students are:

- Promotes leadership,
- Promotes team learning,
- Promotes out of the box thinking,
- Develops high self esteem,
- Motivates and engages them in the learning process,
- Is an alternative way of learning and reporting back the acquisition of knowledge.

The specific advantages for teachers are:

- Shifts their traditional teachers' role into coaches.
- Helps to integrate entrepreneurship and other important issues in their teaching.
- Reaches today's students, engaged them in their own learning and inspires them to become lifelong learners.

3.2. Different types of digital stories

Personal narratives - stories that contain accounts of significant incidents in one's life. These stories can be about a remembrance, relationships, about one's challenges in life, about of an adventure, a journey or an experience.

Historical documentaries – stories that examine dramatic events that help us understand the past. These stories can include historical photographs, newspaper headlines, speeches, and other materials to create a story that adds depth and meaning to events from the past.

Stories designed to inform or instruct the viewer on a particular concept or practice. It can be anything from public service announcement on an important local or world issue to



digital stories that have an instructional content on many different topics such as math, science, language, arts, medicine, etc.

3.3. Digital Story telling Method - The process and the elements

- Warming up activities
- Brainstorming and distribution of roles and responsibilities
- Assembling an initial script
- Planning an accompanying storyboard
- Sequencing the images in the video editor
- Adding the narrative track
- Adding special effects and transitions if needed
- Adding a soundtrack if needed
- Screening

Digital Storytelling was created by Joe Lambert in the StoryCenter (Center for Digital Storytelling 2005, StoryCenter 2015), a non-profit, community arts organization in Berkeley, California. Since the early 1990s, Lambert and the CDS have provided training and assistance to people interested in creating and sharing their personal narratives. The StoryCenter is also known for developing and disseminating the Seven Elements of Digital Storytelling:

- Point of View.
What is the main point of the story and what is the perspective of the author?
- A Dramatic Question.
The key question that keeps the viewer's attention and will be answered by the end of the story.
- Emotional Content.
Serious issues that come alive in a personal and powerful way and connect the audience to the story.
- The Gift of Your Voice.
A way to personalize the story to help the audience understand the context.
- The Power of the Soundtrack.
Music or other sounds that support and embellish the story.
- Economy.
Using just enough content to tell the story without overloading the viewer.
Pacing. The rhythm of the story and how slowly or quickly it progresses.
Step-by-step guide: Define, Collect, Decide, Write, Create, Record, Finalize, Demonstrate, Evaluate
- Select the topic for your digital story.
- Search, create or take photos or video for your story.
- Search audio resources (soundtrack) for your story such as music, speeches, interviews and sound effects.
- Do research work about your topic. Interview people, search the Internet, read books and articles.
- Clear the purpose of your story. Is your goal to inform, convince, provoke, raise questions, tell a meaningful story?
- Decide on the purpose and point of view of your digital story.



- Select the images and audio you will use for your digital story.
- Write a script that will be used as narration in your digital story. The script should be about 250 words long.
- Import images and soundtrack into the editing program.
- Record the narration and import it to the editing program.
- Edit.
- Show your digital story to an audience and ask for feedback.

Digital Storytelling is a “low-threshold” method; making use of simple and cheap technology. You can use whatever is available to record and edit. In the ideal situation you have a good digital camera, a field recorder, a microphone, headphones and editing software. The quality of sound and video are important but technology is not the main issue. The context is more critical and the idea is to use technology in a meaningful way in the classroom.

Tips for teachers:

- Do not skip warming up activities! You have to get students’ minds set in a creative mode!
Show your own enthusiasm. Encourage your students to go wild. Go wild! Smile, have fun - FUN is contagious!
- Throw yourself in the process. Show feelings and spread good mood around. Insist also the other teachers to be inspiring and encouraging.
- Do not give straight answers to students’ questions, make them think and give them time to come up with their own answers.
- Trust them!
- Encourage your students to look around and see. To open their eyes and become aware of what surrounds us and see things in a different way!
- Your students might learn faster than you do. They know their medium and the technology.
Use their aptitude to your advantage by letting students teach each other and letting them teach you. They will show their strengths quickly.
- Within a class, you’ll have great writers, editors, camera operators, and technicians. Give your students freedom, but also ask for responsibility.
- Emphasize good planning and a schedule!
- Encourage your students to learn from what they watch.
- Why do some movies have a greater effect on us than others?
- Learn the storytelling techniques by watching and analyzing movies.
- Be conscious of the copyrights and the intellectual property of others and teach your students to do also so.
- Encourage your students to create their own content.
- Discuss plagiarism and copyright.
- Learn about Creative Commons license and teach how to share photos with your students.

There are also many websites providing content in the public domain which offer a lot of interesting material. A note on copyrights - Copyrights of the materials used for digital stories are not an issue as long as:



- all the photos or video clips haven been shot by storytellers themselves, and music (or sound effects) are from the media library of the video editing application (and the digital story will not be used for commercial purposes) or from loyalty free music websites

If storytellers want to use photos or music of someone else, they need to request a permission from the copyright holder, or make sure the material has been published online with a Creative Commons or similar license, or make sure the material is not protected by copyrights ("Public access" materials).

4. Results

A guide, in 4 languages, has been developed for teachers and students available in our project web page and in DIG IT Youtube channel.

The results can be seen in changes in individuals; in the way they work, collaborate in everyday life and also being able work in an international environment. The process of empowerment in individuals included encouraging and developing the skills for self-sufficiency, independent decision making and in the way how students approach learning. The project benefited advanced use of digital tools and adaptation of the use Digital Storytelling model, which has been maintained and spread in the partner network as well as outside the network. Handbook of Digital Storytelling has created sustainability.

DIG IT videos will be found in:

- Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCSSIFQC52u0EFgiacbgN1AA>
- DIG IT FB: https://www.facebook.com/pg/digiterasmus/about/?ref=page_internal
- DIG IT animation: <https://www.youtube.com/watch?v=8hVJvOe2WIA&t=36s>
- DIG IT photos and descriptions of workshops: <http://digit-erasmus.tumblr.com>
- DIG IT guide in different languages & guide videos and information about DIG IT- project will be found in project web page: <http://digitproject.weebly.com>

Bibliographic references

- Moniou, Z. (2019). *Europe at school: Erasmus+ School Partnerships as Europeanization tools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Piraeus, Piraeus.
- Philippou, S. (2007). Re-inventing 'Europe': the case of the European dimension in Greek-Cypriot geography and history curricula. *The Curriculum Journal*, 18(1), 57-88. Retrieved from 10.1080/09585170701292190
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Story Center (formerly the Center for Digital Storytelling). (n.d.). *founder of the global Digital Storytelling movement*. Retrieved from <http://www.storycenter.org>
- University of Richmond Writing Center. (n.d.). Retrieved from <http://writing2.richmond.edu/writing/wweb/digitalstory/index.html>
- University of Houston System. (n.d.). *Educational Uses of Storytelling*. Retrieved from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>
- University of Houston. (n.d.). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. Retrieved from <https://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2013). *Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την*



εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/?uri=celex%3A32013R1288>

Websites

<http://www.mulinblog.com/five-shot-sequence-tutorial-and-example/sources>

www.cowbird.com

www.storycenter.org

www.pathwayseducation.ca

<https://storyarts.org/>

<https://www.youtube.com/watch?v=b0N0ufRKjKQ>

<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>



Το μάθημα «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» στο γενικό λύκειο

Αικατερίνη Τζάμου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων, ΔΔΕ Πειραιά

ktz12665@gmail.com

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο άρθρο θα παρουσιάσουμε το σκεπτικό, τη σκοποθεσία και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα επιλογής της Α' λυκείου «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» το οποίο δημοσιεύτηκε σε ΦΕΚ (ΦΕΚ αρ. 185/23-1-2015), «πάγωσε» κατά την περίοδο 2015-2019, μαζί με τα υπόλοιπα νέα ΑΠΣ που είχαν δημοσιευθεί στο ίδιο ΦΕΚ και, τελικά, δεν εφαρμόστηκε ποτέ, καθώς ο νόμος 4823/21 κατήργησε όλα τα μαθήματα επιλογής στο γενικό λύκειο. Θα διερευνήσουμε τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την συγκεκριμένη θεματική ως διακριτό διδακτικό αντικείμενο μέσα στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης και την εξέλιξή του στη διάρκεια των δεκαετιών, σε συσχέτισμό με τις πολιτικές που διαμορφώθηκαν διεθνώς γύρω από την ευρωπαϊκή ιδέα.

Λέξεις-κλειδιά: Διαθεματικότητα, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Ευρωπαϊκή Ιδέα.

1. Εισαγωγή

Με τη μεταρρύθμιση του 1998 εισήχθη για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα «Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι ρίζες του» ως μάθημα Επιλογής για την Α' λυκείου. Για τους σκοπούς του μαθήματος δημιουργήθηκε σχολικό εγχειρίδιο, με απευθείας ανάθεση σε ομάδα έγκριτων επιστημόνων, το οποίο όμως παρουσίαζε δυο βασικά προβλήματα: α) δε συνοδεύταν από σχετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, β) αποτελούσε κατ' ουσίαν μια συρραφή επιστημονικών άρθρων και δεν ελάμβανε υπ' όψιν το επίπεδο των δεκαεξάχρονων μαθητών. Ως αποτέλεσμα, το μάθημα αυτοακυρώθηκε καθώς α) είχε ενταχθεί στην κατηγορία των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων και, παρά το ενδιαφέρον της θεματικής του, οι μαθητές δεν το επέλεξαν λόγω της δυσκολίας του εγχειριδίου, β) είχε ανατεθεί ως πρώτη ή δεύτερη ανάθεση σε μια πληθώρα ειδικοτήτων (φιλόλογων, ξενόγλωσσων φιλόλογων, κοινωνιολόγων, πολιτικών επιστημόνων), παρά του ότι το περιεχόμενό του αφορούσε κυρίως ιστορικούς και ο τρόπος εξέτασής του παρέπεμπε στις εξετάσεις του μαθήματος της Ιστορίας. Για πολλά χρόνια δε σημειώθηκε σχετικό ενδιαφέρον από τους διδάσκοντες ώστε να υποστηριχθεί το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Με τη μεταρρύθμιση του 2011 το μάθημα διατηρήθηκε ως Μάθημα Επιλογής για την Α' λυκείου, με το ίδιο διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά μετονομάστηκε σε «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός». Ωστόσο, το 2014 για πρώτη φορά έγινε πρόσκληση σύνταξης Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η ομάδα αξιολόγησης και συγγραφής ολοκλήρωσε το έργο της στο τέλος του 2014 και για πρώτη φορά δημοσιεύτηκε σε ΦΕΚ (ΦΕΚ αρ. 185/23-1-2015), Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό με προοπτική να προχωρήσει το ΙΕΠ σε πρόσκληση συγγραφής νέου διδακτικού εγχειριδίου.

Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία πάγωσε τα επόμενα χρόνια, το μάθημα συνέχισε να διδάσκεται με το παλιό εγχειρίδιο σε πάρα πολλά λύκεια της χώρας, με αυξημένο ενδιαφέρον τόσο από μαθητές, όσο και από διδάσκοντες. Οι λόγοι για τους οποίους



αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον γύρω από το αντικείμενο είναι οι εξής: α) μειώθηκε ο αριθμός των κατ' επιλογήν μαθημάτων στην Α' λυκείου και το συγκεκριμένο αντικείμενο ήταν το μοναδικό που αφορούσε στις θεωρητικές σπουδές, άρα προσέλκυσε μαθητές με θεωρητικές κλίσεις, β) παρά το γεγονός ότι το μάθημα εξακολουθούσε να εξετάζεται γραπτώς, δινόταν η δυνατότητα αποδέσμευσης από την ύλη του εγχειριδίου, μια πιο ελεύθερη προσέγγισή της, γ) η διαθεματικότητα υποστηριζόταν και από τη δυνατότητα σύνδεσης του μαθήματος με ευρωπαϊκά και πολιτιστικά προγράμματα, κάτι που αποτελούσε κίνητρο για τους μαθητές να το επιλέξουν.

Μια άλλη παράμετρος του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα ήταν η προσθήκη του «ελληνικός» στον τίτλο του μαθήματος. Το εγχειρίδιο δεν είχε αλλάξει περιεχόμενο, άλλαξε όμως εξώφυλλο και όνομα: «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» (Λιάκος, 2012). Αξίζει να σταθούμε σε αυτήν την προσθήκη και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τον λόγο της αλλαγής.

2. «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» και πολιτικές επιλογές

Κατ' αρχάς θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το ενδιαφέρον για τις πολιτισμικές σπουδές με σημείο αναφοράς την Ευρώπη ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 και συνδέεται με συγκεκριμένες πολιτικές που υιοθετήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης και την άμβλυνση των αναδυόμενων εθνικισμών. Οι Συνθήκες που υπογράφηκαν με στόχο την πορεία προς την ομοσπονδιοποίηση και τη σταδιακή υποχώρηση του «λειτουργισμού», σε ένα ιστορικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από την πτώση του τείχους του Βερολίνου και από τον πόλεμο στη Γιουγκοσλαβία, ενθαρρύνουν τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση, τόσο την Ανώτατη, όσο και τη δευτεροβάθμια. Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά συντάσσεται μια ιστοριογραφία της Ευρώπης με σαφή στόχο την προβολή του Ευρωπαϊκού οράματος (Milza – Berstein, 1994; Davies, 1996). Στο παρελθόν, τον όρο «ευρωπαϊκός πολιτισμός» τον υποκαθιστούσε ο όρος «δυτικός πολιτισμός» (Burns, 1963). Ωστόσο από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ κι έπειτα η έμφαση στην Ευρώπη ως πολιτισμικής και όχι μόνον γεωγραφικής οντότητας είναι μια βασική επιταγή στο χώρο της εκπαίδευσης, των εκδόσεων και των Μέσων Ενημέρωσης. Σημειώνουμε χαρακτηριστικά ότι το επικό έργο του Edward Burns που παρουσιάζει την ιστορία και τον πολιτισμό της Ευρώπης κατά τους νεώτερους χρόνους, όταν δηλαδή η Ευρώπη καλλιέργησε τον ιδιαίτερο πολιτισμό της, εκδίδεται το 1963 με τον τίτλο «Western Civilizations: Their History and Their Culture», ενώ η ελληνική έκδοση του βιβλίου το 2006 φέρει τον τίτλο «Ευρωπαϊκή Ιστορία».

Το 1994, δύο Γάλλοι ιστορικοί, ο Serge Bernstein και ο Pierre Milza, σημειώνουν στον πρόλογο του πρώτου τόμου του περίφημου βιβλίου τους για την Ιστορία της Ευρώπης: «*Την αρχή της ενότητας την ξαναβρίσκουμε στο επίπεδο της πολιτισμικής οργάνωσης, με την ανθρωπολογική έννοια του όρου, καθώς τα σύνορα υποχωρούν για να επικρατήσουν τα χαρακτηριστικά ενός κοινού πολιτισμού. Ευρώπη των ανθρωπιστών, Ευρώπη των εμπόρων, Ευρώπη των καλλιτεχνών, Ευρώπη των φιλοσόφων, Ευρώπη των λογίων, μια ολόκληρη διεθνική οντότητα συγκροτείται αθόρυβα, με αργό και άορατο βήμα των γενεών και των αιώνων, βάζοντας τα θεμέλια μιας ταυτότητας που κρύβεται πίσω από τις παρελάσεις των κατακτητών και τις κλαγγές της μάχης. Στην αυγή πλέον του 19ου αιώνα αυτή η Ευρώπη υπάρχει και ανοίγει τις πόρτες του μέλλοντος*» (Milza & Berstein, 1997).

Το 1994, έτος της έκδοσης του βιβλίου αυτού σημειώθηκε ένα συμβολικό ιστορικό γεγονός: κατά την τελετή για τα 50 χρόνια από τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, στην εθνική στρατιωτική παρέλαση στη λεωφόρο Σανς-Ελυζέ στο Παρίσι, συμμετείχε τμήμα του



Eurocorps, του ευρωπαϊκού στρατού δηλαδή, και συγκεκριμένα μια γαλλογερμανική ταξιαρχία με επικεφαλής τον Γερμανό στρατηγό Helmut Willman. Στην εξέδρα των επισήμων, στο πλευρό του γάλλου προέδρου Μιτεράν στεκόταν και οι αρχηγοί τεσσάρων ευρωπαϊκών κρατών (Γερμανίας, Ισπανίας, Λουξεμβούργου και Βελγίου). Αυτό που ενέτεινε τον ιδιαίτερο συμβολισμό της τελετής μνήμης, όμως, ήταν κυρίως η παρουσία του Γερμανού καγκελάριου Χέλμουτ Κολ, καθώς πενήντα χρόνια πριν οι δύο χώρες ανήκαν σε εχθρικούς συνασπισμούς και οι δύο αρχηγοί κρατών, ο Φρανσουά Μιτεράν και ο Χέλμουτ Κολ, υπήρξαν νεαροί φαντάροι που πολεμούσαν σε αντίπαλα στρατόπεδα. Την ιδιαίτερη αυτή λεπτομέρεια τόνισε ο Γάλλος πρόεδρος στην ομιλία του επισημαίνοντας τον ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη μεγαλύτερη ειρηνική περίοδο που γνώρισαν οι χώρες της Ευρώπης.

Πέντε χρόνια μετά την πτώση του τείχους του Βερολίνου και δύο μόλις χρόνια από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ, οι δύο επιφανείς ιστορικοί Milza και Bernstein εκδίδουν μια τρίτομη Ιστορία της Ευρώπης με σαφείς στόχους και σαφές μήνυμα: η ευρωπαϊκή Ιδέα εμπεριέχει την έννοια της κοινής ταυτότητας, της κοινής ιστορικής συνείδησης, του κοινού οράματος. Δεν είναι τυχαία ούτε η έκδοση, ούτε ο τίτλος του βιβλίου. Οι δύο συγγραφείς συμμετέχουν με το έργο τους σε ένα πλέγμα πολιτικών επιλογών για την Ευρώπη. Ο Pierre Milza είναι καθηγητής της Σύγχρονης Ιστορίας στο Ινστιτούτο Πολιτικών Μελετών του Παρισιού και διευθυντής του Κέντρου Ιστορίας της Ευρώπης του Εικοστού Αιώνα. Ο Serge Bernstein είχε διδάξει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πριν γίνει καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Paris X και στο Ινστιτούτο Πολιτικών Μελετών του Παρισιού, ενώ είναι μέλος της επιστημονικής επιτροπής του Ιδρύματος Charles-de-Gaulle. Επίσης, και οι δύο ιστορικοί είναι μέλη της επιστημονικής επιτροπής του Ινστιτούτου Francois-Mitterrand, συνεπώς βρίσκονται πολύ κοντά στις επιλογές του προέδρου σε σχέση με την ευρωπαϊκή ενοποίηση και αναλαμβάνουν έναν ενεργό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση ως καθηγητές, συγγραφείς και ερευνητές.

Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του ακαδημαϊκού κόσμου περνάει από τη Γαλλία κυρίως και τη Γερμανία δευτερευόντως προς τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Στο πλαίσιο αυτό, στα τέλη της δεκαετίας του 90, ιδρύεται στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο το Πρόγραμμα Σπουδών «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» διακριτό και ανεξάρτητο από το αντίστοιχο Πρόγραμμα «Ελληνικός Πολιτισμός». Σκοπός του Προγράμματος είναι να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής ταυτότητας με πολυπρισματικό τρόπο: Θεματικές Ενότητες, δηλαδή μαθήματα με διαθεματικό χαρακτήρα: Ιστορία, Τέχνες, Φιλοσοφία, Οικονομία, κλπ.

Αντανάκλαση του προγράμματος αυτού είναι και το ομώνυμο μάθημα που εισάγεται στην βαθμίδα του λυκείου με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997. Στον πρόλογο του διδακτικού εγχειριδίου (Λιάκος, 2012) οι συγγραφείς σημειώνουν ότι στόχος του βιβλίου είναι να δείξει το «πώς διαμορφώθηκε η προσωπικότητα του Ευρωπαίου και ο ευρωπαϊκός πολιτισμός» και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά που ορίζουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα: *«Θέλουμε να δείξουμε την ιστορική πορεία μέσα από την οποία δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο ευρωπαϊκών χαρακτηριστικών, αυτών που εμείς σήμερα αποκαλούμε ευρωπαϊκό πολιτισμό. Οι γενιές που ζουν σήμερα στην Ευρώπη κληρονόμησαν ιδέες, νοοτροπίες, στάσεις ζωής, έργα τέχνης, πολιτικές πραγματικότητες, τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα αλλά και τραύματα από το παρελθόν»*. Επισημαίνουν επίσης ότι επέλεξαν να δείξουν «την ιστορική πορεία μέσα από την οποία διαμορφώθηκε ο ευρωπαϊκός πολιτισμός» ώστε να γίνει σαφέστερα κατανοητή η εξέλιξη. Οι συγγραφείς είναι όλοι ιστορικοί, αλλά θεωρούν ότι το μάθημα δε θα πρέπει να διδαχθεί ως άλλη μια ιστορία. Ο στόχος είναι η κατανόηση του



ευρωπαϊκού γίνεσθαι και η διαμόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης στις γενιές που μεγαλώνουν στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.

Κατά την τελευταία δεκαετία του 20ου αι. και την πρώτη δεκαετία του 21ου αι., λοιπόν, η πολιτική βούληση κατευθύνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές προς τη διαμόρφωση του ευρωπαίου πολίτη. Σε αυτό το πλαίσιο κινούνται, άλλωστε, και τα προγράμματα Erasmus, Comenius, κ.λπ. καθώς επίσης και η εισαγωγή των ΤΠΕ στην ιδέα της ευρωπαϊκής παιδείας με την ανάπτυξη του προγράμματος e-twinning το 2005. Οι δύο κυρίαρχες ευρωπαϊκές χώρες, Γαλλία και Γερμανία, θα κάνουν ένα ακόμη βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση με την εισαγωγή ενός γαλλογερμανικού σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας για την τελευταία τάξη του λυκείου το οποίο διδάσκεται στα Γαλλικά και τα Γερμανικά λύκεια από το 2006 (Geiss & Le Quintrec, 2006). Με τον ίδιο τρόπο που μια δεκαετία πριν είχε παρελάσει η γαλλογερμανική ταξιαρχία στο Σανς-Ελυζέ για να επισφραγίσει την οριστική λήξη των τραυμάτων του παρελθόντος μέσω της ευρωπαϊκής Ιδέας, στα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 21ου αι. Γάλλοι και Γερμανοί μαθητές διδάσκονται για πρώτη φορά την ίδια σχολική Ιστορία.

3. «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» και αλλαγή δεδομένων

Δεκατέσσερα χρόνια μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την εισαγωγή του μαθήματος «Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι ρίζες του» ως μάθημα Επιλογής για την Α΄ λυκείου, το μάθημα αλλάζει τίτλο χωρίς να αλλάξει περιεχόμενο, ούτε εγχειρίδιο. Το 2012, όταν το μάθημα αναβαθμίζεται με επιλογή της πολιτικής ηγεσίας (είναι ένα από τα τρία μαθήματα επιλογής που διατηρούνται στην Α΄ λυκείου) προτάσσεται ο όρος «ελληνικός πολιτισμός» πλάι στον όρο «ευρωπαϊκός πολιτισμός» που είναι διακριτός, διαφοροποιημένος πλέον. Η Ευρωπαϊκή Ιδέα έχει δεχθεί τα πρώτα πλήγματα, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης του 2008 και συνταράσσεται από αλληπάλληλες κρίσεις σε ιδεολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι διαφόρων τύπων εθνικισμοί που αναδύονται σε όλη την ευρωπαϊκή επικράτεια, για διαφορετικούς λόγους σε κάθε χώρα, δηλητηριάζουν και την Ελλάδα.

Το μάθημα και το εγχειρίδιο επιτελούν, πλέον, διαφορετικούς στόχους. Έμφαση δίνεται σε μια παράμετρο που υπάρχει ήδη στο σκεπτικό των Milza και Bernstein, αλλά τώρα προβάλλεται ως κυρίαρχη, για λόγους κατά βάση πολιτικούς: πρέπει να αμβλυνθούν οι κοινωνικές εντάσεις που εισβάλλουν αυτήν την εποχή ακόμα και στα σχολεία με την επίφαση των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων. Η ελληνική κοινωνία από το 2010 και μετά ταλανίζεται από μια τάση αντιευρωπαϊσμού η οποία συχνά φλερτάρει με τα πιο άγρια εθνικιστικά ιδεολογήματα. Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν το μάθημα προτάσσουν την παράμετρο που τονίζουν οι Milza και Bernstein στον πρόλογο του βιβλίου τους για την ευρωπαϊκή ιστορία: *«Τι καθορίζει αυτήν την ταυτότητα; Κατ' αρχάς η κληρονομιά που δε θα πάψει να σημαδεύει την Ευρώπη, ο ελληνορωμαϊκός πολιτισμός. Πολιτιστικά η Ευρώπη είναι τέκνο της ελληνικής σκέψης όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους Ρωμαίους, η δε ανακάλυψη του Αριστοτέλη από τους Ευρωπαίους αποτελεί σημείο καμπής για τη δυτική σκέψη.»* Και πιο κάτω: *«Πέρα από την κληρονομιά της Αρχαιότητας, η ευρωπαϊκή ταυτότητα κατά τον Μεσαίωνα καθορίζεται από ένα στοιχείο που ξεπερνά τα σύνορα των υπό συγκρότηση κρατών: την χριστιανική θρησκεία»* (Milza & Bernstein, 1994).



Στο πλαίσιο αυτό, και ενώ μαινόνται πολιτικο-ιδεολογικές και κοινωνικές αντιπαραθέσεις, προκηρύσσονται οι θέσεις για το μητρώο εμπειρογνομόνων που θα κληθούν να συντάξουν και να αξιολογήσουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για όλα τα μαθήματα του λυκείου και για την Ιστορία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μέσα στο 2014. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής οργανώνει όλη αυτήν την συντονισμένη προσπάθεια με σκοπό να δημοσιευτούν σε ΦΕΚ τα νέα προγράμματα σπουδών και οι οδηγίες για τον εκπαιδευτικό στις αρχές του 2015. Στόχος: να παραδοθούν εγκαίρως τα έγγραφα που συνδέονται με τη χρηματοδότηση αυτών των προγραμμάτων, να κλείσουν, δηλαδή, τα ΕΣΠΑ. Ας μας επιτραπεί αυτό το *clin d'oeil* εδώ, μιας και μιλάμε για ευρωπαϊκό πολιτισμό και εφόσον η οικονομία είναι μια από τις βασικές εκφάνσεις όχι μόνον του πολιτισμού γενικώς, αλλά και της Ενωμένης Ευρώπης ειδικότερα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη φάση του «λειτουργισμού»: οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα, η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων χρηματοδοτούνται σχεδόν αποκλειστικά από ευρωπαϊκά προγράμματα.

4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2014 για το μάθημα «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός»

4.1. Ένα νέο «ανοικτό» ΑΠΣ

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» συντάχθηκε από μια ομάδα εκπαιδευτικών της τάξης με αυξημένα τυπικά προσόντα, κατόπιν επιλογής από τη λίστα του Μητρώου Εμπειρογνομόνων που όρισε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με συγκεκριμένα και διαφανή κριτήρια (Χασεκίδου κ.ά., 2015).

Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ο προσδιορισμός και η διασαφήνιση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του μαθήματος: Ο «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» δεν είναι Ιστορία, Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Ιστορία της Τέχνης, παρόλο που εμπεριέχει στοιχεία από αυτά τα γνωστικά αντικείμενα. Συνδέεται στενά με τις Πολιτισμικές Σπουδές, οι οποίες επικεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές, πολιτισμικές δυνάμεις και στις δομές εξουσίας που είναι υπεύθυνες τόσο για την παραγωγή των πολιτισμικών φαινομένων, όσο και για τη νοηματοδότησή τους.

Στην προκειμένη περίπτωση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη «διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας του ευρωπαϊκού πολίτη και των χαρακτηριστικών του» και επομένως ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα αναμένεται ο μαθητής:

- να διερευνήσει την έννοια του πολιτισμού σε σχέση με την έννοια της φύσης και της «βαρβαρότητας»,
- να διευκρινίσει τις σημασίες των εννοιών: Πολιτισμός, Πολιτική, Πολιτεία, Κράτος, Κοινωνία, Έθνος, Φυλή, Φύλο,
- να αντιληφθεί την ιστορικότητα του πολιτισμού και ιδιαίτερα τις παραμέτρους του χώρου και του χρόνου στην εκδήλωσή του,
- να εμβαθύνει στον όρο «ελληνικός πολιτισμός».
- να διακρίνει τα σημεία συνάντησης του «ελληνικού και του ευρωπαϊκού πολιτισμού» στη διαχρονία και συγχρονία τους,
- να αντιληφθεί τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού,



- να κατανοήσει τη σχέση του «ευρωπαϊκού πολιτισμού» με τον «πολιτισμό των ευρωπαϊκών χωρών στην ιδιαίτερη έκφασή του για την καθεμιά»,
- να ανακαλύψει το σύνθετο χαρακτήρα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, το εύρος, τα ειδικά γνωρίσματα και τις αντιφάσεις του,
- να κατανοήσει ότι ο ευρωπαϊκός πολιτισμός ως συναιρέτης του πολιτισμού των ευρωπαϊκών χωρών προκύπτει από συνεχείς αντιπαραθέσεις, εξαρτήσεις, αλληλεπιδράσεις και αλληλενέργειες μεταξύ των λαών και των ηπείρων, των πολιτισμικών υποσυνόλων και υπερσυνόλων του,
- να αντιληφθεί ότι η γόνιμη αμφιβολία, οι αρχές του ορθού λόγου, του ανθρωπισμού και της δημοκρατίας συνιστούν θετικές δυνάμεις πολιτισμού απέναντι στο δογματισμό, την απολυτότητα και τις αρχές του ολοκληρωτισμού, να καλλιεργήσει κριτικό και δημιουργικό πνεύμα και να προετοιμαστεί για τα νέα δεδομένα, ελληνικά, ευρωπαϊκά, παγκόσμια,
- να δρα με βάση την κουλτούρα της συνεργασίας, του εθελοντισμού, της ανεκτικότητας,
- να συνδυάζει τη συνείδηση του ευρωπαίου και του παγκόσμιου πολίτη, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα, με ισχυρές αντιστάσεις τόσο στον ισοπεδωτικό εθνικισμό όσο και στην αλλοτριωτική ξενομανία.

Η διάρθρωση των ενότητων καθώς και η κατανομή των διδακτικών ωρών στο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει αναφορά σε ξεχωριστές ενότητες: Τέχνη, Επιστήμη-Τεχνολογία, Κοινωνία και Οικονομία, Πολιτική, Γράμματα, Θρησκεία. Προτείνονται συνολικά 50-52 διδακτικές ώρες, τις οποίες ο διδάσκων μπορεί να διαχειριστεί ανάλογα με την κρίση του, τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών του. Τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος των ΤΠΕ στην διαμόρφωση του μαθήματος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να αποδεσμευτεί πλήρως από το παλιό εγχειρίδιο (για τη συγγραφή του νέου εγχειριδίου δεν προβλέφθηκε νέο πρόγραμμα ΕΣΠΑ από το 2015 και μετά).

Το νέο ΑΠΣ επιτρέπει έναν μεγάλο βαθμό ελευθερίας. Εφόσον το μάθημα είναι επιλογής, ο διδάσκων μπορεί να αναθέσει και να συντονίσει ομαδοσυνεργατικές διαθεματικές εργασίες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών, αντλώντας τεχνικές από τη μεθοδολογία των project (Ματσαγγούρας, 2011; Μαυροσκούφης, 2011). Οι μαθητές επιλέγουν από μια γκάμα θεμάτων τα οποία είτε δίδονται από τον διδάσκοντα, είτε τα προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές ανάλογα με τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Στα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών εντάσσεται και η αξιοποίηση αρχαιικού υλικού. Ο διδάσκων μεριμνά για την παροχή του υλικού στους μαθητές και για την εξοικείωσή τους με την έρευνα σε ψηφιοποιημένες συλλογές. Στις ομάδες των μαθητών διανέμεται πρότυπο σύνταξης συνθετικής εργασίας και ο διδάσκων καθοδηγεί τις ομάδες ανάλογα με το θέμα τους. Οι εργασίες βαθμολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και ο βαθμός των εργασιών υποκαθιστά το διαγώνισμα.

Το νέο ΑΠΣ επιτρέπει ακόμη διαθεματικά projects, τα οποία μπορεί να συντονίζει ο διδάσκων είτε μόνος, είτε σε συνεργασία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων για περιορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών στη διάρκεια του διδακτικού έτους. Έτσι, είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η διαθεματικότητα στα εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα, για συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις. Εδώ μπορούν να ενταχθούν και σχετικές δράσεις: π.χ. η δημιουργία λημμάτων για τη Wikipedia, η ανάρτηση κειμένου στον ιστότοπο της Europeana (<https://my-european-history.ep.eu/myhouse/allStories>), κ.λπ. Ανάλογες είναι και οι περιπτώσεις διδακτικών παρεμβάσεων ή σεναρίων που προτείνονται από πλατφόρμες οι οποίες δημιουργήθηκαν από επίσημους φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (βλ. Φωτόδενδρο), Το



Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, κ.λπ. (βλ. αναφορές και ψηφιοποιημένες συλλογές).

Για να είναι εφικτά όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η επαρκής λειτουργία των εργαλείων Τεχνολογίας, Πληροφορίας και Επικοινωνίας μέσα στην τάξη και η διασφάλιση των υλικοτεχνικών υποδομών. Εάν εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη χρήση του διαδικτύου, τότε είναι δυνατόν να οργανωθεί η διδακτική ώρα με βάση τις ψηφιοποιημένες πηγές (Τζάμου, 2014). Σε αυτήν την περίπτωση, το εγχειρίδιο υποκαθίσταται από τα διαδικτυακά εργαλεία. Σε μια πολύ αισιόδοξη προοπτική οι ΤΠΕ σταδιακά επιτρέπουν την αυτονόμηση του μαθήματος από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, την προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε πιο ελαστικές μορφές προσέγγισης της ύλης, την επαναπροσέγγιση του θέματος των εξετάσεων μέσα από μια εντελώς διαφορετική σκοπιά, σκοποθεσία και νοοτροπία. Ευχής έργο θα ήταν να διευθυνθεί η χρήση των συσκευών που παρέχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (tablets, smartphones, laptops) σε όλους τους μαθητές, σε όλα τα σχολεία. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι την τελευταία δεκαετία στη Δανία, οι εξετάσεις του λυκείου διενεργούνται με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο και η αξιολόγηση των μαθητών στο λύκειο στοχεύει στο να γίνει αντιληπτό εάν οι μαθητές χρησιμοποιούν τη θεωρία και τη μεθοδολογία του αντικείμενου και όχι εάν μαθαίνουν απ' έξω το εγχειρίδιο (Knight, 2013; Danish Ministry of Education, 2013). Η σύγκριση με το εκπαιδευτικό/εξεταστικό σύστημα της Δανίας, όμως, θα αποτελέσει το αντικείμενο μιας άλλης διερεύνησης.

Πάντως, σε ότι αφορά την οργάνωση, την προετοιμασία του μαθήματος και τη διαχείριση της τάξης το νέο ΑΠΣ δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ υπό το πρίσμα της ψηφιοποιημένης βιβλιοθήκης. Ο όρος που χρησιμοποιείται πλέον ευρέως είναι αυτός των «Πληροφοριοποιημένων Πόλεων» (Ergazakis, Metaxiotis, & Psarras, 2005), συνδέεται με την ανάπτυξη ενός βιώσιμου δικτύου ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών σε εθνικό επίπεδο και με την ανατροπή της στατικής και παρωχημένης αντίληψης για τις σχολικές βιβλιοθήκες. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η ροή της πληροφορίας, της «παγκοσμιοποιημένης γνώσης», διαχέεται σε όλη την επικράτεια, μέσα στις σχολικές αίθουσες, χάρη στην Τεχνολογία. Κι αυτό δεν αφορά μόνον την ψηφιοποίηση βιβλίων και τεκμηρίων, αλλά και τα κοινωνικά δίκτυα, τα οποία γίνονται πλέον φορείς της διάχυσης με εκπληκτικό τρόπο (Τζάμου, 2014). Με τον ίδιο τρόπο, οι ψηφιοποιημένες συλλογές μουσείων, ιστορικών αρχείων, ερευνητικών κέντρων, εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, θεματικών σελίδων της κοινωνικής δικτύωσης με φωτογραφικό υλικό, καθώς επίσης και ειδικές εφαρμογές για androids που σχετίζονται με μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους είναι προσβάσιμα μέσα στη σχολική τάξη και ο διδάσκων είναι σε θέση να διδάξει στους μαθητές τη μέθοδο εντοπισμού της πηγής.

Με τον τρόπο αυτό, το μάθημα αποκτά μια άλλη διάσταση. Ο διδάσκων θα πρέπει να μπορεί να οργανώνει σωστά τα μαθήματα, συγκεντρώνοντας υλικό, σχεδιάζοντας φύλλα εργασίας και επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αυτενεργήσουν με βάση πάντα ένα ανθρωπιστικό μαθησιακό μοντέλο (Rogers, 1999). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, ο διδάσκων λειτουργεί ως «καλλιεργητής» της γνώσης, συμμετέχοντας, συμβουλευόμενος, προγραμματίζοντας αλλά όχι ελέγχοντας τον τρόπο με τον οποίο θα αντλήσουν τη γνώση οι μαθητές του. Πρόκειται για ένα πλαίσιο που έχει όλα τα χαρακτηριστικά αυτού που θα μπορούσε να ονομαστεί «δημοκρατική» μάθηση και συνάδει απόλυτα με το δημοκρατικό χαρακτήρα του ανθρωπιστικού μοντέλου εκπαίδευσης επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους (Τζάμου, 2007b).



4.2. Παρουσίαση παραδείγματος

Μια ιδιαίτερα σημαντική ενότητα στο παλαιό εγχειρίδιο είναι αυτή που εξετάζει την έννοια του έθνους. Από την εμπειρία μας στη διδασκαλία του μαθήματος «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» διακρίνουμε αφενός τη δυσκολία, αφετέρου το ενδιαφέρον των δεκαεξάχρονων μαθητών για τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και γίνεται αντιληπτή η έννοια του έθνους στις διαφορετικές ιστορικές περιόδους και κυρίως σήμερα. Θα παρουσιάσουμε ως παράδειγμα τη διδασκαλία μιας ενότητας, έτσι όπως εφαρμόστηκε, δειγματικά, στο Πρότυπο Λύκειο Βαρβακείου Σχολής, το 2016, χρονιά που κυριαρχούσε η συζήτηση γύρω από το Brexit. Για τη συγκεκριμένη ενότητα η διδάσκουσα, μέσα σε ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο:

α) Οργάνωσε μια παρουσίαση σε power-point εξηγώντας την εξέλιξη της έννοιας κυρίως κατά τον 19ο αι. αλλά και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή στις μέρες μας. Στη διάρκεια της παρουσίασης οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να διακόπτουν, να διατυπώνουν ερωτήσεις, ενστάσεις, διαφωνίες.

β) Ζήτησε από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να αναλύσει η κάθε ομάδα από μία πηγή που δόθηκε από την διδάσκουσα.

Συγκεκριμένα δόθηκαν διάφορες πηγές όπως:

α) Τζ. Κ. Ρούουλινγκ: «Ενα εκατομμύριο λίρες κατά της ανεξαρτησίας της Σκωτίας», Καθημερινή, 11 Ιουνίου 2014:

<http://www.kathimerini.gr/771174/article/epikairothta/kosmos/1-ekat-lires-kata-ths-ane3arthstias-ths-skwtias>

β) «Ως εθνική μειονότητα της Βρετανίας αναγνωρίζονται οι κάτοικοι της Κορνουάλης», Η Καθημερινή, 24 Απριλίου 2014

<http://www.kathimerini.gr/764023/article/epikairothta/kosmos/ws-e8nikh-meionohtta-ths-vretanias-anagnwrizontai-oi-katoikoi-ths-kornoyalhs>

γ) «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» ή «Υπέρ Πατρίδος το Παν» (1858), έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη (1814-1878), Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (λάδι σε μουσαμά, 215x157 εκ.)

<https://argolikivivliothiki.gr/2013/09/16/ellas/>

Οι ερωτήσεις είχαν στόχο να συνδέσουν οι μαθητές την πηγή με την διδακτική ενότητα του εγχειριδίου. Για παράδειγμα:

- Να σχολιάσετε την εικόνα του έργου σε συσχέτισμό με την Αρχή των Εθνοτήτων. «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» ή «Υπέρ Πατρίδος το Παν» (1858), έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη (1814-1878), Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (λάδι σε μουσαμά, 215x157 εκ.).

- Να σχολιάσετε την πηγή 2, μέσα από το πρίσμα της εξής φράσης που αντλήθηκε από το σχολικό βιβλίο: «Η βαθμιαία διαμόρφωση της κυρίαρχης αγγλικής κουλτούρας, μέσω κυρίως της πνευματικής και καλλιτεχνικής παραγωγής, και η επιβολή της, ήταν ο δεύτερος παράγοντας. Τέλος, τα συμφέροντα όλων από τη μεγάλη και πλούσια Βρετανική Αυτοκρατορία ήταν ο τρίτος παράγοντας για τη διαμόρφωση του βρετανικού έθνους».

γ) Η κάθε ομάδα, αφού μελετήσει τις πηγές που της ανατέθηκαν να σχολιάσει, την παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης. Οι παρουσιάσεις εγείρουν ερωτήματα, διαφωνίες και συζήτηση. Ανάλογα με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η συζήτηση μπορεί να μεταφερθεί στην πολιτική επικαιρότητα. Οι προβληματισμοί είναι όχι μόνον θεμιτοί, αλλά και ευκαίιοι.



δ) Η διδάσκουσα ζητά από τους μαθητές να αντλήσουν υλικό από την europeana (<http://www.europeana.eu/portal/el>) και να φέρουν μια δική τους παρουσίαση ως εργασία την οποία θα παρουσιάσουν την επόμενη φορά στην τάξη για να εμπεδώσουν την ενότητα.

Εάν παρατηρηθεί ευρύτερο ενδιαφέρον, η διδάσκουσα μπορεί να οργανώσει διευρυμένα projects μερικών εβδομάδων τα οποία μπορεί να συνδέσει με κάποιο πολιτιστικό ή ευρωπαϊκό πρόγραμμα επιτρέποντας στους μαθητές να δημιουργήσουν και να αυτενεργήσουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

5. Επίλογος

Το μάθημα «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός» δεν υφίσταται πλέον στα προγράμματα σπουδών του λυκείου. Ωστόσο, ο διαθεματικός χαρακτήρας και η «ανοικτότητα» του ΑΠΣ που συντάχθηκε για το συγκεκριμένο μάθημα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την εφαρμογή ανάλογων προσεγγίσεων, στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων και ομίλων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα από τις δειγματικές διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν πιλοτικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός», συνδεδεμένο με το ανθρωπιστικό μοντέλο μάθησης, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί γενικευμένα στο λύκειο, εφόσον εξασφαλιστεί η συμβατότητά του με ένα ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Στο μοντέλο αυτό θα αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία, να εντοπίζει, να αξιοποιεί, να συσχετίζει και να ερμηνεύει κριτικά τις πηγές, είτε με τον ισχύοντα τρόπο, δηλαδή με υλικό που διανέμει ο διδάσκων, είτε μέσω διαδικτύου και νέων τεχνολογιών. Θα ήταν ευχής έργο εάν η αξιολόγηση συμπεριλαμβάνει έναν συνδυασμό γραπτών και προφορικών εξετάσεων μαζί με ομαδοσυνεργατικές συνθετικές εργασίες.

Εάν διασφαλιστεί το εξεταστικό, τότε είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα ορίζει θεματικά πεδία, χωρίς να στηρίζεται σε συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η βασική αρχή της θεωρίας του Rogers: «Η μάθηση επέρχεται όταν το αντικείμενό της συνδέεται με τα προσωπικά σχέδια του μαθητή». Σε όλα τα παραπάνω, οι ΤΠΕ αναδεικνύονται ως ο εκ των ων ουκ άνευ παράγοντας για τη διδασκαλία, την έρευνα και την μάθηση. Για τους μαθητές, οι οποίοι ενδεχομένως θα αποτελέσουν στο μέλλον τον τύπο του Ευρωπαίου πολίτη ως κάτοχο της ευρωπαϊκής ταυτότητας σε ένα διευρυμένο πλαίσιο ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, όλα τα παραπάνω θα αποτελέσουν ισχυρά εφόδια.

Μένει να διερευνηθεί η εξέλιξη της έννοιας της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του Ευρωπαίου πολίτη, έτσι όπως διαμορφώνεται τώρα, κατά την τρίτη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα, και μέσα από τις ζυμώσεις που πραγματοποιούνται σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Burns, E. (1963). *Western Civilizations: Their History and Their Culture*. London: W. W. Norton & Company, Inc.

Burns, E. (2006). *Ευρωπαϊκή Ιστορία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Danish Ministry of Education. (n.d). *Information and Communication Technologies (ICT) in Upper Secondary Education* - "The use of ICT during examination". Retrieved from <http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Information-and-Communication-Technologies-ICT-in-Upper-Secondary-Education>

Davies, N. (1996). *Europe: A History*. Oxford: Oxford University Press



- Ergazakis, K., Metaxiotis, K., & Psarras, J. (2006). Knowledge Cities: The Answer to the Needs of Knowledge-Based Development. *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 36(1), 67-84.
- Geiss, P., & Le Quintrec, P. (2006). *L' Europe et le monde depuis 1945, manuel d' histoire franco-allemand, terminales L/ES/S*. Paris: Nathan/ Klett.
- Knight, S. (2013). *Danish use of internet in exams – epistemology, pedagogy, assessment in Finding Knowledge*. Retrieved from <http://sjgknight.com/finding-knowledge/2013/07/danish-use-of-internet-in-exams-epistemology-pedagogy-assessment/>
- Metaxiotis, K., Ergazakis, K., & Psarras, J. (2005). A Framework for Building Successful Knowledge Cities. In Francisco Carrillo (Ed.), *The book Knowledge Cities: Approaches, Experiences and Perspectives*. Elsevier/ Butterworth-Heinemann.
- Milza, P., & Berstein, S. (1994). *Histoire de l' Europe*. Paris: Hatier.
- Milza, P., & Berstein S. (1997). *Ιστορία της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Patterson, C. H. (1977). *Foundations for a theory of instruction and educational psychology*. Michigan: Harper & Row.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become* (1st ed.). Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Λιάκος, Α., Γαγανάκης, Κ., Γαζή, Ε., Κόκκινος, Γ., Πεντάζου, Ι., & Σμπιλίρης, Γ. (2012). *Ελληνικός & Ευρωπαϊκός Πολιτισμός - Ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του, Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Διόφαντος. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-A118/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%BF%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AE/22-0101-01_Ellinikos-k-Europaikos-Politismos_A-Lyk-E_BM.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο, Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Το Βιβλίο του Επιμορφωτή, καθώς και επίσης και το υλικό για την Ερευνητική Εργασία από το Ψηφιακό Σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/2013/course-main.php?course=DSGL-A107> και από <http://www.oepk.gr/pdfs/Project-epimorfoti2.pdf> καθώς και από <http://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/vivlio-ekpaidevtikou-project-erevnhtiki-ergasia.pdf>
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2011). Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Α' Έκδοση*. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- Τζάμου, Κ. (2007). Η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση και ο ρόλος του διδάσκοντος σε θεματικές ενότητες πολιτισμού και ιστορίας της τέχνης: διδακτικές προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μορφές δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 193-211). Αθήνα: Προπομπός.
- Τζάμου, Αικ. (2014). Αναζητώντας την αρχαία ελληνική αρχιτεκτονική στο σύγχρονο κόσμο. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην ερευνητική εργασία της Α' Λυκείου. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.* (σσ. 89-98). Αθήνα.



Χασεκίδου, Θ., Τζιώκα, Π., Τζάμου, Αικ., Τσιαντής, Κ., Δημαράκη, Ξ., Μερούσης, Ν., & Πεφάνης, Π. (2015a). *Προγράμματα Σπουδών, Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός, Α΄ Λυκείου*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll> & http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10742/1774_%CE%A0%CE%A3_%CE%93%CE%95%CE%9B_%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%95%CE%A5%CE%A1%CE%A9%CE%A0%CE%91%CE%AA%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%20.pdf

Χασεκίδου, Θ., Τζιώκα, Π., Τζάμου, Αικ., Τσιαντής, Κ., Μπετσάκος, Β. (2015b). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός, Α΄ Λυκείου*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll> & http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1723/2/1723_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5__%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%95%CF%85%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%95%CE%9E%CE%A9%CE%A6%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F.pdf

Ψηφιοποιημένες Συλλογές και εκπαιδευτικοί Ιστότοποι που αξιοποιούν συλλογές

- Ανοιχτό Περιεχόμενο στην Εκπαίδευση: www.oer.ellak.gr
- Αργολική Αρχαιακή Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού: <https://argolikivivliothiki.gr/>
- Αρχαιομνήμων, Ψηφιακές Συλλογές: <http://arxiomnimon.gak.gr/>
<http://arxiomnimon.gak.gr/browse/resource.html?tab=01&id=567529>
- Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αρχείο Ιστορικών Εγγράφων, Φωτογραφικό Αρχείο, ψηφιακές συλλογές: <http://www.nhmuseum.gr/el/syilloges/arheio-istorikon-eggrafon/>
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, ToposText: <http://www.ekt.gr/el/news/20532>
- EuroDocs: Online Sources for European History: https://eudocs.lib.byu.edu/index.php/Main_Page
- Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Ψηφιακές Συλλογές: <http://www.elia.org.gr/pages.fds?pagecode=11&langid=1&pageid=298>
- Ιστότοπος του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: <http://www.piop.gr/>
http://www.piop.gr/el/Activities/Pafsanias/~media/Files/Pafsanias/Museums/metaxis_lyc_fylla_web.pdf
- Ιστοσελίδα των Γενικών Αρχείων του Κράτους: <http://www.gak.gr>
- Ιστότοπος Αμερικανικής Βιβλιοθήκης του Κογκρέσου: <http://memory.loc.gov/ammem/index.html>
- Ιστότοπος Europeana: <https://my-european-history.ep.eu/myhouse/timeline>
<http://www.europeana.eu/portal/el>
- Η πύλη για την ελληνική γλώσσα: Ιστορία-Λογοτεχνία: http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=17#prettyPhoto
- Φωτόδενδρο: <http://photodentro.edu.gr/lor/>



Υλικό για την παρουσίαση του παραδείγματος

- Τζ. Κ. Ρόουλινγκ: Ενα εκατομμύριο λίρες κατά της ανεξαρτησίας της Σκωτίας, Καθημερινή, 11 Ιουνίου 2014: <http://www.kathimerini.gr/771174/article/epikairothta/kosmos/1-ekat-lires-kata-ths-ane3arthσίας-ths-skwtias>
- Ως εθνική μειονότητα της Βρετανίας αναγνωρίζονται οι κάτοικοι της Κορνουάλης, Η Καθημερινή, 24 Απριλίου 2014: <http://www.kathimerini.gr/764023/article/epikairothta/kosmos/ws-e8nikh-meionohtta-ths-vretanias-anagnwrizontai-oi-katoikoi-ths-kornoyalhs>
- «Η Ελλάς ευγνωμονούσα» ή «Υπέρ Πατρίδος το Παν» (1858), έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη (1814-1878), Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου (λάδι σε μουσαμά, 215x157 εκ.): <https://argolikivivliothiki.gr/2013/09/16/ellas/>



Και πάλι περί Διάχυσης και Αντίκτυπου των προγραμμάτων Erasmus+ KA1 και KA2: Θεωρητικά ζητήματα

Γιώτα Παπαδημητρίου
ΣΕΠ ΕΑΠ
giotaparadim@yahoo.gr

Περίληψη

Οι δράσεις KA1 και KA2 των προγραμμάτων Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφορούν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και διακρατικές στρατηγικές συμπράξεις σχολείων. Για να θεωρηθούν ολοκληρωμένες και επιτυχημένες οι ιδιαίτερα δημοφιλείς αυτές δράσεις προϋποτίθεται και απαιτείται η διάχυση και ο αντίκτυπος των σχεδίων κινητικότητας που περιλαμβάνουν. Στο παρόν κείμενο, αναπτύσσουμε θεωρητικά ζητήματα σχετικά με τα δύο αυτά βασικά ζητούμενα, τη διάχυση και τον αντίκτυπο, των προγραμμάτων Erasmus+, θέμα –παρότι πολυσυζητημένο– ελάχιστα αναπτυγμένο επιστημονικά, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα. Με αυτήν την οπτική θεωρούμε ότι καταθέτουμε από αυτό εδώ το βήμα στην κρίση της επιστημονικής κοινότητας την άποψή μας, δίνοντας έτσι το έναυσμα για έναν επικοινωνιακό διάλογο πάνω σε μια θεματική που απασχολεί μεγάλη μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου.

Λέξεις-κλειδιά: Erasmus, Διάχυση, Αντίκτυπος

1. Γενικά περί διάχυσης και αντίκτυπου των προγραμμάτων Erasmus+ στα σχολεία - Ορίζοντας τις έννοιες

1.1. Βασικοί όροι

Προκειμένου να προχωρήσουμε σε κάποιες γενικές παρατηρήσεις θεωρητικού τύπου που αφορούν τη διαδικασία «Διάχυση - Αντίκτυπος» των προγραμμάτων Erasmus+ στα σχολεία, κρίνουμε απαραίτητο, αρχικά, να ορίσουμε βασικές έννοιες του θέματος.

1.1.1. Διάχυση

Η «Διάχυση» των προγραμμάτων Erasmus+ συνίσταται από τη «Διάδοση» και την «Αξιοποίηση» των αποτελεσμάτων του σχεδίου. Σύμφωνα με τον Οδηγό για τα Προγράμματα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής:

«Διάδοση είναι μια προγραμματισμένη διαδικασία παροχής πληροφόρησης σχετικά με τα αποτελέσματα προγραμμάτων και πρωτοβουλιών σε βασικούς εμπλεκόμενους. Συνίσταται στη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων και των πρωτοβουλιών που έχουν ληφθεί. Όσον αφορά το πρόγραμμα Erasmus+, συνίσταται στην όσο το δυνατόν ευρύτερη διάδοση των επιτευγμάτων και των αποτελεσμάτων του σχεδίου». Η γνωστοποίηση ενός σχεδίου θα έχει αντίκτυπο σε άλλους οργανισμούς στο μέλλον και θα συνεισφέρει στην αναγνωρισιμότητα του προφίλ του οργανισμού που έχει υλοποιήσει το σχέδιο. Για την αποτελεσματική διάδοση των αποτελεσμάτων, πρέπει να σχεδιαστεί μια κατάλληλη διαδικασία κατά την έναρξη του σχεδίου. Ο εν λόγω σχεδιασμός θα πρέπει να καλύπτει το γιατί, το τι, το πώς, το πότε, το σε ποιον και πού θα γίνει η διάχυση και διάδοση των αποτελεσμάτων, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την περίοδο επιχορήγησης.

Αξιοποίηση είναι: α) αφενός η προγραμματισμένη διαδικασία μεταφοράς των επιτυχών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων και πρωτοβουλιών στους κατάλληλους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων αφενός στα ρυθμισμένα τοπικά, περιφερειακά,



εθνικά ή ευρωπαϊκά συστήματα και β) αφετέρου η προγραμματισμένη διαδικασία της πειστικής προτροπής των τελικών χρηστών να υιοθετήσουν και/ ή να εφαρμόσουν τα αποτελέσματα των προγραμμάτων και πρωτοβουλιών. Όσον αφορά το πρόγραμμα Erasmus+ αυτό σημαίνει μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των χρηματοδοτούμενων δραστηριοτήτων, ώστε τα αποτελέσματα να χρησιμοποιηθούν και μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το σχέδιο υλοποιείται στο πλαίσιο ενός διεθνούς προγράμματος που στοχεύει στη διά βίου μάθηση και τη στήριξη των ευρωπαϊκών πολιτικών στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να αναπτυχθούν κατά τρόπο, ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες των άλλων· να μεταφερθούν σε άλλες θεματικές περιοχές· να είναι βιώσιμα μετά το πέρας της περιόδου επιχορήγησης· ή να έχουν χρησιμοποιηθεί για να ασκήσουν επιρροή σε μελλοντικές πολιτικές και πρακτικές.

Η Διάδοση και η Αξιοποίηση είναι, συνεπώς, διακριτές, αλλά έχουν στενή συνάφεια η μια με την άλλη» (European Commission, 2017: 367).

1.1.2. Αντίκτυπος

Σύμφωνα με τον Οδηγό για τα Προγράμματα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αντίκτυπος είναι «η επιρροή που έχει η δραστηριότητα και τα αποτελέσματα σε άτομα, πρακτικές, οργανισμούς και συστήματα. Η διάδοση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχεδίων μπορούν να συμβάλουν στη μεγιστοποίηση του αποτελέσματος των δραστηριοτήτων, ώστε οι τελευταίες να μπορούν να επηρεάσουν μελλοντικά τους άμεσους συμμετέχοντες και εταίρους. Θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη τα οφέλη προς τα λοιπά ενδιαφερόμενα μέρη, ώστε ο αντίκτυπος να είναι ακόμα μεγαλύτερος και το σχέδιο να αξιοποιείται στο μέγιστο δυνατό βαθμό» (European Commission, 2017: 367).

Ο αντίκτυπος αφορά αλλαγές/ μεταβολές σε συμμετέχοντες, δομές και οργανισμούς και μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος, προσδοκώμενος ή περιστασιακός (βλ. και The French Erasmus+ national agency: Dissemination and impact in Erasmus+ school projects: 5). Άλλοι σχετικοί με τη διαπραγμάτευση του θέματός μας όροι αναλύονται παρακάτω.

1.1.3. Αξιολόγηση (διάχυσης και αντίκτυπου)

Τα παραπάνω βασικά δομικά στοιχεία –τη διάχυση και τον αντίκτυπο– των δράσεων KA1 και KA2 ακολουθεί η αξιολόγησή τους, δηλαδή η διαδικασία κρίσης της αξίας των σχετικών δραστηριοτήτων με συλλογή, επεξεργασία και συγκριτική μελέτη δεδομένων που να στοχεύει στην αξιοποίησή τους για τη λήψη αποφάσεων για ανατροφοδότηση και βελτίωση. Γενικά, η αξιολόγηση ακολουθεί κάθε φάση και δραστηριότητα διάχυσης και αντίκτυπου, γίνεται σε κάθε στάδιο της διαδικασίας υλοποίησης ενός προγράμματος Erasmus+ στα σχολεία ως αρχική, ενδιάμεση ή διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση και φυσικά είναι απαραίτητη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Για είναι επιτυχημένη η αξιολόγηση της διάχυσης και του αντίκτυπου θα πρέπει να έχουν οριστεί εξαρχής συγκεκριμένες διαδικασίες αξιολόγησης που να μετριοούνται με αντίστοιχους σχετικούς δείκτες. Ας έχουμε υπόψη βέβαια πως συχνά στα σχολεία γίνονται και άτυπες αξιολογήσεις (λ.χ. σε φιλικές συζητήσεις) που δεν πρέπει να υποτιμώνται, εφόσον δίνουν άμεσα χρήσιμες ανατροφοδοτήσεις και οπτικές που απορρέουν από πολύτιμη προσωπική εμπειρία.

1.1.4. Σχολική κουλτούρα

Ένας όρος που διατρέχει το κείμενο που ακολουθεί είναι αυτός της σχολικής κουλτούρας. Θεωρούμε σημαντικό να ορίσουμε τον τρόπο που την εννοούμε εδώ, εφόσον για να μην αποβεί μάταιη οποιαδήποτε δραστηριότητα σε ένα σχολείο, θα πρέπει πρώτα η κουλτούρα



του να την υποστηρίξει και στη συνέχεια η δραστηριότητα αυτή –για να θεωρηθεί επιτυχημένη– θα πρέπει να αφομοιωθεί από την κουλτούρα του σχολείου.

Η κουλτούρα ενός σχολείου λοιπόν: α. προκύπτει από συνδυασμό συνειδητών και ασυνείδητων οπτικών, αξιών, αλληλεπιδράσεων και πρακτικών σε βαθμό που σχετίζεται με την ιστορία του, τον τρόπο που λειτουργούν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί, την κοινότητα που το περιβάλλει και τις πολιτικές που διέπουν τον τρόπο που λειτουργεί, και β. επηρεάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν. Αυτή την οπτική μάς δίνουν δύο γνωστοί λακωνικοί ορισμοί: Σύμφωνα λοιπόν με τους Deal & Kennedy, η σχολική κουλτούρα είναι «ο τρόπος που κάνουμε τα πράγματα εδώ γύρω» και αναφέρεται σε κατευθυντήριες για τη λειτουργία ενός σχολείου πεποιθήσεις και προσδοκίες και ιδιαίτερα σε όσες αφορούν το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται. Στο ίδιο μοτίβο αλλά πληρέστερος είναι ο ορισμός του Hobby, σύμφωνα με τον οποίο τη σχολική κουλτούρα συνθέτουν οι κοινές πεποιθήσεις και αξίες του σχολείου, «αυτό που συμφωνούμε ότι είναι πραγματικό και αυτό που συμφωνούμε ότι είναι σωστό» (Hobby, 2004: 8; Παπαδημητρίου, 2016: 19).

Κατά τη γνώμη μας, η σχολική κουλτούρα που υποστηρίζει επιτυχημένα δράσεις διάχυσης και αντίκτυπου ευρωπαϊκών προγραμμάτων χαρακτηρίζεται από:

α. Δεκτικότητα στην καινοτομία, με την προοπτική ότι αυτή η καινοτομία:

- προκύπτει ως ανταπόκριση σε εσωτερικές ανάγκες και εξωτερικές απαιτήσεις,
- υπακούει σε κοινά αποδεκτό όραμα,
- υλοποιείται από το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό με ανάλογες γνώσεις και θετική διάθεση,
- ακολουθεί κατάλληλο και ευέλικτο σχεδιασμό με τυπικές ή μη διαδικασίες,
- διακρίνεται από διάρκεια και συνέχεια, ώστε να έχει σταθερά αποτελέσματα σε βάθος χρόνου,
- είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται βαθμιαία,
- απλώνεται σε όλα τα υποσυστήματα του σχολικού οργανισμού (ανθρώπους, δομή, κουλτούρα, τεχνολογία, διοίκηση) και συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξή του.

β. Συνεργατικό κλίμα που:

- υποστηρίζει τη σύμπραξη ατόμων και ομάδων για την επίτευξη κοινών στόχων με εθελοντική και συνειδητή επιλογή και με δέσμευση εσωτερική (και όχι εξωτερική, όπου στόχοι και δράσεις καθορίζονται από άλλους),
- βασίζεται στην ιδέα της ισότητας των συνεργαζόμενων,
- απαιτεί κοινά μέσα (χρόνο, χώρο, εξοπλισμό, ειδικευση σε ένα τομέα κ.τ.λ.), κοινό σκοπό, κοινή αλλά επιμερισμένη ανάλογα με τις ικανότητες των εταίρων δράση, αποδοχή κανόνων, ανάληψη κοινής ευθύνης για αποφάσεις και αποτελέσματα,
- αναπτύσσει αρετές, όπως η πεποίθηση στην αξία της κοινής λήψης αποφάσεων, η εμπιστοσύνη, ο αλληλοσεβασμός κ.ά. (Παπαδημητρίου & Μάμμος, 2016: 141-142).

γ. Εξωστρέφεια, ιδιότητα που οδηγεί σε ένα σχολείο ανοιχτό προς την ελληνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα την κοινωνία και ευαίσθητο στις υφισταμένες παγκόσμιες, εθνικές και τοπικές κοινωνικές συνθήκες.

δ. Υψηλές προσδοκίες και ισχυρό αίσθημα ταυτότητας: Οι υψηλές προσδοκίες που απορρέουν από μια καλή αυτοεικόνα των ατόμων αλλά και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της ως κομμάτι της σχολικής κουλτούρας της οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα, πιο επιτυχημένη διάχυση/ αντίκτυπο. Με άλλα λόγια, αν οργανώνοντας μια ημερίδα προσδοκούμε και προσβλέπουμε στην επιτυχία της, πιστεύοντας ότι είμαστε ικανοί ως



σχολείο να τα καταφέρουμε και δρώντας ανάλογα, τότε οι πιθανότητες να είναι επιτυχημένη –όχι μόνο σε πρακτικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο θετικής αλλαγής στάσεων των συμμετεχόντων– είναι σαφώς περισσότερες.

Οπωσδήποτε, οι προσδοκίες πρέπει να έχουν ρεαλιστικές βάσεις. Για παράδειγμα, η οργάνωση ενός μεγάλου επιστημονικού συνεδρίου είναι ένα πολύ φιλόδοξο σχέδιο, όμως πόσα δημόσια σχολεία μπορούν πραγματικά να υποστηρίξουν ένα τέτοιο σχέδιο; Από την άλλη, η οργάνωση μιας ημερίδας απαιτεί επίσης κόπο, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί πιο εύκολα.

Εν κατακλείδι, αυτού του τύπου η σχολική κουλτούρα υποστηρίζει επιτυχημένα δράσεις διάχυσης και αντίκτυπου ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Και παραπέρα αυτού του τύπου η σχολική κουλτούρα όχι μόνο απορροφά, αφομοιώνει και ενσωματώνει πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά όσα εισρέουν από τα σχέδια κινητικότητας, αλλά και εξελίσσεται μέσα από αυτή τη διαδικασία σε ανώτερο επίπεδο¹.

2. Σημαντικές επισημάνσεις σχετικά με τη διαδικασία διάχυση - αντίκτυπος²

Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η διαδικασία διάχυση - αντίκτυπος καθώς και η αξιολόγησή τους υφίσταται από το πρώτο, το αρχικό στάδιο του ευρωπαϊκού σχεδίου και τις διεργασίες που επιτελούνται τότε. Η ανίχνευση των αναγκών της σχολικής μονάδας και της επιθυμίας για ευρωπαϊκή επιμόρφωση που θα οδηγήσει στην ανεύρεση και διατύπωση θέματος, η συγκρότηση ομάδας εκπαιδευτικών, η σύνθεση/ συγγραφή αίτησης κ.τ.λ. απαιτούν διάχυση και έχουν αντίκτυπο για τη σχολική μονάδα· και όλα αξιολογούνται (λ.χ. η θεματική και η τεκμηρίωση της αίτησης, αν το σχέδιο έγινε δεκτό ή όχι, οι παρατηρήσεις των αξιολογητών του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, τα σχόλια των συναδέλφων στις τυπικές συνεδριάσεις του Συλλόγου ή στις άτυπες συζητήσεις, οι αντιδράσεις και οι προσδοκίες του συλλόγου καθηγητών, καθώς και των μαθητών και των γονέων- κηδεμόνων τους κ.τ.λ.).

Στη συνέχεια, η διάχυση, ο αντίκτυπος και η αξιολόγησή τους συμβαδίζουν/ ακολουθούν κάθε στάδιο του σχεδίου καθώς και την ολοκλήρωσή του. Βέβαια, όσο πιο κοντά βρισκόμαστε στον αρχικό πυρήνα, την ομάδα των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, τόσο πιο έντονα λαμβάνουν χώρα τα σχετικά με τη διαδικασία διάχυση - αντίκτυπος, όσο προχωράμε προς τα έξω τόσο εξασθενίζουν.

Η διάχυση παράγει αντίκτυπο (αποτελέσματα), ο αντίκτυπος αυτός με τη σειρά του απαιτεί νέα διάχυση σε ανώτερο, πιο εμπλουτισμένο επίπεδο κτλ. Πρόκειται για μια εξελισσόμενη δυναμική διαδικασία της οποίας κάθε στάδιο μοιάζει με το προηγούμενο, αποτελεί στην ουσία επανάληψή του με διαφοροποιημένες βέβαια εκφάνσεις του. Δεν πρέπει όμως να έχουμε κατά νου για τη διαδικασία αυτή το σχήμα μιας απλής συνέχειας/ επανάληψης αλλά ένα σχήμα με σπειροειδή μορφή.

¹ Η σχολική κουλτούρα ως κουλτούρα αλλαγής και συνεργασίας είναι ένα θέμα που μας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα και αναπτύσσεται διεξοδικά στο Γ. Παπαδημητρίου (επιμ.). (2016). *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου*, στα κείμενα: Στα σχολεία η αλλαγή αρχίζει από μέσα... (σσ. 15-39), Καινοτομία και Συνεργασία στο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη με τις «Ημέρες Μαθηματικών» (σσ. 125-138), Καινοτόμες δράσεις στο σχολείο: Η περίπτωση της «Ημέρας Μαθηματικών» (σσ. 139-154).

² Σημειώνουμε ότι κάποια από τα ζητήματα που αφορούν τη διάχυση και των αντίκτυπο των προγραμμάτων Erasmus+ KA1 και KA2 και αναπτύσσονται στη συνέχεια έχουν εν μέρει και πιο συνοπτικά αναπτυχθεί στα Κωσταρής, Μάμμος & Παπαδημητρίου, 2018a; Κωσταρής, Μάμμος & Παπαδημητρίου, 2018b; Κωσταρής, Μάμμος & Παπαδημητρίου, 2019. Εδώ τα ζητήματα αυτά αναπτύσσονται αναλυτικότερα και σε βάθος παράλληλα με άλλα σχετικά. Κάποιες επαναλήψεις ωστόσο ήταν αναπόφευκτες.



Με άλλα λόγια: Αρχικά γίνεται διάχυση και υπάρχει αντίκτυπος που συντελούν στη δημιουργία μιας νέας σχολικής πραγματικότητας. Πάνω σε αυτήν τη νέα πραγματικότητα, αλλά και σε όσα καινούρια δεδομένα ορίζει το σχέδιο Erasmus+ να πραγματοποιηθούν, δομείται εκ νέου διάχυση και ένας νέος αντίκτυπος και ούτω καθεξής.

Το υφιστάμενο σύστημα λοιπόν μπαίνει σε μια φάση αλλαγής και η συνοχή του –που διαταράσσεται προσωρινά με αλλαγές που εισρέουν και απορρέουν από την ευρωπαϊκή εμπειρία και στοχεύουν στη βελτίωσή του– αποκαθίσταται ξανά σε ανώτερο επίπεδο (βλ. Κωσταρής, Μάμμος, & Παπαδημητρίου, 2018α: 974). Σχηματικά:

Σύλληψη σχεδίου κινητικότητας, συγγραφή - έγκριση αίτησης

→ διάχυση → αντίκτυπος → ...

Προετοιμασία κινητικότητας

→ διάχυση → αντίκτυπος → ...

Κινητικότητα - επιστροφή

→ διάχυση → αντίκτυπος → ...

Ολοκλήρωση σχεδίου κινητικότητας

→ διάχυση → αντίκτυπος → διάχυση → αντίκτυπος → ...

Ας έχουμε κατά νου βέβαια ότι στην πραγματικότητα πρέπει να είναι:

→ διάχυση / αξιολόγησή της → αντίκτυπος / αξιολόγησή του → ...

Φαίνεται λοιπόν πως η διάχυση και ο αντίκτυπος στη πράξη είναι δύσκολο να διαχωριστούν. Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή μέσω ενδεικτικών παραδειγμάτων. Έτσι:

α. Ονομάζοντας μια σχολική αίθουσα «Αίθουσα Erasmus+» προβαίνουμε σε ενέργεια με προφανή στόχο τη διάχυση. Η ενέργεια αυτή ωστόσο αποτελεί ταυτόχρονα και αντίκτυπο προηγούμενης φάσης του σχεδίου

β. Η οργάνωση μιας ημερίδας παρουσίασης ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+ που υλοποιούνται στα σχολεία μιας περιοχής αποτελεί ενέργεια με προφανή στόχο τη διάχυση. Αλλά η ημερίδα έρχεται και ως αποτέλεσμα άλλων σχετικών δράσεων που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί· συνεπώς, αποτελεί και αντίκτυπό τους.

Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει από όσα πραγματευθήκαμε πιο πάνω, αφορά το ποιο από τα δύο αυτά στοιχεία –η διάχυση ή ο αντίκτυπος– προηγείται στη διάσταση του χρόνου· με άλλα λόγια, ποιο λαμβάνει χώρα πρώτο. Η απάντηση εδώ –κατά τη γνώμη μας πάντα– μπορεί να δοθεί με αναφορά στη συγκεκριμένη φάση του σχεδίου που μελετάμε κάθε φορά καθώς και τη συγκεκριμένη ομάδα αναφοράς μας. Για παράδειγμα, στη φάση της υλοποίησης της κινητικότητας, προηγείται σίγουρα ο αντίκτυπος της κινητικότητας στους εκπαιδευτικούς που μετακινήθηκαν και ακολουθεί η φάση της διάχυσης από αυτούς προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Για τους τελευταίους πάλι, αφού εισρεύσουν τα της διάχυσης, θα ακολουθήσει ο αντίκτυπος.

Όμως, η διεξοδική απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι σε τελική ανάλυση το ζητούμενό μας. Εμείς, αν θέλουμε να υλοποιήσουμε ένα επιτυχημένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα θα πρέπει να ανταποκρινόμαστε στις απαιτήσεις διάχυσης - αντίκτυπου, χωρίς να μας απασχολεί τι προηγείται.

Το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκο, αν αναρωτηθεί κανείς πού ακριβώς διαφοροποιούνται η διάχυση με τη διάσταση της αξιοποίησης από τον αντίκτυπο. Κατά τη δική μας εκτίμηση, η αξιοποίηση αναφέρεται περισσότερο στη διαδικασία της υλοποίησης αποτελεσμάτων, ενώ ο αντίκτυπος αφορά το τελικό στάδιο των αποτελεσμάτων, αυτό που επηρεάζει βαθιά άτομα και ομάδες, αυτό που τους «μένει» σήμερα και προβάλλεται και



στο αύριο, στο μέλλον τους. Για παράδειγμα, αν η διάχυση / αξιοποίησή μας μάς οδηγήσει σε επικοινωνία με ένα ευρωπαϊκό σχολείο, ο αντίκτυπος είναι η καλλιέργεια της επικοινωνίας αυτής και η εμπέδωση της αντίληψης ότι η επικοινωνία με αυτό ή και άλλα ευρωπαϊκά σχολεία είναι μια επιθυμητή δραστηριότητα από την οποία προκύπτουν πολλά οφέλη.

Η διαδικασία διάχυση - αντίκτυπος ενός σχολικού σχεδίου κινητικότητας στο πλαίσιο προγράμματος Erasmus+ απαιτεί προγραμματισμό και (μπορεί να) πραγματοποιείται:

α) Με τις αντίστοιχες ομάδες - στόχους: καθηγητές, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες, διοικητικές αρχές εκπαίδευσης, γειτονιά, φορείς τοπικής κοινωνίας, διεθνείς φορείς (λ.χ. ευρωπαϊκά σχολεία), διαδικτυακές κοινότητες κ.τ.λ. Προφανώς, δεν υπάρχουν στεγανά ανάμεσα στις ομάδες - στόχους, εφόσον ένας εκπαιδευτικός ενδέχεται να είναι και γονέας ή ένας γονέας να εμπλέκεται και στα των δημοτικών αρχών κ.τ.λ. Ευνόητο είναι επίσης ότι ανάμεσα στον πληθυσμό που συνθέτει τις παραπάνω ομάδες θα υπάρχουν ένθερμοι υποστηρικτές των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και πολύ δεκτικοί σε όσα απορρέουν από αυτές αλλά και άλλοι αδιάφοροι ή, στη χειρότερη περίπτωση, ακόμη και εχθρικοί. Γι' αυτό άλλωστε μια σημαντική διάσταση –κατά τη γνώμη μας, αυτά που ανάγονται στο άυλο πεδίο, που δε «φαίνονται», είναι εκείνα που αποδίδουν τους σημαντικότερους καρπούς– της διαδικασίας διάχυση - αντίκτυπος αφορά την αλλαγή προς το θετικότερο των στάσεων των συμμετεχόντων απέναντι στην Ευρώπη³.

β) Σε τρία επίπεδα:

1) εντός της σχολικής μονάδας

2) σε επίπεδο τοπικής εκπαιδευτικής και μη κοινότητας

3) προς την ευρύτερη εκπαιδευτική/ επιστημονική και μη κοινότητα/ κοινωνία.

Είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη ότι, όπως και ανάμεσα στις ομάδες στόχους, δεν υπάρχουν στεγανά και ανάμεσα στα τρία αυτά επίπεδα διάχυσης, εφόσον τα όριά τους είναι διαπερατά. Για παράδειγμα: α. σε μια δραστηριότητα διάχυσης που υλοποιείται ενδοσχολικά μπορεί να παρευρίσκονται και επισκέπτες - παρατηρητές εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία, οι οποίοι να μεταφέρουν την εμπειρία τους στα δικά τους σχολεία και β. η συμμετοχή με θέμα σχετικό με τα σχέδια κινητικότητας σε ένα επιστημονικό συνέδριο αποτελεί δραστηριότητα διάχυσης προς την ευρύτερη εκπαιδευτική/ επιστημονική κοινότητα. Ωστόσο, η ίδια δραστηριότητα μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα και σε ενδοσχολικό επίπεδο, όχι μόνο μέσω των εισηγητών εκπαιδευτικών αλλά και μέσω των εκπαιδευτικών που θα παρακολουθήσουν την παρουσίαση ως ακροατές και θα μεταφέρουν τις εντυπώσεις τους στο σχολείο σε τυπικές συγκεντρώσεις του συλλόγου, σε άτυπες συζητήσεις ή ακόμα και αξιοποιώντας σχετικά δεδομένα μέσα στη σχολική τάξη.

γ) Με τα κατάλληλα ανά περίπτωση «εργαλεία», λ.χ. αν απευθυνόμαστε σε καθηγητές στην Ευρώπη μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε: α. το e-twinning (μια πλατφόρμα για τη σύνδεση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη συνεργατικών σχεδίων και την ανταλλαγή ιδεών) ή/ και τα κοινωνικά δίκτυα, β. στο Facebook υπάρχει μια ομάδα καθηγητών από την Ευρώπη που έχει περισσότερα από 17.000 μέλη, ενώ στο LinkedIn μια άλλη ομάδα καθηγητών με πάνω από 54.000 μέλη.

³ Με τον όρο «στάσεις» εννοούμε εδώ την αρνητική ή θετική τοποθέτηση ενός ατόμου σε κάποιο ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, «στάσεις» σύμφωνα με τους Petty and Cacioppo (1981) είναι τα γενικά και διαρκή, θετικά ή αρνητικά συναισθήματα για κάποιο αντικείμενο ή θέμα και σύμφωνα με τους Pratkanis & Greenwald (1989) οι αξιολογήσεις που κάνει ένα άτομο για ένα αντικείμενο σκέψης.



Αν αναρτηθούν σχόλια για μια κινητικότητα και το φορέα που την υλοποίησε σε αυτές τις ομάδες θα βοηθηθούν άλλοι εκπαιδευτικοί να αποφασίσουν σχετικά με τις μελλοντικές τους αιτήσεις (Tacer, 2015). Η διαδικασία διάχυση - αντίκτυπος πρέπει να στοχεύει στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί από την αρχή και πάνω στους οποίους έχουν δομηθεί οι θεματικές των σχεδίων κινητικότητας. Πρέπει επίσης να προσβλέπει στη βιωσιμότητα, δηλαδή τη δυνατότητα τα αποτελέσματα του σχεδίου να χρησιμοποιούνται και να αξιοποιούνται μακροπρόθεσμα.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Οδηγό για τα προγράμματα Erasmus+: «Βιωσιμότητα είναι η ικανότητα του σχεδίου να συνεχίζει να έχει αντίκτυπο και να αξιοποιεί τα αποτελέσματά του και μετά το πέρας της περιόδου χρηματοδότησης. Συνεπώς, τα αποτελέσματα του σχεδίου μπορούν να χρησιμοποιούνται και να αξιοποιούνται μακροπρόθεσμα, ενδεχομένως μέσω εμπορικής προώθησης, πιστοποίησης ή ενσωμάτωσης. Μπορεί να μην είναι βιώσιμα όλα τα μέρη ή όλα τα αποτελέσματα του σχεδίου, ενώ είναι σημαντικό η διάδοση και η αξιοποίηση να εκλαμβάνονται ως βήματα προόδου που εκτείνονται πέραν της διάρκειας του σχεδίου και στο μέλλον» (European Commission, 2017: 367). Για παράδειγμα, σε μια ευκατάρτιση εκδοχή οι δραστηριότητες διάχυσης-αντίκτυπου έχουν βιωσιμότητα, αν θεμελιώνουν μια παράδοση στη σχολική μονάδα και στη πορεία ενσωματώνονται στη σχολική κουλτούρα (λ.χ. είμαστε το σχολείο που μετέχει ενεργά και συνεχώς στο e-twinning).

Η διαδικασία διάχυση - αντίκτυπος πρέπει να γίνεται συστηματικά και με βάση σχεδιασμό στον οποίο έχουν καταλήξει τα σχολεία από τη φάση της σύνθεσης της αίτησής τους. Ο αρχικός σχεδιασμός βέβαια δεν πρέπει να αποτελεί φραγμό σε προτάσεις/ δράσεις που θα προκύψουν πριν ή μετά από κάθε κινητικότητα ή μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου ως αποτέλεσμα των νέων δεδομένων που θα γεννηθούν από την ευρωπαϊκή εμπειρία των συμμετεχόντων. Αντίθετα, εξ αρχής θα πρέπει να προβλέπεται και να αφήνεται περιθώριο για μια δημιουργική και απαραίτητη ευελιξία - προσαρμοστικότητα σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο. Κάτι ακόμη: πέρα από τις οργανωμένες και συστηματικά σχεδιασμένες δραστηριότητες θεωρούμε πως εξαιρετικά αποτελέσματα σε σχέση με το τρίπτυχο διάχυση - αντίκτυπος - αξιολόγηση έχουν και οι άτυπες διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ενσωμάτωση των νέων δεδομένων στη σχολική καθημερινότητα. Για παράδειγμα, μια φιλική ανταλλαγή απόψεων για τον τρόπο που χειρίστηκε ένας συνάδελφος σε ευρωπαϊκό σχολείο μια κρίση ανάμεσα σε μαθητές ή ένα συμπτωματικό σχόλιο σε μια σχολική τάξη συμβάλλουν ιδιαίτερα στη θετική αλλαγή στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι σε όσα μας έρχονται «από έξω».

Η διαδικασία διάχυση - αντίκτυπος πρέπει να είναι προϊόν συνεργατικών διαδικασιών, γιατί έτσι:

α) Επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων σε ό,τι οργανώνεται. Αυτό δεν είναι άλλωστε το ζητούμενο ενός επιτυχημένου προγράμματος Erasmus+; Δηλαδή να μην περιορίζεται ό,τι περιλαμβάνει/ απορρέει από αυτό στενά σε όσους μετέχουν στις κινητικότητες, αλλά να απλώνεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και πέρα από αυτή; Καλό θα ήταν μάλιστα να προβλεφθεί από τη σύλληψη του θέματος και τη συγγραφή της αίτησης να μοιράζονται σε όλους υπευθυνότητες και να εξασφαλίζεται η συγκατάθεσή τους. Οποσδήποτε, οι συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες και όρος *sine qua non* για την επιτυχία σε όσα σχεδιάζονται/ υλοποιούνται σχετικά με τη διάχυση και τον αντίκτυπο ενός προγράμματος Erasmus+. Αλλά δεν πρέπει να περιορίσουμε σε αυτό το πλαίσιο την ανάγκη για συνεργασία. Η συνεργασία απαιτείται



ανάμεσα και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας ή και έξω από το σχολείο, λ.χ. με τις τοπικές ή διοικητικές αρχές. Για παράδειγμα, πώς θα επιτύχει μια δραστηριότητα, αν δε συνεργαστούμε με τους μαθητές μας; Και πόσο σημαντικότερα αποτελέσματα θα έχει αν καταφέρουμε να εμπλέξουμε και γονείς στην υλοποίησή της; Και παραπέρα, πώς θα οργανώσουμε σωστά μια ημερίδα, αν δε συνεργαστούμε με τις διοικητικές μας αρχές, ώστε να τεθεί κάτω από μια θεσμική ομπρέλα;

β) Καθίσταται πιο εμπνευσμένη η επιλογή των δράσεων και πιο εύκολη η υλοποίησή τους, εφόσον περισσότερα μυαλά και χέρια διευκολύνουν την υλοποίηση σε υλικό ή και άυλο πλαίσιο, αλλά και μειώνεται η κατά περίπτωση αντίσταση στην αλλαγή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εισαγωγή νέων δεδομένων στον κατά βάση και εκ των πραγμάτων συντηρητικό χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης συναντά εμπόδια αντικειμενικά (όπως έλλειψη χρόνου ή και γνώσεων, προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, προϋπάρχουσες δεσμεύσεις, κόπωση κ.τ.λ.) αλλά και υποκειμενικής φύσης, εφόσον η εδραίωση μιας νέας κατάστασης, έστω και μικρού βεληνεκού, απαιτεί να αφήσουμε το δοκιμασμένο και «ασφαλές», γεγονός που συνεπάγεται τη δημιουργία άγχους. Στη μείωση της ανησυχίας συμβάλλουν ουσιαστικά η καλή ενημέρωση, το υποστηρικτικό περιβάλλον, καθώς και η δόμηση της καινοτομίας σε κοινά αποδεκτές βασικές αρχές. Και όλα τα παραπάνω βέβαια αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας σχολικής κουλτούρας συνεργατικής και δεκτικής στην καινοτομία (δηλαδή τη βελτιωτική αλλαγή) που κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία δράσεων διάχυσης και αντίκτυπου των ευρωπαϊκών σχεδίων κινητικότητας (βλ. σχετικά Παπαδημητρίου κ.ά., 2015; Παπαδημητρίου, 2016; Παπαδημητρίου & Μάμμος, 2016). Στην κατεύθυνση αυτή συντελεί και το να οικοδομούνται οι δράσεις σε προηγούμενες εμπειρίες σε ατομικό (λ.χ. ιδιαίτερα ταλέντα, ενδιαφέροντα κ.τ.λ.) ή συλλογικό επίπεδο (λ.χ. θεατρική ή μουσική παράδοση σε ένα σχολείο), τις οποίες και να αξιοποιούν, εμπλουτίζουν, ανακατευθύνουν. Έτσι και οι ανασφάλειες μειώνονται αλλά και οι δραστηριότητες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Δεν ξεχνάμε βέβαια ότι πάντα υπάρχουν και πρέπει να υπάρχουν και να είναι καλοδεχούμενες οι νέες ιδέες.

Οι δράσεις διάχυσης και αντίκτυπου απορρέουν από την ιδιαίτερη ταυτότητα των συμμετεχόντων αλλά και γενικότερα από την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε σχολικής μονάδας, τη σχολική κουλτούρα της ή αποτελούν κοινές πρακτικές για τα σχολεία που μετέχουν σε προγράμματα Erasmus+ (για παράδειγμα, οι ενδοσχολικές ενημερώσεις ή οι αναρτήσεις στη σχολική ιστοσελίδα). Αλλά ακόμη και αυτές οι κοινές πρακτικές σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα/ μοναδικότητα των ατόμων και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και υλοποιούνται με διαφορετικό τρόπο (λ.χ. οι ενδοσχολικές ενημερώσεις μπορεί να είναι μια κοινή πρακτική για τα εμπλεκόμενα σε ευρωπαϊκά σχέδια κινητικότητας σχολεία, αλλά ο τρόπος που θα υλοποιηθούν μπορεί να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, μπορεί να έχουμε από συμβατικές επιλογές έως πολύ πρωτότυπες).

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι –προκειμένου να προγραμματίσει και υλοποιήσει μια σχολική μονάδα δράσεις διάχυσης - αντίκτυπου προγραμμάτων Erasmus+– καλό είναι να ανατρέξει: α. σε πηγές από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και εθνικούς φορείς ευρωπαϊκών χωρών και β. σε επιλογές που έχουν δημοσιοποιήσει άλλες σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, στις σχετικές με τα Erasmus+ ημερίδες του ΙΚΥ παρουσιάζονται καλές πρακτικές διάχυσης-αντίκτυπου⁴. Επιπλέον, πολλές καλές πρακτικές διάχυσης-αντίκτυπου εύκολα βρίσκει κανείς με μια απλή αναζήτηση σε ιστοσελίδες σχολείων με σχετικό περιεχόμενο, άλλες πάλι μπορούν να αντληθούν από πρακτικά ημερίδων και Συνεδρίων (Κωσταρής, Μάμμος, & Παπαδημητρίου, 2018a).



Η διάχυση έχει πάντα αποτελέσματα, δηλαδή αντίκτυπο. Ωστόσο, κάποιες από τις δράσεις διάχυσης αποδεικνύονται πολύ επιτυχημένες, έχουν άμεσο και μεγάλο αντίκτυπο μέσα ή και έξω από το σχολείο, ενώ άλλες συναντούν μικρότερη ανταπόκριση και ο αντίκτυπός τους εξελίσσεται με αργότερους ρυθμούς. Μπορεί κανείς λοιπόν να υποθέσει είτε ότι οι δράσεις διάχυσης που επιλέχθηκαν δεν ήταν οι κατάλληλες για τη συγκεκριμένη θεματική ή για το κοινό όπου απευθύνονταν είτε ότι η συγκεκριμένη θεματική έχει ειδικές απαιτήσεις (λ.χ. συγκεκριμένες τεχνικού τύπου γνώσεις), γεγονός που συνεπάγεται μεγαλύτερο χρόνο και προσπάθεια, για να αποδώσει καρπούς και να ενσωματωθεί στη σχολική ζωή. Η αξιολόγηση θα βοηθήσει να εκτιμήσουμε ρεαλιστικά την κατάσταση και να προχωρήσουμε στην ανάλογη προσαρμογή/ ανακατεύθυνση των ενεργειών μας. Προφανώς, η ευελιξία είναι απαραίτητη και σε αυτήν την περίπτωση.

Κλείνοντας, μια ακόμη παρατήρηση: Για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που υλοποιεί ευρωπαϊκά προγράμματα και οι οποίοι αποτελούν μια από τις κύριες –ίσως την κυριότερη– ομάδα - στόχο της διαδικασίας διάχυσης - αντίκτυπου, τα ευρωπαϊκά προγράμματα αποτελούν / δημιουργούν μια ευκαιρία υψηλής ποιότητας για ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και φιλοδοξιών, εφόσον παρέχουν τη δυνατότητα, ώστε η σχολική μονάδα να λειτουργεί ως χώρος:

- α. για την απαραίτητη στις σημερινές συνθήκες διά βίου μάθηση,
- β. για προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια,
- γ. για επαγγελματική εξέλιξη⁵.

Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε μια ημερίδα (λ.χ. Παπαδημητρίου & Δασκαλάκη, 2016) ή σε ένα επιστημονικό συνέδριο (λ.χ. Κωσταρής, Μάμμος, & Παπαδημητρίου, 2018a) με θέμα σχετικό με τις κινητικότητες συντελεί στη διά βίου μάθηση, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια και αποτελεί αντικειμενικό επαγγελματικό εφόδιο για έναν εκπαιδευτικό.

⁴ Παράδειγμα: Παρουσίαση των παραγόμενων ενός ΚΑ1 σχεδίου (2015-17):

- α. σε τεχνική Ημερίδα του ΙΚΥ (29/9/2017, Αθήνα) με τίτλο «Πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ1 στο 15ο Γυμνάσιο Περιστερίου - Αξιολόγηση, Αντίκτυπος & Διάχυση του σχεδίου» και
- β. στην Ημερίδα «Επιμόρφωση στην τάξη: Το σχολείο μαθαίνει και αλλάζει» (1/6/18, Θεσ/νίκη) με τίτλο: «Μεταφέροντας την ευρωπαϊκή μας εμπειρία στην τάξη: Εκπ/κό παιχνίδι και συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας και διαχείρισης τάξης».

⁵Τα αποτελέσματα μιας έρευνας στο Πανεπιστήμιο της Εσθονίας αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν σε μια ευρωπαϊκή κινητικότητα στην πλειοψηφία τους θεωρούν πως μέσα από αυτή επέκτειναν τις γνώσεις τους σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και τις γνώσεις τους για άλλους πολιτισμούς, καθώς και ότι έγιναν πιο δεκτικοί στις καινοτομίες, ανέπτυξαν ευρύτερη κοσμοθεωρία, αισθάνθηκαν περήφανοι για το σχολείο τους, ανανέωσαν τα κίνητρά τους για διδασκαλία, απέκτησαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αισθάνθηκαν ικανοποίηση από τη δουλειά τους (Piksööt et al, 2016: 14-15)



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Dubuque, IA: Brown.
- Piksööt, J., Jaani, J., & Harro-Loit, H. (2016). *Impact and sustainability of the erasmus+ programme ka1 mobility projects for school education staff: results of estonian research*. Retrieved from http://archimedes.ee/wp-content/uploads/2017/01/%C3%95pir%C3%A4ndem%C3%B5ju_l%C3%B5ppversion.pdf
- Praktanis, A. R., & Greenwald, A. G. (1989). *A Sociocognitive Model of Attitude Structure and Function*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Tacer, B. (2015). *Dissemination in KA1 projects*. Retrieved from <https://www.erasmuspluscourses.com/blog/dissemination-in-ka1-projects/>
- Κωσταρής, Χ., Μάμμος, Κ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2018a). Διάχυση, Αντίκτυπος και Αξιολόγηση των προγραμμάτων Erasmus+ KA1: Η περίπτωση ενός δευτεροβάθμιου σχολείου. Στο *Νέος Παιδαγωγός, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 973-980). Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_05_Synedrio_Neos_Paidagogos_2018.pdf
- Κωσταρής, Χ., Μάμμος, Κ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2018b). Το πρόγραμμα Erasmus+ KA1 στο 15ο Γυμνάσιο Περιστερίου. Στο Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου 15^ο Γυμνάσιο Περιστερίου 1 2 3* (σσ. 75-101). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωσταρής, Χ., Μάμμος, Κ. & Παπαδημητρίου, Γ. (Υπό έκδοση). (2019). Ένα Πρόγραμμα Erasmus+ KA1 για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μελέτη περίπτωσης σε δευτεροβάθμιο σχολείο με εστίαση σε θέματα διάχυσης. Στο *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα Σχολείο και Πολιτισμός, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Γ. (Επιμ.). (2016). *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου. 15^ο Γυμνάσιο Περιστερίου 1 2 3*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2016). Στα σχολεία η αλλαγή αρχίζει από μέσα. Στο Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου. 15^ο Γυμνάσιο Περιστερίου 1 2 3* (σσ. 15-39). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαδημητρίου, Γ., & Δασκαλάκη, Ι. (2016). Βελτίωση δεξιοτήτων για την υποστήριξη καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική πράξη. Η ευρωπαϊκή μας εμπειρία. Στο Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου. 15^ο Γυμνάσιο Περιστερίου 1 2 3* (σσ. 115-122). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαδημητρίου, Γ. & Μάμμος, Κ. (2016). Καινοτομία και Συνεργασία στο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη με τις Ημέρες Μαθηματικών. Στο Παπαδημητρίου, Γ. (επιμ.). *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου. 15^ο Γυμνάσιο Περιστερίου 1 2 3* (σσ. 125-138). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαδημητρίου, Γ., Μάμμος, Κ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2015). Καινοτόμες δράσεις στο σχολείο: Η περίπτωση της «Ημέρας Μαθηματικών». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 4, 146-155. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyχος/teyχος-4-eid1.pdf



Και πάλι περί Διάχυσης και Αντίκτυπου των προγραμμάτων Erasmus+ KA1 και KA2: Ευρωπαϊκές πηγές

Γιώτα Παπαδημητρίου
ΣΕΠ ΕΑΠ
giotaparadim@yahoo.gr

Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζουμε μερικές από τις σημαντικότερες ευρωπαϊκές πηγές στις οποίες μπορεί να ανατρέξει ένας ενδιαφερόμενος, προκειμένου να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη διάχυση και τον αντίκτυπο των δράσεων KA1 και KA2 των προγραμμάτων Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Erasmus, Διάχυση, Αντίκτυπος

1. Πρόγραμμα Erasmus+

1.1. *A programme which shows Europe at its best*¹

Το πρόγραμμα Erasmus+ είναι το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό που υλοποιείται την περίοδο 2014-2020. Σύμφωνα με τον Michael Teutsch, σε εναρκτήρια ομιλία του σε σχετικό Συνέδριο, πρόκειται για ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που δείχνει πως η Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να συντελέσει σε μια θετική διαφοροποίηση στη ζωή των ανθρώπων, υπερασπίζεται την αμοιβαία κατανόηση και την ειρηνική συνεργασία και υποστηρίζει μια οικονομικά ευημερούσα και χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς Ευρώπη (Teutsch, 2017: 1).

Το πρόγραμμα Erasmus+² περιλαμβάνει πολλές δράσεις. Εδώ εστιάζουμε στις δράσεις που αφορούν τα σχολεία, δηλαδή:

- Τη δράση της «Μαθησιακής Κινητικότητας Προσωπικού Σχολικής Εκπαίδευσης KA1», η οποία προσφέρει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, βιώνοντας έτσι μια νέα μαθησιακή εμπειρία. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, μέσω των δραστηριοτήτων που προσφέρουν τα σχέδια μαθησιακής κινητικότητας, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και εμπειρίες και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Τους δίνεται επίσης η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με μια άλλη κουλτούρα και πολιτισμό και να καλλιεργήσουν το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας.
- Τη δράση KA2, που αφορά Διακρατικές Στρατηγικές Συμπράξεις «με στόχο την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που αφορούν έναν ή περισσότερους τομείς εκπαίδευσης, κατάρτισης ή νεολαίας και προωθούν την καινοτομία, την ανταλλαγή εμπειριών και τεχνογνωσίας μεταξύ διαφόρων τύπων οργανισμών που δραστηριοποιούνται στους τομείς της εκπαίδευσης,

¹ Φράση από την εναρκτήρια ομιλία του Michael Teutsch (Head of Unit B2 - Schools and Multilingualism, European Commission, DG Education, Youth, Sport and Culture) στο Συνέδριο *Best practice results from Erasmus+. European Conference on Dissemination and Impact in the schools sector*, Bonn, 27-29 May 2017 (Teutsch, 2017: 1-9).

² European Commission. (2017). Erasmus+ Οδηγός προγράμματος - Έκδοση 2: 20/01/2017: 1-286.



της κατάρτισης και της νεολαίας ή σε άλλους συναφείς τομείς» (European Commission, 2017: 15). Οι δράσεις που υποστηρίζονται στο πλαίσιο των ΚΑ2 «αναμένεται να αποφέρουν θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στους συμμετέχοντες οργανισμούς, στα συστήματα των ασκούμενων πολιτικών που πλαισιώνουν αυτές τις δραστηριότητες, καθώς και στους οργανισμούς και στα πρόσωπα που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στις προγραμματισμένες δραστηριότητες» (European Commission, 2017: 144).

Για να θεωρηθούν ολοκληρωμένες και επιτυχημένες οι δράσεις ΚΑ1 και ΚΑ2 προϋποτίθεται και απαιτείται η διάχυση και ο αντίκτυπος των σχεδίων κινητικότητας που περιλαμβάνουν.

1.2. Ευρωπαϊκές πηγές για τα προγράμματα Erasmus+

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και πολλοί εθνικοί φορείς ευρωπαϊκών χωρών στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τους οργανισμούς που υλοποιούν προγράμματα Erasmus+ ΚΑ1 και ΚΑ2 ή που επιθυμούν να υποβάλουν αίτηση έχουν εκδώσει σχετικά εγχειρίδια-οδηγούς.

Παραθέτουμε, στη συνέχεια, μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα, εστιάζοντας σε θέματα διάχυσης και αντίκτυπου που μας ενδιαφέρουν εδώ³:

1.2.1. European Commission

- Erasmus +: A practical guide for school leaders.
- Dissemination and exploitation of results: A practical guide for beneficiaries (μια σύνοψη του Erasmus + programme guide 2018).
- Strategic Partnerships - Funding for education, training and youth projects: Erasmus+.
- Erasmus+ Project Results Platform (E+PRP) (σε αυτήν την πλατφόρμα αναρτώνται: α. περιγραφές των έργων που χρηματοδοτούνται βάσει του προγράμματος Erasmus+ καθώς και πληροφορίες επικοινωνίας για τους εμπλεκόμενους οργανισμούς, β. αποτελέσματα και συνδέσεις με ιστότοπους για έργα που έχουν τελειώσει, και γ. ιστορίες επιτυχίας και έργα με εξαιρετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη σημασία, τον αντίκτυπο, τον σχεδιασμό).

1.2.2. The UK Erasmus+ national agency

- Impact and evaluation.
- Impact+ Exercise Video Guide.

1.2.3. The Dutch Erasmus+ national agency (NUFFIC)

- Impact!

1.2.4. The German Erasmus+ national agency (BIBB)

- Successfully disseminating and exploiting project results and products of strategic partnerships.

1.2.5. The Croatian Erasmus+ national Agency

- Towards Internationalisation of Education - Participation of the Republic of Croatia in the Lifelong Learning Programme.

³ Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις παρατίθενται σε ξεχωριστή ενότητα στις βιβλιογραφικές αναφορές στο Παράρτημα του κειμένου.



The French Erasmus+ national agency / Agence Erasmus+ France / Education Formation:

- Dissemination and impact in Erasmus+ school projects. Τα περιεχόμενα αυτού του ενδιαφέροντος κειμένου που εκδόθηκε τον Ιούνιο του 2015: terminology, impact - assessment, types of impact - indicators, data collection for dissemination and impact, assessment criteria for erasmus+, creation of a dissemination plan, key features, resources. Μάλιστα, για την περιγραφή των στόχων συνιστάται η μέθοδος S.M.A.R.T: (Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Timely).
- How to develop the european and international dimension of your school (etwinning, erasmus + staff training mobility, erasmus + school exchange partnerships).



Εικόνα 1 & 2. Εμπροσθόφυλλα από τις εκδόσεις The French Erasmus+ nat



Εικόνες 3 & 4. Συνοδεύουν τα ερωτήματα: Which target groups can you approach?

How and by what means can you reach your target groups? (Πηγή: Successfully disseminating and exploiting project results and products of strategic partnerships από The German Erasmus+ national agency & Agence Erasmus+ France/ Education Formation)

Πηγή: Successfully disseminating and exploiting project results and products of strategic partnerships international agency & Agence Erasmus+ France/ Education Formation





Εικόνα 5. The German Erasmus+ national agency (agency)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Teutsch, M. (2017). Opening statement. Best practice results from Erasmus+. In *European Conference on Dissemination and Impact in the schools sector*. Retrieved from <https://www.kmk-pad.org/veranstaltungen/dokumentation/best-practice-results-from-erasmus-a-european-conference-on-dissemination-and-impact-in-the-school-sector-2017.html>https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/Dissemination_Conference/2Opening_Teutsch_Bonn_May_18-19_2017_MT.pdf
- Κωσταρής, Χ., Μάμμος, Κ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2018a). Διάχυση, Αντίκτυπος και Αξιολόγηση των προγραμμάτων Erasmus+ KA1: Η περίπτωση ενός δευτεροβάθμιου σχολείου. Στο *Νέος Παιδαγωγός, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 973-980). Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_05_Synedrio_Neos_Paidagogos_2018.pdf
- Κωσταρής, Χ., Μάμμος, Κ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2018b). Το πρόγραμμα Erasmus+ KA1 στο 15ο Γυμνάσιο Περιστερίου. Στο Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου 15ο Γυμνάσιο Περιστερίου 1 2 3* (σσ. 75-101). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωσταρής, Χ., Μάμμος, Κ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2019). Ένα Πρόγραμμα Erasmus+KA1 για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μελέτη περίπτωσης σε δευτεροβάθμιο σχολείο με εστίαση σε θέματα διάχυσης. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, της Παιδαγωγικής Εταιρεία Ελλάδος και του Κολλεγίου Αθηνών. Τόμος Β'* (σσ. 473-483). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://www.dropbox.com/s/uwmo2lty7rfqay4/4ο%20Συνέδριο%20%20-%20%20Τόμος%20B.pdf?dl=0>

Παράρτημα

Πηγές από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και εθνικούς φορείς ευρωπαϊκών χωρών

Όλες οι πηγές ανακτήθηκαν στις 17/2/2019

European Commission:

- Erasmus+ Οδηγός προγράμματος. (2017). Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf



- Dissemination and exploitation of results: a practical guide for beneficiaries
https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/programme-guide/annexes/annex-ii_en
- Strategic Partnerships - Funding for education, training and youth projects Erasmus+
<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7c83c56b-68e8-11e5-9317-01aa75ed71a1>
- Erasmus +: a practical guide for school leaders
http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library/school-leaders-guide_en.pdf
- Erasmus+ Project Results Platform (E+PRP)
<http://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/projects/>

The UK Erasmus+ national agency:

- Impact and evaluation <https://www.erasmusplus.org.uk/impact-and-evaluation>
- Impact+ Exercise Video Guide
<https://www.youtube.com/watch?v=vwPu01Olsn0&feature=youtu.be>

The Dutch Erasmus+ national agency (NUFFIC)

- Impact! https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/tca/1.4_petra_de_greeve_na_nuffic_nl_impact_tool_clean.pdf

The French Erasmus+ national agency/ Agence Erasmus+ France/ EducationFormation:

- Dissemination and impact in Erasmus+ school projects http://www.agence-erasmus.fr/docs/2351_diffusion_impact-en-web-2.pdf
- How to develop the european and international dimension of your school (etwinning, erasmus+ staff training mobility, erasmus+ school exchange partnerships)
https://www.etwinning.fr/fileadmin/documents/guides/Guide-eTwinning-Erasmus_english_2017.pdf

The German Erasmus+ national agency (BIBB):

- Successfully disseminating and exploiting project results and products of strategic partnerships
https://www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/06_Metanavigation/02_Service/Publikationen_Warenkorb/Verbreitungshandbuch_EN_Web.pdf

The Croatian Erasmus+ national Agency:

- Towards Internationalisation of Education - Participation of the Republic of Croatia in the Lifelong Learning Programme http://mobilnost.hr/cms_files/2017/09/1506610581_IIp-impact-study-croatia-final.pdf



Σύνδεση της μουσικής με την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη

Χρύσα Σκαρλάτου

Δρ. Ιστορικής Μουσικολογίας Α.Π.Θ.

Καθηγήτρια μουσικής

cskarlatou54@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν σενάριο διαπνέεται από την οπτική του νέου προγράμματος σπουδών (2021) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για το μάθημα της μουσικής γυμνασίου και προτείνεται για την Α' τάξη. Βασική επιδίωξη του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να μάθουν οι μαθητές/-ήτριες τις νότες στο κλειδί του σολ από το κεντρικό ντο ως τη νότα σολ στη δεύτερη γραμμή του πενταγράμμου, μέσα από δραστηριότητες που καλλιεργούν τις μουσικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Οι μαθητές/-ήτριες βρίσκουν ενδιαφέρουσα την σύνδεση της τέχνης με τη ζωή και με έννοιες που τους/τις αφορούν. Η σύνδεση των πέντε νοτών που αναφέρθηκαν με το χορωδιακό άσμα «Ωδή στη χαρά» («An die Freude»), που ενέταξε ο Λούντβιχ βαν Μπετόβεν (Ludwig van Beethoven) στο 4ο μέρος της 9ης Συμφωνίας του, κάνει τη συγκεκριμένη μουσική σύνθεση πιο προσιτή στους/στις μαθητές/-ήτριες. Τέλος, το γεγονός πως η μελωδία του «An die Freude» έχει επιλεχθεί να είναι και ο ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία ανήκει και η χώρα μας, υπενθυμίζει στους/στις μαθητές/-ήτριες το γεγονός πως φέρουν την ταυτότητα του/της Ευρωπαίου/-ας πολίτη/-ιδος, συνδέοντας αυτή την ταυτότητα τη συγκεκριμένη μελωδία. Ο σχεδιασμός του παρόντος διδακτικού σεναρίου στηρίζεται στην ενεργητική-συμμετοχική μάθηση, με αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, της βιωματικής προσέγγισης και του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας. Υπηρετεί τον 1ο («Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής»), τον 2ο («Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά»), τον 3ο («Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες») και τον 4ο («Η μουσική εντός και εκτός σχολείου») Θεματικό Οργανωτή του Νέου Προγράμματος Σπουδών, ενώ προβλέπεται, επίσης, η ενσωμάτωση του τριπτύχου μουσικών δραστηριοτήτων (δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης, μουσικής δημιουργίας, φωνητικής και οργανικής εκτέλεσης). Το συγκεκριμένο σενάριο αξιοποιεί, επίσης, τις νέες τεχνολογίες για την παραγωγή μουσικών αποτελεσμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική, Νότες, Πεντάγραμμα, Ταυτότητα, Ύμνος, Ευρώπη.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτική πρόταση είναι το πρώτο μιας σειράς μαθημάτων μουσικής με στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν ευχέρεια στην ανάγνωση και τη γραφή των νοτών στο κλειδί του σολ, προτείνεται για την Α' Γυμνασίου και εφαρμόζεται από το 2014. Οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες που καλλιεργούν τις μουσικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Η εκμάθηση από τους/τις μαθητές/-ήτριες, ως μέρος των δραστηριοτήτων του μαθήματος, οκτάμετρης μελωδίας από το χορωδιακό άσμα «Ωδή στη χαρά» («An die Freude») του Λούντβιχ βαν Μπετόβεν (Ludwig van Beethoven), που έχει επιλεχθεί να είναι και ο ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συντελεί στην υπενθύμιση της ταυτότητας του/της Ευρωπαίου/-ας πολίτη/-ιδος που φέρουν οι μαθητές/-ήτριες. Ο σχεδιασμός του παρόντος διδακτικού σεναρίου στηρίζεται στην ενεργητική-συμμετοχική μάθηση, με αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, της βιωματικής προσέγγισης και του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας (Παπανδρέου, 2003; Schunk, 2010). Υπηρετεί τον 1ο («Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής»), τον 2ο («Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά»), τον 3ο («Συνδέω



τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες») και τον 4ο («Η μουσική εντός και εκτός σχολείου») Θεματικό Οργανωτή του Νέου Προγράμματος Σπουδών, ενώ προβλέπεται, επίσης, η ενσωμάτωση του τριπτύχου μουσικών δραστηριοτήτων (δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης, μουσικής δημιουργίας, φωνητικής και οργανικής εκτέλεσης). Το συγκεκριμένο σενάριο αξιοποιεί επίσης τις νέες τεχνολογίες για την παραγωγή μουσικών αποτελεσμάτων (Ζωγόπουλος, 2001; Ράπτης & Ράπτη, 2013).

2. Στοιχεία υλοποίησης της διδακτικής πρότασης Βαθμίδα – Τάξη: Α' Γυμνασίου.

Αριθμός μαθητών: 15-20 (ιδανικά).

Χρονολογία εφαρμογής: από το 2014 ως σήμερα.

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες.

2.1. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ

Το σενάριο είναι συμβατό με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για το μάθημα της μουσικής γυμνασίου και προτείνεται για την Α' τάξη. Υπηρετεί τον 1ο («Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής»), τον 2ο («Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά»), τον 3ο («Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες») και τον 4ο («Η μουσική εντός και εκτός σχολείου») Θεματικό Οργανωτή ενώ προβλέπεται επίσης η ενσωμάτωση του τριπτύχου μουσικών δραστηριοτήτων (δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης, μουσικής δημιουργίας, φωνητικής και οργανικής εκτέλεσης). Το συγκεκριμένο σενάριο αξιοποιεί επίσης τις νέες τεχνολογίες για την παραγωγή μουσικών αποτελεσμάτων. Η συνεργασία του/της καθηγητή/-ήτριας μουσικής με τον/την καθηγητή/-ήτρια της γερμανικής γλώσσας ή η γνώση της γερμανικής γλώσσας κρίνεται απαραίτητη για να μπορούν οι μαθητές/-ήτριες να τραγουδήσουν μέρος του κειμένου της «Ωδής στη χαρά».

2.2. Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

- Εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τις χρονικές αξίες, τις παύσεις, την έννοια του μέτρου και του ρυθμού (αποκτηθείσες γνώσεις από το μάθημα της Μουσικής).
- Εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τη χρήση του λογισμικού Musescore (αποκτηθείσα γνώση από το μάθημα της Μουσικής).
- Εξοικείωση των μαθητών/-τριών με ομαδοσυνεργατικούς τρόπους διδασκαλίας (αποκτηθείσα γνώση από το μάθημα της Μουσικής).

2.3. Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή Η οργάνωση της διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική.

Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή:

- Desktop ή Laptop.
- Βιντεοπροβολέας.
- Σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Χρήση λογισμικού Musescore.
- Μουσικά όργανα (αρκετά μεταλλόφωνα ή/και ξυλόφωνα, κρουστά, πιάνο ή και άλλα).
- Φωτοτυπικό χαρτί και μηχανήμα.



Για τις ασύγχρονες δραστηριότητες απαιτείται η κατοχή ενός τουλάχιστον υπολογιστή ανά ομάδα μαθητών/-τριών.

3. Σκεπτικό σεναρίου – Επιστημονικό/γνωστικό περιεχόμενο

Μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση επιδιώκεται καταρχάς η εκμάθηση των νοτών στο κλειδί του σολ με βιωματικές διαδικασίες, η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών. Η σύνδεση της απλής άσκησης δημιουργικότητας με το 4ο μέρος της 9ης Συμφωνίας του Μπετόβεν κάνει τους μαθητές/ήτριες να συνειδητοποιήσουν πως η δημιουργία μιας όμορφης μελωδίας με πολύ απλό μουσικό υλικό δεν είναι ανέφικτη. Αυτή η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/-τριών στοχεύει στο να τους ενθαρρύνει να εκφράζονται και να δημιουργούν μέσω της μουσικής. Τέλος, το γεγονός πως η «Ωδή στη χαρά» είναι σήμερα ο Ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης στοχεύει στην υπενθύμιση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας του/της Έλληνα/-ίδας πολίτη/-ιδος. Εξάλλου, απ' όλες τις ανθρώπινες δράσεις που λειτουργούν ως μέσα δημιουργίας αισθήματος ταυτότητας και κοινότητας, η μουσική είναι η πιο προσωπική και έχει την πιο μεγάλη νοηματική βαρύτητα. (MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2002; Hebert & Campbell, 2000).

Η διαθεματικότητα του συγκεκριμένου σεναρίου επεκτείνεται στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την παραγωγή μουσικών αποτελεσμάτων (Ζωγόπουλος, 2001; Ράπτης & Ράπτη, 2013). Στην εργασία αυτή προτείνεται η χρήση του λογισμικού ψηφιακής δημιουργίας μουσικής παρτιτούρας Musescore. Αξιοποιείται, επίσης, η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (Π.Σ.Δ.).

Παράγοντες πρωτοτυπίας του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου είναι η ανάπτυξη δημιουργικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων, η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), καθώς και το γεγονός πως προάγει την δημιουργικότητα, την αυτενέργεια και την κριτική και αναλυτική σκέψη, μέσω και του ψηφιακού γραμματισμού.

4. Σκοπός σεναρίου – Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/-ήτριες αναμένεται να έχουν τα παρακάτω μαθησιακά αποτελέσματα:

A) *Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:*

- Να αναγνωρίζουν τις νότες στο κλειδί του σολ (και συγκεκριμένα από το κεντρικό ντο ως το σολ στη δεύτερη γραμμή του πενταγράμμου).
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τις νότες, τις χρονικές αξίες και τις παύσεις για τη δημιουργία μουσικής.
- Να γνωρίσουν τον Γερμανό συνθέτη Λούντβιχ βαν Μπετόβεν και να έρθουν σε επαφή με ένα έργο του.
- Να συνδέουν την τέχνη με την επικαιρότητα.

B) *Ως προς τις δεξιότητες και τη χρήση Τ.Π.Ε.:*

- Να εφαρμόσουν τις αποκτημένες γνώσεις δημιουργώντας τη δική τους μελωδία.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες φωνητικής και οργανικής εκτέλεσης.
- Να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες.
- Να εφαρμόσουν τον ψηφιακό γραμματισμό.

Γ) *Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, τις στάσεις, αξίες και συμπεριφορές:*



- Αναπτύσσουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα.
- Ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργητικά.
- Ενεργοποιούν τη θέληση για μάθηση.
- Απελευθερώνονται μέσα από την δημιουργική έκφραση.
- Διαμορφώνουν τη μουσική ταυτότητα του/της Ευρωπαίου/-ας πολίτη/-ιδος.

5. Διδακτική μεθοδολογία, τεχνικές και εργαλεία

Ο σχεδιασμός του παρόντος διδακτικού σεναρίου στηρίζεται στην ενεργητική-συμμετοχική μάθηση, με αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, της βιωματικής προσέγγισης και του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας. Ο/Η καθηγητής/-ήτρια έχει κυρίως τον ρόλο του/της καθοδηγητή/-ήτριας και η μαθησιακή διαδικασία είναι στο μεγαλύτερο μέρος της μαθητοκεντρική (Παπανδρέου, 2003; Schunk, 2010). Σύμφωνα με τις οδηγίες των νέων προγραμμάτων σπουδών του 2021, προβλέπεται η ενσωμάτωση του τριπτύχου μουσικών δραστηριοτήτων (δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης, μουσικής δημιουργίας, φωνητικής και οργανικής εκτέλεσης). Η δραστηριότητα μουσικής εκτέλεσης είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να συμμετέχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-ήτριες σε ασφαλές πλαίσιο έκθεσης στην τάξη. Επίσης, ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών.

6. Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών

- Αυτό-/ετερο-αξιολόγηση μέσω συζήτησης μετά από τις δραστηριότητες και τις παρουσιάσεις εργασιών.
- Χρήση αναλυτικής ρουμπρίκας αυτό-/ετεροαξιολόγησης.

7. Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

7.1. 1η διδακτική ώρα

1η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 10')

Ο/Η καθηγητής/-ήτρια δείχνει στους/στις μαθητές/-ήτριες τις νότες στο κλειδί του σολ από το σολ κάτω από τη δεύτερη βοηθητική γραμμή κάτω από το πεντάγραμμο ως το σολ πάνω από το πεντάγραμμο (έκταση ενός συνηθισμένου μεταλλόφωνου), γράφοντάς τες στον πίνακα. Στη συνέχεια προβαίνει στο διαμερισμό στους/στις μαθητές/-ήτριες φωτοτυπιών όπου αναγράφονται οι νότες.

2η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 15')

Ο/Η καθηγητής/-ήτρια αναφέρει στους/στις μαθητές/-ήτριες πως θα εργαστούν αρχικά πάνω στις νότες από το κεντρικό ντο που γράφεται κάτω από το πεντάγραμμο με βοηθητική γραμμή ως το σολ στη δεύτερη γραμμή του πενταγράμμου. Χωρίζει τους/τις μαθητές/ήτριες σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και μοιράζει από ένα μεταλλόφωνο στην κάθε ομάδα, ζητώντας να συνθέσουν τη δική τους μελωδία, χρησιμοποιώντας δύο φορές το κεντρικό ντο και το σολ στη δεύτερη γραμμή του πενταγράμμου, και από μια φορά τις ενδιάμεσες νότες ρε, μι και φα. Ένα από τα μέλη της κάθε ομάδας αναλαμβάνει «να κρατάει» το χρόνο, ένα να αποδώσει τη μελωδία σε μουσική σημειογραφία στο πεντάγραμμο τετράδιό του και ένα να μάθει να εκτελεί τη μελωδία (σ.σ.: προσωπικά, ζητώ από τους/τις μαθητές/-ήτριες να κρατούν τη μπαγκέτα από την ανάποδη πλευρά, ώστε να μη δημιουργείται πολλή φασαρία και να μην ενοχλεί και μπερδεύει η μια ομάδα την άλλη).

3η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 15')



Οι μαθητές/-ήτριες της κάθε ομάδας που ανέλαβαν να μάθουν τη μελωδία που δημιούργησε η ομάδα τους, την εκτελούν στην ολομέλεια της τάξης. Ο/η καθηγητής/-ήτρια αξιολογεί τις μελωδίες των μαθητών/-τριών με κριτήρια α) αισθητικά και β) το αν οι μαθητές/-ήτριες τήρησαν τα όρια που τέθηκαν (μελωδία αποτελούμενη από επτά νότες, χρήση συγκεκριμένων νοτών). Ο/η καθηγητής/-ήτρια ζητάει από τους/τις μαθητές/-ήτριες να καταγράψουν τη μελωδία τους στο λογισμικό musescore, να την αποθηκεύσουν στο ατομικό τους portfolio σε μορφή pdf και να του/της τη στείλουν.

7.2. 2η διδακτική ώρα

4η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 10')

Ο/Η καθηγητής/-ήτρια αναφέρει στους/στις μαθητές/-ήτριες πως ο Μπετόβεν χρησιμοποίησε κι αυτός πέντε διαδοχικές νότες για να συνθέσει μεγάλο μέρος της «Ωδής στη χαρά», που αποτελεί τμήμα της 4ης κίνησης της 9ης Συμφωνίας του συνθέτη και που καθιερώθηκε ως ο Ύμνος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο/η καθηγητής/-ήτρια βάζει τους/τις μαθητές/-ήτριες να ακούσουν το συγκεκριμένο μουσικό απόσπασμα της 9ης Συμφωνίας.

5η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 10')

Στη συνέχεια, ο/η καθηγητής/-ήτρια μοιράζει παρτιτούρες με τη μελωδία στο κλειδί του σολ των οκτώ πρώτων μέτρων της «Ωδής στη χαρά», σε μεταφορά στη ντο μείζονα κλίμακα (βλ. Παράρτημα, Α) και ζητάει από τους/τις μαθητές/ήτριες να αναγνωρίσουν τις νότες. Οι μαθητές/-ήτριες διαβάζουν στον/στην καθηγητή/-ήτρια τις νότες και σημειώνουν τις αβλεψίες τους.

6η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια:15')

Ο/Η καθηγητής/-ήτρια χωρίζει τους/τις μαθητές/ήτριες σε δυάδες και μοιράζει από ένα μεταλλόφωνο σε κάθε δυάδα, ζητώντας τους/τις να μάθουν να παίζουν τη μελωδία. Ο κάθε μαθητής/-ήτρια έχει στη διάθεσή του πέντε λεπτά για να μάθει τα τέσσερα πρώτα μέτρα και, προαιρετικά, όλη τη δοσμένη μελωδία. Το άλλο μέλος της δυάδας, όταν δεν παίζει μουσική το ίδιο, βοηθάει το ζευγάρι του στην διεκπεραίωση της άσκησης.

7η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 5')

Ο/Η καθηγητής/-ήτρια παίζει στο πιάνο ή στο αρμόνιο την οκτάμετρη μελωδία μαζί με τους/στις μαθητές/-ήτριες, που παίζουν στο μεταλλόφωνο πρώτα οι μισοί/-ές και έπειτα οι άλλοι/-ες μισοί/-ές.

7.3. 3η διδακτική ώρα

8η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 20')

Ο/Η καθηγητής/-ήτρια μοιράζει στους/στις μαθητές/-ήτριες ολιστικές και αναλυτικές ρουμπρικές αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα, Β και Γ). Πραγματοποιείται αναστοχασμός, βασισμένος στις ρουμπρικές. Συγκεκριμένα, ο/η καθηγητής/-ήτρια ζητάει να αξιολογήσουν ανώνυμα τις μελωδίες που έγραψαν με τις ομάδες τους και τις μελωδίες των υπόλοιπων ομάδων, αφού τις ακούσουν στην τάξη μέσω του λογισμικού. Επίσης, τους/τις ζητάει να αξιολογήσουν τη μεταξύ τους συνεργασία, τη βοήθεια που δέχτηκαν από τον καθηγητή/ήτρια, την απόδοσή τους στην μουσική εκτέλεση της «Ωδής στη χαρά» καθώς και να αξιολογήσουν το μάθημα καθαυτό.

Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ο/η καθηγητής/-ήτρια αξιολογεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, καθώς και την απόδοσή τους στο σύνολο των δραστηριοτήτων.



9η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 10')

Ο/η καθηγητής/-ήτρια διδάσκει στους/στις μαθητές/-ήτριες την προφορά στη γερμανική γλώσσα των δύο πρώτων στροφών της «Ωδή στη χαρά» και μεταφράζει το κείμενο (έχει προηγηθεί συνεργασία με τον/την καθηγητή/-ήτρια της γερμανικής γλώσσας του σχολείου ή ο/η καθηγητής/-ήτρια της μουσικής γνωρίζει τη συγκεκριμένη γλώσσα).

10η δραστηριότητα (εκτιμώμενη διάρκεια: 10')

Οι μαθητές/-ήτριες, με τη μουσική συνοδεία του/της καθηγητή/-ήτριας, τραγουδούν στη γερμανική γλώσσα τις πρώτες δύο στροφές της «Ωδή στη χαρά».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Hebert, D.H., & Shehan Campbell, P. (2000). *World Music – Music Education in a Multicultural School*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- MacDonald, R.A.R., Hargreaves, D.J., & Miell, D. (Eds.) (2002). *Musical Identities*. New York: Oxford University Press.
- Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίες μάθησης – Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Szabo, M. (2005). Avenues of Entry into the World of Western Art Music. *Music Educators Journal*, 92(1), 38-43.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπανδρέου, Α. Π. (2003). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας* (2η Έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). Ρουμπρικές Αξιολόγησης (Rubrics Assessment) της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων. Διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/231>.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- [Συλλογικό έργο]. (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής στις Α', Β' Γ' τάξεις γυμνασίου*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αθήνα.

Παράρτημα

Α) Οκτάμετρη μελωδία από την «Ωδή στη Χαρά»



Β) Ολιστική ρουμπρίκα αξιολόγησης ομαδικής άσκησης δημιουργικότητας

Αξιολόγηση μελωδίας	Άριστα (4)	Πολύ Καλά (3)	Καλά (2)	Μέτρια (1)
Ομάδα Α				
Ομάδα Β				
Ομάδα Γ				

Γ) Αναλυτική ρουμπρίκα αυτό-/ετεροαξιολόγησης και αξιολόγησης μαθήματος

	Πολύ (4)	Αρκετά (3)	Λίγο (2)	Καθόλου (1)
Βρήκες ενδιαφέρον το μάθημα;				
Ο/η καθηγητής/ήτρια υπήρξε βοηθητικός/-ή;				
Σε δυσκόλεψε η χρήση της γερμανικής γλώσσας;				
Σε δυσκόλεψε η μουσική εκτέλεση της «Ωδής στη χαρά»;				
Σε δυσκόλεψε η ομαδική μουσική δημιουργία;				
Συνεργάστηκες καλά με τους συμμαθητές/ήτριες σου;				



Αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην εκπαίδευση Παραδείγματα εφαρμογής project μέσω του προγράμματος eTwinning

Αντριανή Χριστοδούλου

Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου

Υποψήφια Διδάκτωρ, ΑΠΘ

andrigr@cytanet.com.cy

Περίληψη

Ο Killpatrick, επηρεασμένος από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey, παρουσιάζει για πρώτη φορά στο έργο του «The Project Method» (1918) μια νέα για την εποχή παιδαγωγική μέθοδο, στην οποία προτείνει ουσιαστικά στους μαθητές να ανακαλύπτουν λύσεις σε προβλήματα, μαθαίνοντας από την πορεία αυτή. Σύμφωνα με τον Killpatrick, μαθαίνουμε ό,τι εφαρμόζουμε. Δε μαθαίνουμε ότι δεν εφαρμόζουμε», αναφέρει ο ίδιος στο έργο του «How we learn». Βασικές αρχές της μεθόδου είναι ο βιωματικός χαρακτήρας, η αυτενέργεια του παιδιού και η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς. Ένα τέτοιο παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου, είναι το project «Τα σχολεία χτίζουν γέφυρες φιλίας», το οποίο έχει διεξαχθεί μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning. Μελετήσαμε την ιστορία, τον τρόπο κατασκευής και την προσφορά των παλιών πέτρινων γεφυριών, αλλά και των σύγχρονων γεφυρών. Προσεγγίσαμε τις γέφυρες μέσω STEAM, αλλά και μάθαμε γιατί οι άνθρωποι χτίζουν γέφυρες όταν έχουμε ειρήνη και γιατί τις γκρεμίζουν κατά τη διάρκεια του πολέμου. Επίσης, μάθαμε για το ρόλο των γεφυρών στις μεταφορές και την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και την ανάπτυξη του πολιτισμού σε μια περιοχή. Τελικός στόχος μας ήταν να κάνουμε ηλεκτρονικές γέφυρες φιλίας μεταξύ των σχολείων που συμμετείχαν στο έργο. Τα συνεργαζόμενα σχολεία, αφού επικοινωνήσαν μεταξύ τους, μοίρασαν αρμοδιότητες και όρισαν χρονοδιάγραμμα. Τα παιδιά κατέκτησαν τους στόχους μέσα από ατομικές και ομαδικές εργασίες που είχαν τη μορφή έρευνας. Δημιούργησαν παρουσιάσεις και αφίσες, συμμετείχαν στη συγγραφή ομαδικής ιστορίας και παραμυθιού με τα συνεργαζόμενα σχολεία, εικονογράφησαν συνεργατικό παραμύθι, δημιούργησαν βίντεο. Την τελευταία εβδομάδα, μαθητές, μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε αξιολόγηση της διαδικασίας υλοποίησης του έργου και κοινοποίησαν τα συμπεράσματά τους στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί αυτή η προσπάθεια, αλλά και εκφράσεις της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό.

Λέξεις-κλειδιά: Μέθοδος Project, Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκά Προγράμματα.

1. Προοδευτική εκπαίδευση: Η φιλοσοφία της μεθόδου Project

Όπως αναφέρει ο Cremin (1964), η Προοδευτική Εκπαίδευση εμφανίζεται ως μέρος ενός Προοδευτικού Κινήματος και αναφέρεται αρχικά ως «προοδευτισμός» στην εκπαίδευση, δηλαδή ως προσπάθεια χρήσης του σχολείου ως μέσου για βελτίωση της ζωής. Αυτό συμπεριλάμβανε την αλλαγή στο σχολικό πρόγραμμα, ώστε να περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για την υγεία, τα επαγγέλματα, την ποιότητα της οικογενειακής και κοινοτικής ζωής. Επιπρόσθετα, την εφαρμογή στην τάξη των νέων παιδαγωγικών αρχών που βασιζόνταν στην επιστημονική έρευνα της ψυχολογίας και άλλων κοινωνικών επιστημών και στην παραδοχή ότι στις τάξεις βρίσκονταν παιδιά διαφορετικά μεταξύ τους.

Οι Προοδευτικοί υποστήριζαν ότι όλα τα παιδιά θα έπρεπε να μορφωθούν και συνεπώς το περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα έπρεπε να αλλάξουν. Κατά το 19ο αιώνα και το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, εμφανίζεται ένα εκπαιδευτικό κίνημα, το οποίο ευρύτερα ονομάζεται Προοδευτικό. Η Προοδευτική Εκπαίδευση ως ιδέα, αποτέλεσε αρχικά μέρος του ευρύτερου αυτού κινήματος (Cremin, 1964).



Κύριες έννοιες της Προοδευτικής Εκπαίδευσης είναι η Μάθηση με την Πράξη (Learning by doing) και η «Άσκηση της σκέψης μέσω της έκφρασης και εξάσκηση της έκφρασης μέσω της σκέψης» (Training in thought through expression, and training in expression through thought) (Röhrs, 1990)

Ο John Dewey, θεωρείται από τους ερευνητές, ως ο κορυφαίος εκπρόσωπος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Το 1897, δημοσιεύει το άρθρο “My Pedagogic Creed” (Το Παιδαγωγικό μου Πιστεύω), επιχειρώντας να θέσει τις βάσεις για το νέο σχολείο. Στο άρθρο του εκφράζει τις απόψεις του για το πως πιστεύει πως πρέπει να είναι η εκπαίδευση και το σχολείο. Αναφέρεται στο ζήτημα του διαχωρισμού των μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη μέθοδο που θεωρεί πως βοηθά στη μάθηση και τέλος στο σχολείο και στην κοινωνική πρόοδο. Θεωρεί την εκπαίδευση «γεγονός της ζωής» και όχι προετοιμασία για το μέλλον. Συνεπώς είναι ζωντανή, μέρος της ζωής και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται. Σε αυτό το συγκείμενο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν σύμφωνα με τον Dewey να αντιλαμβάνονται την υπηρεσία που καλούνται να προσφέρουν η οποία δε σχετίζεται μόνο με την καθαυτή μάθηση, αλλά και με τη διαμόρφωση της κατάλληλης κοινωνικής ζωής και της κοινωνικής προόδου. Δεν αναφέρεται σε ταξική αναπροσαρμογή ή αναμόρφωση, ενώ διερωτάται αν μπορεί η εκπαίδευση να διαδραματίσει οποιοδήποτε ρόλο στην όποια κοινωνική αναδόμηση.

Ο Dewey προσπαθεί να απαντήσει και να θέσει τα θεμέλια της « Νέας Αγωγής» με το βιβλίο του “ SCHOOLS OF TO-MORROW” (1915). Στο βιβλίο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, αλλά και κάποια παραδείγματα σχολείων, τα οποία ήδη τις εφάρμοζαν, όπως το σχολείο του F. Parker στο Σικάγο, το σχολείο Play της C. Pratt, τη μέθοδο Montessori κ.ά. Στο σχολείο του «μέλλοντος», τα πάντα κινούνται γύρω από το παιδί, υπάρχει αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη και η έννοια της Ελευθερίας είναι βασική. Είναι ένα σχολείο το οποίο σχετίζεται άμεσα με την κοινότητα ενώ η εργασία συντελεί στην ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει και ο Röhrs (1990: 28) σε όλα τα βιβλία του Dewey τα πιο πάνω αποτελούν βασικές έννοιες.

Σημαντική προσωπικότητα εκτός από τον Dewey, σε σχέση με την Προοδευτική Εκπαίδευση, θεωρείται ο W. H. Killpatrick, τον οποίο πολλοί ερευνητές τον αποκαλούν ως δάσκαλο του παιδαγωγικού προοδευτισμού (Röhrs, Teitelbaum, Brickman, Lehrer κ.ά.). Ο Killpatrick, επηρεασμένος από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey, παρουσιάζει για πρώτη φορά στο έργο του «The Project Method» (1918) μια νέα για την εποχή παιδαγωγική μέθοδο, στην οποία προτείνει ουσιαστικά στους μαθητές να ανακαλύπτουν λύσεις σε προβλήματα, μαθαίνοντας από την πορεία αυτή. «Μαθαίνουμε ό,τι εφαρμόζουμε. Δεν μαθαίνουμε ότι δεν εφαρμόζουμε», αναφέρει ο ίδιος. Βασικές αρχές της μεθόδου, είναι ο βιωματικός χαρακτήρας, η αυτενέργεια του παιδιού και η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς (Helm & Katz, 2002).

2. Ευρωπαϊκά προγράμματα και εκπαίδευση: Το πρόγραμμα eTwinning

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα που αφορούν στην εκπαίδευση, ήταν τα προηγούμενα χρόνια κατανεμημένα ανάλογα με το σκοπό τους. Τα τελευταία χρόνια, τα προγράμματα αυτά, από το Comenius, Grundtvig κ.ά., ενοποιήθηκαν στο πρόγραμμα Erasmus+. Το eTwinning είναι μέρος του Erasmus+ και για την εφαρμογή του χρησιμοποιείται η μέθοδος Project.

Τι είναι όμως το eTwinning; Είναι μια πανευρωπαϊκή κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης, η οποία προωθεί τη σχολική συνεργασία στην Ευρώπη. Αποτελεί μέρος του προγράμματος Erasmus+, στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης και λειτουργεί μέσω



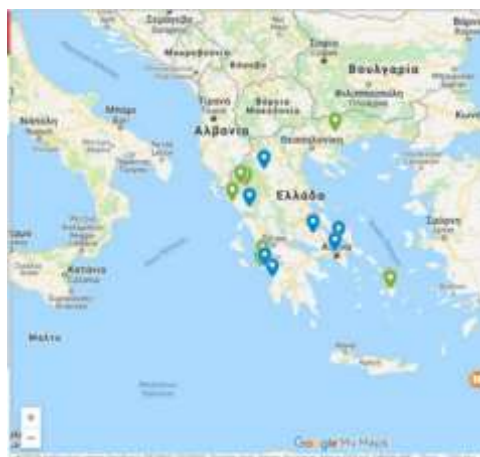
πλατφόρμας που προσφέρει ηλεκτρονικές συνεργασίες σε 28 διαφορετικές γλώσσες και 43 συμμετέχουσες χώρες.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής του προγράμματος, είναι το project « Τα σχολεία χτίζουν γέφυρες φιλίας». Μετά από μελέτη των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι οι άνθρωποι από πολύ παλιά έχτιζαν γέφυρες για να επικοινωνούν με τους γείτονές τους κατασκευασμένες από διαφορετικά υλικά. Σήμερα υπάρχουν χιλιάδες γέφυρες σε όλο τον κόσμο, άλλες παλιές και άλλες σύγχρονες. Τη λέξη γέφυρα όμως τη χρησιμοποιούμε πολλές φορές και μεταφορικά, όταν θέλουμε να μιλήσουμε για φιλία, συνεργασία, αλληλεγγύη, κατανόηση. Ερευνήσαμε και γνωρίσαμε τα παλιά πέτρινα γεφύρια, αλλά και τα νέα σύγχρονα γεφύρια της περιοχής μας. Μελετήσαμε την ιστορία, τον τρόπο κατασκευής και την προσφορά των παλιών πέτρινων γεφυριών, αλλά και των σύγχρονων γεφυρών. Προσεγγίσαμε τις γέφυρες μέσω STEAM και μάθαμε γιατί οι άνθρωποι χτίζουν γέφυρες όταν έχουμε ειρήνη και γιατί τις γκρεμίζουν κατά τη διάρκεια του πολέμου. Επίσης, μάθαμε για το ρόλο των γεφυρών στις μεταφορές και την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και την ανάπτυξη του πολιτισμού σε μια περιοχή.

Τελικός στόχος μας ήταν να κάνουμε ηλεκτρονικές γέφυρες φιλίας μεταξύ των σχολείων που συμμετέχουν στο έργο. Τα συνεργαζόμενα σχολεία, αφού επικοινωνήσαν μεταξύ τους, μοίρασαν αρμοδιότητες και όρισαν χρονοδιάγραμμα. Τα παιδιά κατέκτησαν τους στόχους, μέσα από ατομικές και ομαδικές εργασίες που είχαν τη μορφή έρευνας. Δημιούργησαν παρουσιάσεις και αφίσες, συμμετείχαν στη συγγραφή ομαδικής ιστορίας και παραμυθιού με τα συνεργαζόμενα σχολεία, εικονογράφησαν συνεργατικό παραμύθι, δημιούργησαν βίντεο. Την τελευταία εβδομάδα, μαθητές, μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε αξιολόγηση της διαδικασίας υλοποίησης του έργου και κοινοποίησαν τα συμπεράσματά τους στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν το Δημοτικό Σχολείο Κοφίνου, το Γ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού, το Δημοτικό Σχολείο Σταυρακίου Ιωαννίνων, το Δημοτικό Σχολείο Κουτσελιού Ιωαννίνων και το 2ο Δημοτικό Σχολείο Γρεβενών. Πιο κάτω παρουσιάζονται κάποια από τα στάδια εργασίας:

1. Γνωριμία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ μαθητριών. Για τη γνωριμία, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα προγράμματα και όπως Padlet, google maps, καθώς και φωτογραφίες, βίντεο και μικρά κείμενα.



Εικόνα 1. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=YmPFbQHcUDA&t=3s>

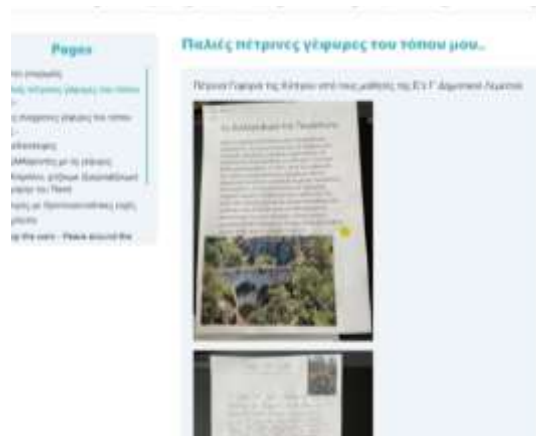


2. Δημιουργία λογότυπου.



Εικόνα 2. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=8vlvaVVbA6I>

3. Μελέτη των παλιών πέτρινων γεφυριών του τόπου μας.



Εικόνα 3. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=u96lgyJOCYM&embeds_euri=https%3A%2F%2Ftwinspace.etwinning.net%2F&feature=emb_logo

Στο γλωσσικό μάθημα, στα εικαστικά, στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο μάθημα του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας και από επίκαιρα θέματα της καθημερινότητας, τα παιδιά χωρίζονταν σε ομάδες και ερευνούσαν πτυχές του έργου. Προσπαθούσαμε να προσεγγίζουμε τα υπό διερεύνηση θέματα σφαιρικά και τις περισσότερες φορές ακολουθούσαμε διαθεματική προσέγγιση συγκεκριμένα τη μέθοδο Project όπως την περιγράφουν οι Dewey και Kilpatrick. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν όταν προσπαθήσαμε να φτιάξουμε τις δικές μας γέφυρες. Καλέσαμε στο σχολείο μας μηχανολόγους, οι οποίοι μας βοήθησαν να μελετήσουμε την κατασκευή των γεφυρών, στο μάθημα των εικαστικών σχεδιάσαμε τις γέφυρες, αφού χωριστήκαμε σε ομάδες, ανταλλάξαμε τις ιδέες μας με τα παιδιά των άλλων σχολείων του έργου και φτιάξαμε ομαδικά διαφορετικά είδη γεφυριών στο μάθημα του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας, αφού θέσαμε αρχικά ένα πρόβλημα που έπρεπε να λυθεί. Ακολούθως, δημιουργήσαμε βίντεο το οποίο μοιραστήκαμε στο twinspace, ώστε τα παιδιά των άλλων σχολείων να μπορούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες μας και να φτιάξουν τις δικές τους γέφυρες. Το αποτέλεσμα παρουσιάστηκε και στο Πανηγύρι Επιστήμης στη Λευκωσία. Σε τηλεδιάσκεψη, τα παιδιά όλων των σχολείων εξήγησαν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και παρουσίασαν τις δικές



τους γέφυρες. Άλλο παράδειγμα ήταν η παραγωγή συνεργατικού παραμυθιού και εικονογράφησης του, όπου η προσέγγιση ήταν επίσης διαθεματική.



Εικόνα 4. Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου Κοφίνου μελετούν σύγχρονες γέφυρες με τη βοήθεια μηχανικών από το Cyprus Youth Center και κατασκευάζουν τις δικές τους

1. Μελέτη σύγχρονων γεφυριών:
<https://www.youtube.com/watch?v=zYT9Opyb0Pc>
2. Τηλεδιασκέψεις:



Εικόνα 5. Στιγμιότυπα από τις τηλεδιασκέψεις

3. STEAMάροντας με τις γέφυρες:
<https://youtu.be/aSmceHVg2iE>
<https://youtu.be/o29Az1-UvYk>
<https://youtu.be/hnQGAY2IC6Y>
<https://www.youtube.com/watch?v=vNHEoxCu9ps&t=1s>





Εικόνα 6. STEAMάρωντας με τις γέφυγες

4. 14 Απριλίου, χτίζουμε (ζωγραφίζουμε) το γεφύρι του Πασά:
 Στις 14 Απριλίου 1941 «Το γεφύρι του Πασά» στην Κοκκινιά Γρεβενών ανατινάχθηκε από Βρετανούς και Νεοζηλανδούς στρατιώτες για να διακόψουν τη γερμανική προέλαση. Στις 14 Απριλίου 2022, σχολεία από όλη την Ευρώπη ενώνουμε τις δυνάμεις και το «ξαναχτίζουμε». Την ημέρα αυτή, η Γ΄ τάξη του 2ου Δημοτικού Σχολείου Γρεβενών διοργανώνει εκδήλωση με θέμα: «Χτίζουμε το γεφύρι του Πασά και το μετονομάζουμε σε γεφύρι της φιλίας και συνεργασίας των λαών». 295 σχολεία από όλη την Ευρώπη συμμετείχαν στην εκδήλωση. Σκοπός αυτής της εκδήλωσης ήταν να ενώσουμε τις δυνάμεις όλοι και να ζητήσουμε από τις κυβερνήσεις των κρατών της Γερμανίας, της Μεγάλης Βρετανίας και της Νέας Ζηλανδίας, καθώς και από άλλους διεθνείς οργανισμούς να συνδράμουν οικονομικά στην ανακατασκευή του γεφυριού του Πασά (όπως έγινε και με το γεφύρι του Μόσταρ).



Εικόνα 7. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=TK1nPi-Js5g> & <https://www.youtube.com/watch?v=KAtg5vxs01c&t=4s>

5. «Stop the wars - Peace around the world»:

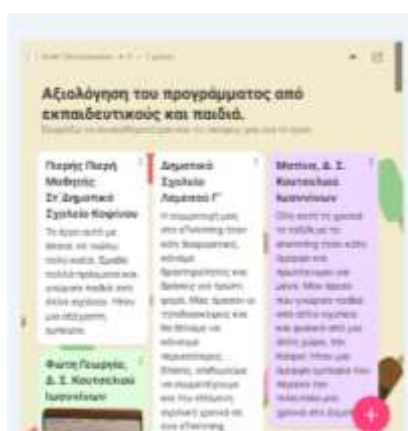


6. Συνεργατικό παραμύθι:



Εικόνα 9. <https://www.storyjumper.com/book/showframe/125822662/-----#page/1>

7. Αξιολόγηση του έργου:



Εικόνα 10. Αξιολόγηση

8. Διάχυση του έργου:



Εικόνα 11. Διάχυση του έργου

Αναμφίβολα, η μέθοδος Project μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, ακόμα και μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δίνοντας σε παιδιά και εκπαιδευτικούς πολλές ευκαιρίες και μια άλλη, πιο ενδιαφέρουσα διάσταση στη μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cremin, A. L. (1990). *American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980*. New York: Harper & Row.

Helm, J. H., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Röhrs, H. (1990). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (Μτφ. Κ. Δεληκώστας & Σ. Μουζάκης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Teitelbaum, K. (1998). Contestation and Curriculum: The Efforts of American Socialists, 1900 – 1920. In L. Beyer & M. Apple (Eds.), *The Curriculum, Problems, Politics and Possibilities*. New York: State University of New York Press.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



Τα «Κρυμμένα Μνημεία» Γνωρίζω και συστήνω τα «άγνωστα» μνημεία της πόλης μου Ένα eTwinning πρόγραμμα

Μαρία Κούντη

Δρ., Φιλολόγος-Θεολόγος, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
kounti.m@gmail.com

Αικατερίνη Λαλαγιάννη

Δρ., Θεολόγος-Φιλολόγος, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
klalagianni@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει ένα eTwinning πρόγραμμα που επικεντρώθηκε στα αφανή, στα λιγότερο γνωστά, μνημεία της πόλης της Θεσσαλονίκης. Η πόλη της Θεσσαλονίκης είναι γεμάτη μνημεία, όπως η Αγία Σοφία, ο Άγιος Δημήτριος, η Ροτόντα, η Αψίδα του Γαλερίου, ο Λευκός Πύργος, τα Βυζαντινά Τείχη και πολλά άλλα. Δίπλα, όμως, σ' αυτούς τους «διάσημους τόπους» κρύβονται ταπεινοί και άγνωστοι ιστορικοί θησαυροί. Αυτούς τους «παραμελημένους τόπους» κλήθηκαν οι εμπλεκόμενοι μαθητές/τριες να αναζητήσουν, να ανακαλύψουν, να γνωρίσουν βιωματικά και εμπειρικά. Κλήθηκαν, εν τέλει, ως μικροί «πρεσβευτές», να περιγράψουν, να συστήσουν και να γνωστοποιήσουν την «Άγνωστη Θεσσαλονίκη» με τα «Κρυμμένα Μνημεία» της στους συνομήλικους εταίρους τους, στους μαθητές/τριες ενός σχολείου στην Κύπρο.

Λέξεις-κλειδιά: Θεσσαλονίκη, Μνημεία, Επιτόπια Έρευνα, eTwinning Πρόγραμμα.

1. Εισαγωγή

Τα μνημεία, «τόποι, κατασκευές και αντικείμενα σχεδιασμένα εξ αρχής ή συμφωνημένα αργότερα να προκαλούν μνήμες» (Alicock, 2002: 28), συνδέουν με την υλικότητά τους το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον (Rowlands, 1993) και ορίζουν και σηματοδοτούν το κοινωνικό τοπίο (Bradley, 1984). Λειτουργούν ως πομποί και μεταφορείς μνήμης, που εκπέμπουν σήματα και πληροφορίες μέσα στο χρόνο και διασφαλίζουν την ισορροπία μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος (Λάββας, 2010). Συνδράμουν, με τη μελέτη και τη γνώση τους, να κατανοήσουμε την εξέλιξη και την πορεία των κοινωνικοοικονομικών μετασχηματισμών (Χουρμουζιάδης, 1995) και εν τέλει να προσεγγίσουμε την ιστορία.

«Παντού στη Θεσσαλονίκη σε βρίσκει η ιστορία» γράφει στο ομότιτλο βιβλίο του ο Γ. Αναστασιάδης (Αναστασιάδης, 2014), αλλά ποια κομμάτια αυτής της ιστορίας επιλέγουμε να θυμόμαστε μέσα από μνημεία, ποιες υλικότητες παραμένουν ζωντανές και ποιες όχι; Ποια μνημεία διατηρούνται ψηλά και ποια θεωρούνται έστω και άτυπα ελάσσονος σημασίας; Ποια μνημεία επιλέγουμε να συντηρούμε, να επισκεπτόμαστε, να εντάσσουμε στην εκπαιδευτική πράξη, εν τέλει ποια μνημεία επιλέγουμε να «θυμόμαστε»; Με γνώμονα το ερώτημα αυτό ξεκινήσαμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα και ωθήσαμε τους μαθητές/τριες να στοχαστούν και να προβληματιστούν σχετικά με τη μνήμη και ακολούθως να ανακαλύψουν και στη συνέχεια να συστήσουν τα «άγνωστα» μνημεία της πόλης τους.



2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχεδίαση και η υλοποίησή του προγράμματος βασίστηκε στις κοινωνικό-εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης (Social Constructivism Theory), που αντιμετωπίζουν την οικοδόμηση της γνώσης ως μια κοινωνική πράξη, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά, να δραστηριοποιηθούν σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας και να αξιοποιήσουν τις δικές τους εμπειρίες (Hyde, 2020). Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν μια ενεργητική και διερευνητική σχέση με το αντικείμενο της γνώσης, να συμμετέχουν ενεργά και άμεσα στη διαδικασία της μάθησης και να αναπτύξουν διαλεκτικές σχέσεις με τον περιβάλλοντα κόσμο. Εμπλέκονται στη διαδικασία της αναζήτησης, μετατοπίζονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, λαμβάνουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη και ωθούνται να λειτουργήσουν όχι μόνο ως δέκτες αλλά και ως πομποί, να γίνουν συν-δημιουργοί και να μετέχουν έτσι με τρόπο ενεργητικό στη διαμόρφωση του μορφωτικού προϊόντος (Glaserfeld, 1989; Wood, 1998).

Επιλέχθηκε η δραστηριοκεντρική μέθοδος ή καλύτερα η δραστηριοκεντρική προσέγγιση (Izadrana, 2010) (για τον προσδιορισμό της έννοιας βλ. Ellis, 2003: 29 και Nunan, 2004: 14) που ως μία κατ'εξοχήν μαθητοκεντρική φιλοσοφία για την μάθηση (Richards & Rodgers, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 2005) προϋποθέτει την άμεση εμπλοκή των διδασκομένων σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και επινόησης λύσεων, αφορά πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και απαιτεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, τη συνεργασία και τη λήψη κοινής ή κοινών αποφάσεων, διαμορφώνοντας έτσι το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μετατοπίζονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας δραστηριοποιούνται, εργάζονται ομαδικά, αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση, δομούν τη νέα γνώση και καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Οι δραστηριότητες, ως ασκήσεις ή εργασίες ευνοούν αλλά και απαιτούν την προσωπική εμπλοκή των μαθητών/τριών, την αυτονόμηση από τον ασφυκτικό, κάποιες φορές, έλεγχο της παραδοσιακής τάξης ή του εκπαιδευτικού, την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών αλλά και την ανάπτυξη των διαλεκτικών σχέσεων, της συνεργατικότητας και κατά συνέπεια την καλλιέργεια κοινωνικών γραμματισμών. Θεωρώντας τη γνώση μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον μαθητευόμενο και το περιβάλλον και τη μάθηση μια διαδικασία συλλογής και οργάνωσης δεδομένων που προκύπτουν από την πολιτισμική εμπειρία (Hein, 1998), δομήθηκε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα με επίκεντρο τη βιωματική προσέγγιση και την επιτόπια έρευνα και μελέτη των επιλεγμένων μνημείων. Αξιοποιήθηκε, έτσι, η παιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού με εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης (Νάκου, 2001).

3. Η εκπαιδευτική διαδικασία

Οι εργασίες του προγράμματος υλοποιήθηκαν σε πρώτο στάδιο μέσω της έρευνας (βιβλιογραφική αναζήτηση και έρευνα μέσω διαδικτύου) και σε δεύτερο στάδιο μέσω της επιτόπιας επίσκεψης και μελέτης. Ξεκινήσαμε με τη συγκέντρωση, ταξινόμηση, επεξεργασία, ανάλυση και ανασύνθεση των στοιχείων και συνεχίσαμε με μελέτη πεδίου, με εκπαιδευτικές επισκέψεις και βιωματικές δράσεις στα επιλεγμένα μνημεία. Ως διδακτικές τεχνικές, χρησιμοποιήθηκαν η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι, η δημιουργική γραφή και η ενσυναίσθηση.

Η εκπαιδευτική διαδικασία ξεκίνησε στο πλαίσιο και στο χώρο της παραδοσιακής τάξης όπου συζητήσαμε την έννοια της μνήμης (Λε Γκοφ, 1998; Λιάκος, 2007) και τη στενή σύνδεση μεταξύ μνήμης και τόπου (Basseler & Birke, 2010), την έννοια της ατομικής μνήμης και τη



σχέση της με την επίσημη θεσμική μνήμη που διαμεσολαβείται από πλήθος παραγόντων και διαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου, πάντα ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας (Halbwachs, 1992; Nora, 1989. Με σημείο εκκίνησης το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, η γνώση επεκτάθηκε έξω από αυτή, συνδέθηκε με το πολιτιστικό και ιστορικό γίνεσθαι και υπερέβη τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας. Έτσι, η πρόσκτηση της μάθησης επήλθε ως αποτέλεσμα μιας αμφίδρομης και ενεργητικής επικοινωνιακής σχέσης του μαθητή/ τριας με το υλικό περιβάλλον. Η μελέτη του μνημείου και η επιτόπια έρευνα συνέδραμε στη διασύνδεση παιδείας και πολιτισμού, συνέβαλε στην προέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον εμπλουτισμό της αποκαλούμενης τυπικής εκπαίδευσης και έδωσε στους μαθητές/ τριες τη δυνατότητα να γνωρίσουν την υλική διάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008).

4. Τα μνημεία

4.1. Οι μαγεμένες

Εν αρχή, η ρωμαϊκή Θεσσαλονίκη. Αναζητήσαμε τις Μαγεμένες, Las Incantadas των Ισπανοεβραίων της πόλης, τα «είδωλα», τις «Φιγούρες αγγέλων» στους πεσσούς μίας δίτονης κιονοστοιχίας του τέλους του 2ου ή των αρχών του 3ου αι. μ.Χ.. Η ρωμαϊκή αυτή κιονοστοιχία, ενταγμένη αρχικά σε ένα πολυτελές συγκρότημα θερμών νοτίως της Αρχαίας Αγοράς της Θεσσαλονίκης, ενσωματώθηκε αργότερα στον αυλόγυρο ενός ισπανοεβραϊκού σπιτιού στο κέντρο της πόλης της οθωμανικής περιόδου. Παρέμεινε εκεί, εκφράζοντας το πολυεθνικό παρελθόν της οθωμανικής Θεσσαλονίκης έως τον Νοέμβριο του 1864, όταν ο Emm. Miller (Εμανουέλ Μιλέρ) την απέσπασε και τη μετέφερε στη Γαλλία (Solomon & Galiniki, 2018). Τα τέσσερα αμφίπλευρα αγάλματα (της Μαινάδας, του Διονύσου, της Αριάδνης, της Λήδας, του Γανυμήδη, ενός εκ των Διόσκουρων, της Αύρας και της Νίκης) κατέληξαν στο Λούβρο και επέστρεψαν ως αντίγραφα προ λίγων ετών στο αίθριο του Αρχαιολογικού Μουσείου. Αναζητήσαμε τις περιπέτειες των αγαλμάτων στις επιστολές που ο Emm. Miller στέλνει στη γυναίκα του, στα κείμενα στα οποία τής ανακοινώνει ότι έλαβε από τις οθωμανικές αρχές την άδεια να πάρει μαζί του στο Παρίσι τις οκτώ μορφές της Θεσσαλονίκης (Miller, 1889; Βακαλόπουλος, 1986).

Στο τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες έγραψαν οι ίδιοι ως παρατηρητές της αρπαγής ή ως φωνές των αγαλμάτων (ενδεικτικά: α) «... Το πλήθος διαμαρτύρεται και φωνάζει, αλλά οι αστυνομικοί κατέπνιξαν τις εξεγέρσεις. Εντωμεταξύ οι εργάτες διέλυαν τις μαγεμένες και τις ξερίζωναν από το μνημείο, μεταφέροντας τες έπειτα στο λιμάνι. Ένωθα πως κακοποιοί έσερναν τα παιδιά μου από το σπίτι μου και τα πήγαιναν σε μέρη μακριά από εμένα και εγώ ανήμπορος τα κοιτούσα. Στο λιμάνι περίμενε ένα καράβι, στο οποίο επιβίβαζαν τα γλυπτά. Φαινόταν ότι τα υπόλοιπα απομεινάρια του μνημείου δεν χωρούσαν να ανεθούν στο πλοίο. Και έτσι έγινε. Τα διασκόρπισαν στη παραλία, παίρνοντας μαζί τους μόνο τα αγάλματα. Πόσο εύκολα απογύμνωσαν το μνημείο, για ένα τίποτα, θαρρείς και δεν έχει καμιά αξία; Επιβιβάστηκαν στο πλοίο άρον-άρον και έφυγαν μαζί με τον πολιτισμό μας. Όλα έγιναν αστραπιαία, μέσα σε μια στιγμή. Μέσα σε μια στιγμή χάθηκε ένα κομμάτι της πόλης, ένα κομμάτι του εαυτού μας», β) «Αγαπητό μου ημερολόγιο, Εγώ είμαι, η Λήδα. Είμαι δυστυχημένη! Σήμερα με ξερίζωσαν από το σπίτι μου! Κάποιοι άνδρες, ξένοι, με πήραν με την βία μαζί τους στην Γαλλία. Δεν ξέρω γιατί συμβαίνει αυτό... Προσπάθησα να ακούσω τι λένε όμως δεν κατάλαβα, μιλούσαν άλλη γλώσσα. Ορισμένα κομμάτια μου έμειναν πίσω στην Θεσσαλονίκη. Βλέπεις με κακομεταχειρίστηκαν. Ευτυχώς είναι μαζί μου όλα τα αδέρφια μου. Ενωμένοι και δυνατοί θα τα βγάλουμε πέρα! Σκεφτόμαστε να επαναστατήσουμε, να



γυρίσουμε έτσι πίσω στην πατρίδα μας, στο σπίτι μας. Όμως κανείς δε μας ακούει...»).

4.2. Η Αχειροποίητος

Ακολούθησε η βυζαντινή Θεσσαλονίκη, η Αχειροποίητος, μια ξυλόστεγη παλαιοχριστιανική βασιλική που κατασκευάστηκε στα μέσα του 5ου αι πάνω στα ερείπια δημόσιου ρωμαϊκού λουτρού (Μπακιρτζής, 1983; Ράπτης, 2019). Περιηγηθήκαμε στο ναό, συζητήσαμε και επεξηγήσαμε το όνομά του, αναζητήσαμε την επιγραφή που δηλώνει ότι το 1430 μετατράπηκε σε μουσουλμανικό τέμενος και παρέμεινε το επίσημο τέμενος των Οθωμανών σε όλη τη διάρκεια της οθωμανικής Θεσσαλονίκης. Επιδιώξαμε την άμεση και βιωματική γνωριμία με το μνημείο και διερευνήσαμε την πορεία του κτηρίου στο χρόνο, εντοπίζοντας ότι μετά την απελευθέρωση της πόλης έγινε το πρώτο Βυζαντινό Μουσείο της Ελλάδας, φιλοξένησε οικογένειες προσφύγων από το 1914 έως το 1926, χαρακτηρίστηκε από την UNESCO, το 1988, μνημείο Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου, 1989). Η πρώτη προσέγγιση του χώρου ξεκίνησε με Φύλλα εργασίας που συμπληρώθηκαν κατά την επιτόπια έρευνα. Ακολούθως, το μνημείο, η ιστορία του και οι πολλαπλές του χρήσεις λειτούργησαν ως αφορμή για να συζητηθεί η διαχρονία των μνημείων και οι διαφορετικές χρήσεις και λειτουργίες ενός τόπου στο χρόνο. Προβληματιστήκαμε σχετικά με την αλλαγή ταυτότητας, χρήσης και συμβολισμών και διερευνήσαμε πώς τα υλικά κατάλοιπα μπορούν με τη «βιογραφία» και την «κοινωνική» τους «ζωή» να αφηγηθούν πλήθος ιστοριών (Appadurai, 1986; Pinney, 2005).

4.3. Το λουτρό της οδού Θεοδοκοπούλου

Το λουτρό της οδού Θεοδοκοπούλου, το μοναδικό βυζαντινό λουτρό που σώζεται από την μεσοβυζαντινή ή υστεροβυζαντινή περίοδο στον ελλαδικό χώρο, ένα από τα ελάχιστα διασωθέντα κοσμικά κτήρια της εποχής (Ξυγγόπουλος, 1955; Τρυψιάνη-Ομήρου, 1996), είναι ένα κτίσμα ορθογωνικής κάτοψης και μικρών διαστάσεων που λειτούργησε αδιάλειπτα, εξυπηρετώντας στις εκάστοτε λειτουργικές ανάγκες των κοινωνιών διαφορετικών περιόδων έως το 1940. Σήμερα, σε πλήρη πλέον αποκατάσταση (Ρεβυθιάδου, 1996; Ρεβυθιάδου & Ράπτης, 2013), αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς της UNESCO. Η μελέτη του μνημείου ξεκίνησε από την έννοια, τη σημασία και τη χρήση των δημόσιων λουτρών ή βαλανείων. Ως σημείο εκκίνησης επιλέχθηκαν κείμενα της βυζαντινής γραμματείας που σχετίζονται με τα λουτρά (ενδεικτικά: Σωκράτης Σχολαστικός, *Ἐκκλησιαστική Ἱστορία*, PG 67, 728B, Προκόπιος, *Περί Κτισμάτων*, V.4., Κλήμης Αλεξανδρέας, *Παιδαγωγός*, III. 9, PG 8, 620A.) για να ακολουθήσει η βιωματική γνωριμία και η επιτόπια έρευνα (Κούντη & Λαλαγιάννη, 2021).

4.4. Ο Τουρμπές του Musa Baba

Μεταβαίνοντας στην οθωμανική πόλη, προσεγγίσαμε τα μνημεία των «άλλων» (Σταυριδόπουλος, 2015). Επισκεφτήκαμε τον Τουρμπέ του Musa Baba στην πλατεία Τερψιθέας στην Άνω Πόλη. Ο τουρμπές, ένα οκταγωνικό κτίσμα με θολωτή στέγη, ιδρύθηκε πριν από το 1527 (Επαμεινώνδας & Στεφανίδης, 2012) και αποτέλεσε τμήμα του τεκέ των Μπεκτασήδων δερβίσηδων. Αναζητήσαμε στο διαδίκτυο και σε επιλεγμένα κείμενα (Δημητριάδης, 1983) τη χρήση των τουρμπέδων, περιεργαστήκαμε και φωτογραφίσαμε το κτήριο, περιπλανηθήκαμε στη γειτονιά και ολοκληρώσαμε τη μελέτη με ένα μικρό δρώμενο στο οποίο οι μαθητές/ τριες ως ξεναγοί παρουσιάζουν το μνημείο στους επισκέπτες-τουρίστες.



4.5. Οι κήποι του Πασά

Ο επόμενος σταθμός μας, οι Κήποι του Πασά, ένα καταπράσινο πάρκο, καλά «κρυμμένο» στο δρόμο προς την Άνω Πόλη. Οι κήποι εκτείνονται σε περίπου 1.000 τ.μ., κατασκευάστηκαν από την οθωμανική διοίκηση στις αρχές του 20ού αιώνα (Αστρεινίδου & Θεολογίδου, 1983) και είναι πιθανόν να αποτελούσαν τους κήπους του νοσοκομείου Άγιος Δημήτριος (Σταυριδόπουλος, 2015) ή να σχετίζονταν με τους δερβίσηδες παρακείμενου τεκέ (Χαραλάμπους, 2001). Τους κήπους κοσμούσαν κτίσματα της αποκαλούμενης «φανταστικής αρχιτεκτονικής» που θυμίζουν τα έργα του Antonio Gaudi (Σταυριδόπουλος, 2015). Σήμερα σώζονται ένα σιντριβάνι και γύρω από αυτό μια σήραγγα, μια στέρνα για τη συγκέντρωση του νερού, μια χαμηλή πύλη που οδηγεί σε ένα υπόγειο χώρο και ένα υπερυψωμένο καθιστικό. Οι μαθητές/τριες περπάτησαν στο χώρο, περιεργάστηκαν τα παράξενα κτίσματα, προβληματίστηκαν, συζήτησαν και αναζήτησαν, μετά την επιστροφή τους στο σχολείο, στοιχεία αυτής της αρχιτεκτονικής.

4.6. Το Σιντριβάνι

Συνεχίσαμε με το Σιντριβάνι, που στέκει πάντα εκεί, στη συμβολή των οδών Εγνατίας, Εθνικής Αμύνης και Αγγελάκη, ακίνητο σαν να σηματοδοτεί ή να προστατεύει το χώρο της Έκθεσης και του Πανεπιστημίου. Το περιεργαστήκαμε, το περιγράψαμε, αναζητήσαμε την ιστορία του (Κολώνας, 1991; Σταυριδόπουλος, 2015) και συζητήσαμε τον αστικό μύθο που αφηγείται ότι το 1889, στα εγκαίνιά του, ανάβλυζε σιρόπι από κεράσι. Ανακαλέσαμε στη μνήμη μας όσα διδαχθήκαμε στο μάθημα της Νεότερης Ιστορίας και οικοδομήσαμε πάνω στην προηγούμενη γνώση. Τέλος, οι μαθητές/τριες ανέλαβαν να δημιουργήσουν ένα μικρό βίντεο (ψηφιακός γραμματισμός) και μ' αυτό να συστήσουν το σιντριβάνι στους e twinning εταίρους μας.

4.7. Το σπίτι του Μανόλη Αναγνωστάκη

Μεταβαίνοντας στην νεότερη ιστορία της πόλης, επισκεφθήκαμε το σπίτι του ποιητή Μανόλη Αναγνωστάκη. Εκεί διαβάσαμε ποιήματα του ποιητή και συζητήσαμε για τη ζωή και το έργο του (Αργυρίου, 1982; Κοκόλης, 2001), εντάξαμε και προεκτείναμε την εκπαιδευτική αυτή δράση στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και με την αρωγή της Δημιουργικής Γραφής οι ίδιοι οι μαθητές/τριες έγραψαν τα δικά τους ποιήματα.

5. Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, στο κέντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, συμμετείχαν ενεργά σε μαθησιακές δράσεις που διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους για την ανακάλυψη της γνώσης. Η επικοινωνία και η μάθηση αντιμετωπίστηκαν ως μια πολιτισμική διαδικασία που αναπτύσσεται δυναμικά σε συγκεκριμένα χωρικά πλαίσια. Αξιοποιήθηκε η παιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού με εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης και έτσι ο υλικός χώρος, ο χώρος των μνημείων, συνδέθηκε με τις διαδικασίες μάθησης και λειτούργησε ως πομπός πληροφοριών και ερεθισμάτων για δραστηριότητες και με τον τρόπο αυτό αξιοποιήθηκε ως βασικός συντελεστής μάθησης και ως πεδίο έκφρασης και επικοινωνίας. Η σχέση με τα ίχνη του παρελθόντος δεν αντιμετωπίστηκε ως σχέση «αρχαιολογική» αλλά μετεξελίχθηκε σε μια σχέση βιωματική, ενισχύοντας σημαντικά το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την ιστορία και καλλιεργώντας την ιστορική ενσυναίσθηση και φαντασία. Το σύνολο των δραστηριοτήτων, μέσω της βιωματικής μάθησης, συνέδραμε στην ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης και συνέβαλε στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος αλλά και στο μετασχηματισμό της στάσης των μαθητών



απέναντι στα μνημεία. Η αρχική ενασχόληση και η μετέπειτα μελέτη και η βαθύτερη κατανόηση της τοπικής ιστορίας βοήθησε ώστε να ενισχυθεί η κριτική ιστορική σκέψη και να υιοθετηθεί μια περισσότερο υπεύθυνη στάση απέναντι στο ιστορικό τοπίο και την ορθολογική του διαχείριση.

Όλες αυτές οι δράσεις του προγράμματος θεωρούμε ότι συνετέλεσαν στη βαθύτερη γνωριμία με την πόλη μας, στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικότερης σχέσης με το παρελθόν, στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης, στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στα μνημεία και στην καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης. Παράλληλα, βοήθησαν, ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές/ τριες τη συνείδηση του ενεργού πολίτη, μέσα από τη δράση του οποίου καθίσταται εφικτή η αναβάθμιση της τοπικής ζωής της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alcock, S. E. (2002). *Archaeologies of the Greek Past. Landscape, Monuments, and Memories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Appadurai, A. (1986). *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Basseler, M., & Birke, D. (2010). Mimesis des Erinnerns. In A. Erll, A. Nünning, H. Birk, & B. Neumann (Eds.), *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven* (pp. 123-147). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bradley, R. (1984). Studying Monuments. In R. Bradley & J. Gardiner (Eds.), *Neolithic Studies. A Review of Some Current Research* (pp. 60-66). Oxford: BAR Publishing.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Glaserfeld, E. (1989). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hyde, B. (2020). Constructivist and Constructionist Epistemologies in a Globalised World: Clarifying the Constructs. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Ideology and Education Reforms* (pp. 125-138). Dordrecht: Springer International Publishing.
- Izadpanah, S. (2010). A Study on Task – Based Language Teaching from Theory to Practice. *Journal of Us - China Foreign Language*, 8(3), 47-56.
- Miller, E. (1889). *Le mont Athos Vatopedi. L' ile de Thassos*. Paris: E. Leroux.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, 26, 7-24.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *The Asian EFL Journal*, 7(3), 5-8.
- Pinney, C. (2005). Things Happen: Or, From Which Moment Does That Object Come? In D. Miller (Ed.), *Materiality* (pp. 256-272). New York, USA: Duke University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowlands, M. (1993). The Role of Memory in the Transmission of Culture. *World Archaeology*, 25(2), 141–151. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/124810>
- Solomon, E., & Galiniki, S. (2018). Las Incantadas of Salonica: Searching for "enchantment" in a city's exiled heritage. In K. Harloe, N. Momigliano, & A. Farnoux (Eds.), *Hellenomania* (pp. 271-310). London: Routledge.



- Wood, D. (1998). *How children think and learn: The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- Αναστασιάδης, Γ. (2014). *Παντού στη Θεσσαλονίκη σε βρίσκει η ιστορία Προσεγγίσεις στην πόλη της ιστοριογραφίας και της λογοτεχνίας (1912-1974)*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αργυρίου, Α. (1982). Στοχασμοί επάνω στις αφετηρίες του ποιητικού έργου του Αναγνωστάκη. *Η Λέξη*, 11, 4-11.
- Αστρεϊνίδου, Π., & Θεολογίδου, Κ. (1983). Οι Κήποι του Πασά» ένα δείγμα φανταστικής αρχιτεκτονικής στη Θεσσαλονίκη την εποχή του εκλεκτικισμού. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 7, 84-87.
- Βακαλόπουλος, Α. Ε. (1986). Ένας Γάλλος Έλγιν στη Θεσσαλονίκη: Νέες μαρτυρίες για την ιστορία της Θεσσαλονίκης κατά τον περασμένο αιώνα. *Μακεδονικά*, 25(1), 24-32. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/makedonika.217>
- Δημητριάδης, Β. (1983). *Τοπογραφία της Θεσσαλονίκης κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας*. Θεσσαλονίκη: Εταιρία Μακεδονικών Σπουδών.
- Επαμεινώνδας, Γ., & Στεφανίδης, Ι. Δ. (2012). *Η δύση της ανατολής. Θεσσαλονίκη 1870-1912. Τα χρόνια του μετασχηματισμού*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κοκόλης, Ξ. Α. (2001). «Σε τι βοηθά λοιπόν...» η ποίηση του Μανόλη Αναγνωστάκη. *Μελέτες και σημειώματα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κολώνας, Β. Σ. (1991). *Η εκτός των τειχών επέκταση της Θεσσαλονίκης. Εικονογραφία της συνοικίας Χαμηδιέ (1885-1912)* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Αρχιτεκτόνων, Πολυτεχνική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κούντη, Μ., & Λαλαγιάννη, Αι. (2021). Το Λουτρό της οδού Θεοδοκοπούλου. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *MUSEUM & EDUCATION, Μουσείο – Σχολείο – Εκπαίδευση*, 1(4), 37-49.
- Κουρκουτίδου - Νικολαΐδου, Ε. (1989). *Αχειροποίητος. Ο μεγάλος ναός της Θεοτόκου*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου Αίμου.
- Λάββας, Γ.Π. (2010). *Ζητήματα Πολιτιστικής Διαχείρισης*. Αθήνα: Μέλισσα. Λε Γκοφ, Ζ. (1998). *Ιστορία και μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπακιρτζής, Χ. (1983). Ρωμαϊκός λουτρών και η Αχειροποίητος Θεσσαλονίκης. *Μακεδονικά, Αφιέρωμα στη μνήμη Στυλιανού Πελεκανίδη*, 5, 310-329.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (Επιμ.). (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ξυγγόπουλος, Α. (1955). Βυζαντινός Λουτρών εν Θεσσαλονίκη. *Επιστημονική Επετηρίς Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Ε', 83-97.
- Ράπτης, Κ. Θ. (2019). Η Αχειροποίητος Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της πρωτοβυζαντινής εκκλησιαστικής αρχιτεκτονικής. *Δελτίον της Χριστιανικής Αρχαιολογικής Εταιρείας*, 40, 29-60.
- Ρεβυθιάδου, Φ. (1996). *Αποκατάσταση - Στερέωση του Βυζαντινού Λουτρού στη Θεσσαλονίκη*. Θεσσαλονίκη: Αρχείο Μελετών Εφορείας Αρχαιοτήτων Πόλης Θεσσαλονίκης.
- Ρεβυθιάδου, Φ., & Ράπτης, Κ. (2013). *Αποκατάσταση – Στερέωση του Βυζαντινού Λουτρού στη Θεσσαλονίκη*. *ΑΕΜΘ*, 27, 257-267.
- Σταυριδόπουλος, Ι. (2015). *Μνημεία του άλλου: η διαχείριση της οθωμανικής πολιτιστική*



κληρονομιάς της Μακεδονίας από το 1912 έως σήμερα (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Σχολή Φιλοσοφική, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Στεφανίδου - Τιβέριου, Θ. (2015). Το Μάρμαρο του Φιδιού στη Θεσσαλονίκη: ένα μνημείο για τον αυτοκράτορα. *Αρχαιολογική Εφημερίς*, 154, 65-82.

Τρυψιάνη - Ομήρου, Σ. Ρ. (1996). Το βυζαντινό λουτρό της οδού Θεοδοκοπούλου στην Άνω Πόλη της Θεσσαλονίκης. *ΑΕΜΘ*, 10Β, 587-603.

Χαραλάμπους, Μ. Μ. (2001). *Η μυστική ιστορία της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αρχέτυπο.
Χουρμουζιάδης, Γ. (1995). *Αναλογίες*. Θεσσαλονίκη: Βάνια.



Το Νηπιαγωγείο ταξιδεύει στην Ευρώπη

Μια συνεργατική δράση στα πλαίσια E-TWINNING

Βάνα Κρανιά
Νηπιαγωγός, MSc
kraniavan@gmail.com

Δήμητρα Κωτσιοπούλου
Νηπιαγωγός, Med, MSc
d.kotsioroulou@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια συνεργατική δράση μέσω του e-Twinning έργου «Preschool travelling to Europe». Το έργο υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 με μαθητές προσχολικής αγωγής. Το έργο αφορά ένα ξεχωριστό ταξίδι, όπου 4 διαφορετικά σχολεία, 14 νηπιαγωγοί και 200 παιδιά, αποφάσισαν να γίνουν συνταξιδιώτες σε ένα διαδικτυακό ταξίδι με όχημα τη φαντασία και την όμορφη διάθεση. Το πρόγραμμα ξεκίνησε αρχικά μέσω δια ζώσης διδασκαλίας τον Οκτώβριο του 2020 και συνεχίστηκε μέσω εξ αποστάσεως διδασκαλίας εξαιτίας των συνθηκών της πανδημίας. Εν τέλει, ολοκληρώθηκε μέσω δια ζώσης διδασκαλίας τον Ιούνιο του 2021. Σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές μας να συνεργαστούν, να συναισθανθούν, να βιώσουν τη χαρά της συνύπαρξης καθώς επίσης να γνωρίσουν, να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν μνημεία σε διάφορες Ευρωπαϊκές πόλεις, και εν τέλει να μπορέσουν να ταξιδέψουν έξω από τα φυσικά σύνορα της σχολικής τάξης με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Ο αρχικός σχεδιασμός περιλάμβανε στρατηγικές και διδακτικά μέσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο οποίος ακολουθήθηκε και στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: E-Twinning, Πολιτισμός, Συνεργασία, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Το σχολείο του 21ου αιώνα λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (learning community) στην καρδιά της οποίας εδράζει μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης για την ανάπτυξη ποιοτικών διδακτικών πρακτικών προς όφελος των μαθησιακών επιδόσεων του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κοινότητας δεν επιδιώκεται απλά η επίτευξη ατομικών στόχων, αλλά η παραγωγή, η διαχείριση και το μοίρασμα της μάθησης και η συνδιαμόρφωση των αξιών και του κοινού οράματος των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Οι μαθητές ως μέλη του σύγχρονου κόσμου επιδιώκεται να γνωρίσουν το παρελθόν, το οποίο αποτελεί ανεκτίμητο θησαυρό πολιτιστικής κληρονομιάς, έτσι ώστε να μπορούν να εκτιμήσουν τις μελλοντικές τους αποφάσεις και να δράσουν ανάλογα σε ένα κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται.

Επιπλέον συζητούνται και εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές πρακτικές για μια διαδικασία αποτελεσματικής μάθησης και αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού. Η παραδοχή ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό, οδηγεί αναπόφευκτα στη διαπίστωση της αυξημένης ανομοιογένειας που παρουσιάζεται στις σχολικές τάξεις. Δεδομένου ότι η διαφορετικότητα συνεπάγεται και διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά οδηγούμαστε αναπόφευκτα στο συμπέρασμα πως αποτελεί πρόκληση για τους/ τις εκπαιδευτικούς η αποτελεσματική διαχείριση και ανταπόκριση στις ανάγκες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Οι διαφορές εντοπίζονται σε πολλαπλά επίπεδα και έχουν σχέση με παράγοντες κοινωνικούς, οικογενειακούς, ψυχολογικούς και πολιτιστικούς (Tomlinson,



2010). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προτείνεται ως μία σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία και τη μάθηση και σχεδιάζεται με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Οι τομείς στους οποίους πραγματοποιείται η διαφοροποίηση είναι το περιεχόμενο, η διαδικασία και τα προϊόντα μάθησης. Στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να αναδείξει την αξία κάθε μαθητή και να τον εντάξει στο μαθησιακό περιβάλλον, με απώτερο σκοπό να οδηγηθεί κάθε παιδί στο μέγιστο επίπεδο ανάπτυξής του και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

2. Πολιτιστική κληρονομιά

Η καθολική αξία της πολιτιστικής κληρονομιά εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2022), η πολιτιστική κληρονομιά αποτελείται από την υλική και την άυλη, από τη φυσική και την ψηφιακή. Στην υλική περιλαμβάνονται κτίρια, μνημεία, βιβλία, αρχαιολογικοί χώροι και πολλά άλλα στην άυλη (πρακτικές, γλώσσες, προφορικές παραδόσεις) στη φυσική (τοπία, χλωρίδα και πανίδα) και στην ψηφιακή δείγματα ψηφιακής τέχνης, όπως κινούμενα σχέδια, βίντεο και αρχεία. Η μελέτη της πολιτιστικής κληρονομιάς μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε την πολυμορφία μας και να εμπλακούμε σε διαδικασίες διαλόγου που θα μας οδηγήσουν στο να αναγνωρίσουμε τα διαφορετικά στοιχεία που διέπουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Να ανακαλύψουμε τόσο τα κοινά όσο και τα διαφορετικά στοιχεία, να εμπλουτίσουμε τη ζωή μας να ανοίξουμε τον ορίζοντά μας, να απολαύσουμε και να οσμισθούμε το διαφορετικότητα μέσα σε ένα πρίσμα κριτικής αποτύπωσης.

Η Σύμβαση-Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Αξία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς για την Κοινωνία (Faro, 2005) μας δίνει τον πιο ολοκληρωμένο ορισμό της πολιτιστικής κληρονομιάς, ο οποίος περικλείει την υλική, την άυλη και την ψηφιακή διάστασή της με ολιστικό τρόπο:

«Πολιτιστική Κληρονομιά είναι μια ομάδα πόρων κληρονομημένων από το παρελθόν, με τους οποίους οι λαοί ταυτίζονται, ανεξαρτήτως κτήσης, ως σκέψη και έκφραση των διαρκώς εξελισσόμενων αξιών, πεποιθήσεων, γνώσεων και μεταβάσεών τους. Περικλείει όλες τις πτυχές του περιβάλλοντος που απορρέουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και τόπων στην πάροδο του χρόνου (Faro 2005)».

3. Πολιτιστική Κληρονομιά και προσχολική εκπαίδευση

Είναι πλέον ολοφάνερο πως στον 21ο αιώνα ο πολιτισμός και η τέχνη δεν αποτελούν προνόμιο ορισμένων κοινωνικών ομάδων, αλλά αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ατόμου. Η ραγδαία εξάπλωση της τεχνολογίας έχει συντελέσει ουσιαστικά, στην ευρεία διάδοση της πληροφορίας, γεγονός που έχει επηρεάσει τη δομή του κοινωνικού ιστού σε όλα τα επίπεδα.

Αρχής γενομένης από το νηπιαγωγείο το οποίο μέσα από τα σύγχρονα αναλυτικά του προγράμματα και επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του στον εκπαιδευτικό ιστό ενέταξε από πολύ νωρίς την καλλιέργεια της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά και την παράδοση από τα πρώτα βήματα του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια ιδιαιτέρως σημαντική πηγή αυτογνωσίας και σύνδεσης του ατόμου με το περιβάλλον του. Επιπλέον, η αναγνώριση ότι αποτελεί τμήμα μιας εξελικτικής πορείας ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και ταυτόχρονα τη μοναδικότητά του στο χώρο και το χρόνο.

Τα σημερινά παιδιά αποτελούν τους αυριανούς πολίτες της Ευρώπης και στόχος μας είναι να εκτιμήσουν την πολιτιστική ποικιλομορφία, να το αντιληφθούν ως ευκαιρία για



διάλογο, να αντιληφθούν την πολιτιστική κληρονομιά ως κοινή κληρονομιά που απαιτεί προστασία, και ως όχημα για τη συμφιλίωση και την πρόληψη συγκρούσεων αντί της πρόκλησής τους. Η επένδυση στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι συνεπώς ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία για μια θετική αλλαγή στο μέλλον και το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει προ πολλού δεσμευτεί στην προώθηση της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους μέσου για τη διασφάλιση θετικής κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής ανάπτυξης.

Ως εκ τούτου, η Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ΠΕΦ) (ECEC – Early Childhood and Care) οφείλει να υιοθετήσει μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία εκ προθέσεως προωθεί την κοινωνικο-πολιτιστική πολυμορφία στην κοινωνία βελτιώνοντας και προσφέροντας υπηρεσίες υψηλής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση όπως συνιστάται στην «Πρόταση για τις βασικές αρχές του πλαισίου ποιότητας για την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα» – Έκθεση της Ομάδας Εργασίας για την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα, η οποία διεξήχθη υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

4. Θεματικά πεδία ανάπτυξης του προγράμματος

Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων οργανώνεται με βάση τα ακόλουθα θεματικά πεδία: Παιδί και επικοινωνία, Παιδί εαυτός και Κοινωνία και Παιδί Σώμα, Δημιουργία και έκφραση και στη βάση της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης, με στόχο την ανάδειξη των διεπιστημονικών συνδέσεων καθώς επίσης και την ενίσχυση της διαθεματικής ενιαιοποίησης (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου, 2021). Το πρώτο θεματικό λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι παράγουν και μεταδίδουν νοήματα, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που εξοικειώνουν τα παιδιά με ποικίλα εργαλεία. Το δεύτερο θεματικό Πεδίο με τίτλο: «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν τις συνδέσεις ανάμεσα στον εαυτό τους και στους άλλους, στα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης και στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας. Προάγει την επεξεργασία ζητημάτων που το απασχολούν σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και τη δράση τους, ατομική και συλλογική, ώστε να είναι σε θέση να θέτουν στόχους που αποσκοπούν στην αιεφόρο ανάπτυξη, την προσωπική, κοινωνική και περιβαλλοντική συνειδητοποίηση και την ευημερία. Στη Θεματική Ενότητα Τέχνες παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες δημιουργικής αναπαράστασης και επικοινωνίας των ιδεών και των συναισθημάτων τους. Οι στόχοι της ενότητας επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της οπτικής, ακουστικής και αισθητικής αντίληψης, στην ενεργοποίηση της φαντασίας και της κριτικής σκέψης των παιδιών, μέσα από την επαφή με σημαντικά έργα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς και ποικίλα ερεθίσματα που καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο (Πεντέρη et al., 2021).

5. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Βασικός σκοπός μας, ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η κοινωνικοποίηση και η δραστηριοποίησή των παιδιών με την ανάληψη πρωτοβουλίας, ώστε να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης, στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης και η σύνδεση τους με την ευρύτερη κοινωνία. Εργαστήκαμε με βασικό άξονα την «αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής».

Μέσα από τη συμμετοχή μας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, επιτεύχθηκε η διευκόλυνση και η υποστήριξη της ανάπτυξη ενεργούς εμπλοκής και συνεργασίας μεταξύ:



μαθητών, διαφορετικών σχολείων, τη σύμπραξη σχολείων, προκειμένου να επιτευχθεί η συμπληρωματικότητα των δράσεων, με απώτερο σκοπό το ενιαίο του ρόλου της εκπαίδευσης, στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών.

Η μοναδική αυτή διαδικτυακή εμπειρία είχε ως στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, τη γνωριμία με τον πολιτισμό στις ποικίλες εκφάνσεις του, την επαφή με την πολιτισμική κληρονομιά, το σεβασμό και την κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού. Οι μαθητές μας διαμόρφωσαν στάσεις αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, ενώ παράλληλα γνώρισαν κι άλλα συστήματα αξιών. Σημαντικός οδηγός μας ήταν η ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης-ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.

Τα παιδιά, μέσα από την εμπλοκή τους, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, μνήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία, αντιλήφθηκαν την αξία των μνημείων και την εισφορά των διαφορετικών πολιτισμών στον πολιτισμό της σημερινής κοινωνίας του τόπου. Μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν τη γλωσσική τους έκφραση, να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, την ταυτότητα τους και την ταυτότητα των άλλων, να βρουν σημεία συνάντησης με τους άλλους λαούς, να γνωρίσουν διάφορες μορφές τέχνης, να συγκρίνουν, να παρατηρήσουν, να ομαδοποιήσουν, να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές, να επιχειρηματολογήσουν και να εκφραστούν δημιουργικά.

Καλλιεργήθηκαν δεξιότητες και ικανότητες, όπως η δεξιότητα επικοινωνίας, πολλαπλής χρήσης πηγών και τρόπων επεξεργασίας της πληροφορίας, η ικανότητα αυτοαξιολόγησης και συνεργασίας, καθώς και επίλυσης προβλημάτων με εναλλακτικούς και καινοτόμους τρόπους. Η καλλιέργεια της δεξιότητας επίλυσης προβλήματος βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, ενώ παράλληλα τους έδωσε κίνητρα να συνεργαστούν, να διερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον κόσμο της δημιουργίας και απέκτησαν συνείδηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αξιολόγησαν τα πολιτιστικά επιτεύγματα ως προϊόν της ανθρώπινης συλλογικής προσπάθειας και κατανόησαν καλύτερα τη σημασία της συνεργασίας.

6. Υλοποίηση των δράσεων

Το έναυσμα για να δημιουργήσουμε αυτό το πρόγραμμα ήταν οι ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές συνθήκες εξαιτίας της πανδημίας, η οποία ξεκίνησε στις αρχές του 2020. Θελήσαμε τα παιδιά να ταξιδέψουν έξω από τα φυσικά όρια του σχολείου να ανακαλύψουν πτυχές της ιστορίας να γνωρίσουν τους πνευματικούς θησαυρούς άλλων χωρών, να αποκτήσουν μια ευρεία σκέψη, να αναρωτηθούν και να «ανοίξουν» τη ματιά τους στο διαφορετικό. Με τη χρήση των ΤΠΕ και την χρήση της Europeana θέλαμε να ξεκλειδώσουμε θησαυρούς πολιτιστικής κληρονομιάς, ώστε να μπορέσουμε να τους χρησιμοποιήσουμε για ψυχαγωγικούς, πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα συνεργαζόμενα Νηπιαγωγεία, στα πλαίσια του Προγράμματος, «Preschool travelling to Europe» ξεκίνησαν τον πρώτο μήνα ταξιδεύοντας στη Γαλλία, παρέα με το παραμύθι «Ένα λιοντάρι στο Παρίσι». Με την ανάγνωση του παραμυθιού, ξεκίνησε και το ταξίδι ανακάλυψης των διάφορων πολιτιστικών θησαυρών που μπορεί να ανακαλύψει κανείς στη χώρα της Γαλλίας. Οι δραστηριότητες του προγράμματος συν-αποφασίστηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε τα συνεργαζόμενα σχολεία να θέτουν κοινούς στόχους που αφορούσαν το σύνολο των



μαθητών. Έτσι, στην πρώτη φάση του προγράμματος, που τα σχολεία εργάζονταν δια ζώσης από το Σεπτέμβρη μέχρι τις αρχές του Δεκέμβρη, οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν με τους μαθητές τους μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας παραδείγματα των οποίων περιγράφονται στη συνέχεια. Επιπλέον σε κάθε στάση του ταξιδιού δημιουργήθηκαν συνεργατικά για κάθε μια χώρα και από ένα thinklink με το οποίο κάθε σχολείο παρουσίαζε μέρος των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούσε στο συγκεκριμένο σημείο.

6.1. 1^η Φάση Υλοποίησης: Δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας Δια Ζώσης

6.1.1. 1^η Δραστηριότητα: Ώρα για παραμύθι

Ο/ Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ολομέλεια της ομάδας το παραμύθι «Ένα λιοντάρι στο Παρίσι» και ενεργοποιεί με την ανάγνωση της ιστορίας την έμφυτη περιέργεια των μαθητών. Δημιουργεί το «Χάρτη ιστορίας», χρησιμοποιώντας τις εικόνες του παραμυθιού. Οι χάρτες ιστορίας, βοηθούν τους μαθητές να βελτιώνουν την κατανόηση τους, να οργανώσουν αποτελεσματικά πληροφορίες και ιδέες (Reading Rockets, 2015) και επιπλέον μπορούν να είναι επωφελείς και χρήσιμοι για μαθητές που χρειάζονται την πρόσθετη υποστήριξη μιας γραφικής οργάνωσης, προκειμένου να αφομοιώσουν την πληροφορία. Παρέχουν σημαντική βοήθεια σε τάξεις μαθητών με ποικίλα ενδιαφέροντα και διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις.



Εικόνα 1. Ένα λιοντάρι στο Παρίσι

6.1.2. 2^η Δραστηριότητα: Ομαδικές συνεργατικές μαγικές εργασίες

Ο/ Η εκπαιδευτικός, αφού ολοκληρώσει την ανάγνωση ιστορίας, συζητάει με τα παιδιά την πλοκή της με οδηγό το χάρτη. Εστιάζει στους σταθμούς της βόλτας του λιονταριού και καλεί τους μαθητές/ τριες να σχηματίσουν ομάδες των 4 ή 5 ατόμων. Στη συνέχεια, μοιράζει χαρτόνια διαστάσεων 50*70 εκ. στις ομάδες σε κάθε χαρτόνι έχει σε μικρογραφία τους σταθμούς στη βόλτα του λιονταριού στο ταξίδι. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και επιλέγουν χαρτόνι εργασίας ανάλογα με την προτίμησή τους. Στη συνέχεια, επιλέγουν ένα μαρκαδόρο ένα μολύβι μια κηρομπογιά και αποτυπώνουν με το δικό τους τρόπο τα σημεία ενδιαφέροντος του λιονταριού. Επιλέγουν αν θα συνδυάσουν τα σχέδια και τις γραμμές τους, αν θα ενωθεί η εργασία τους με τα σχέδια των συμμαθητών/ τριων τους ή αν θα σχεδιάσουν αυτόνομα και μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται το έργο και την προσπάθεια κάθε μαθητή/ τρια. Η **Ευέλικτη ομαδοποίηση** (flexible grouping) αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί ο/ η εκπαιδευτικός να οργανώσει μια εργασία ή μια δραστηριότητα των μαθητών/ τριων (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η έννοια της ευελιξίας στην παρούσα δραστηριότητα αναφέρεται στη χωροταξική επιλογή του/ της μαθητή/ τριας σε ποια ομάδα θα εργαστεί. Οι μαθητές/ τριες κάθονται, σχηματίζοντας μικρές ομάδες, δουλεύοντας πάνω σε μία παρόμοια εργασία που αναμένεται περίπου να παράγουν



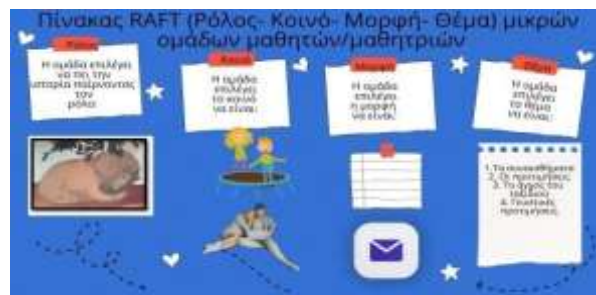
παρόμοια αποτελέσματα. Μέσα στην ομάδα, θα εργαστούν παράλληλα σε ομαδική αλλά και σε ατομική βάση.



Εικόνα 2. Η Ευέλικτη ομαδοποίηση (flexible grouping)

6.1.3. 3^η Δραστηριότητα: Η καλλιτεχνική διαδρομή μου έχει τη δική της ιστορία

Ο/ Η εκπαιδευτικός εξηγεί στις ομάδες την τεχνική RAFT (Ρόλος-Κοινό-Μορφή- Θέμα) και στη συνέχεια, δίνει σε κάθε ομάδα τον πίνακα RAFT (Ρόλος-Κοινό-Μορφή-Θέμα) – Το RAFT (Ρόλος-Κοινό-Μορφή-Θέμα) έχει τη μορφή πίνακα, ο οποίος καθοδηγεί τους/ τις μαθητές/ τριες στην παραγωγή λόγου. Οι μαθητές/ τριες, αναλαμβάνοντας ένα ρόλο, λειτουργούν μέσα σε αυτόν και υποστηρίζονται, ώστε να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Παράλληλα, ενισχύει και υποστηρίζει τις ομάδες. Οι μαθητές συνεχίζουν την εργασία στις ίδιες ομάδες διαλέγουν τους ρόλους που θα αναλάβει ο καθένας χρησιμοποιούν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος για να κατασκευάσουν τη δική τους ιστορία ζωγραφίζουν την ιστορία τους ή προφορικά την υπαγορεύουν στον/ στην εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως γραμματέας.



Εικόνα 3. Πίνακας RAFT (Ρόλος-Κοινό-Μορφή-Θέμα) μικρών ομάδων μαθητών/τριών

6.1.4. Τελικό προϊόν-Παρουσίαση της ιστορίας των ομάδων

Ο/ Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις ομάδες στην ολομέλεια και καλεί τις ομάδες να παρουσιάσουν τον πίνακα ζωγραφικής τους και τη δική τους ιστορία που συνοδεύει τον πίνακα. Κάθε μια ομάδα παρουσιάζει τα σχέδια της και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, η οποία έχει καταγράψει τις αφηγήσεις, παρουσιάζει την αφήγηση των σχεδίων. Η διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος αποτυπώνει τις αποκτηθείσες γνώσεις του/ της μαθητή/ τριες, αλλά και την προσωπική του σφραγίδα (Tomlinson, 2000).

6.2. 2^η Φάση Υλοποίησης: Δραστηριότητες διαδικτυακής ενεργής μάθησης

Στη δεύτερη φάση του προγράμματος που τα σχολεία ξεκίνησαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία από τις αρχές του Δεκεμβρίου έως τα μέσα του Γενάρη οι εκπαιδευτικοί, αρχικά, οργάνωσαν το υλικό τους στην e-class και δημιούργησαν μέσω padlet διαδικτυακούς πίνακες



διδασκαλίας. Οι μαθητές συνδέθηκαν στην e-class, γεγονός που βοήθησε τόσο τους ίδιους όσο και τους γονείς τους να εργαστούν και να λάβουν και την αντίστοιχη ανατροφοδότηση. Το πρόγραμμα τροποποιήθηκε και καταβλήθηκαν προσπάθειες, προκειμένου να μην ξεφύγουμε από τον αρχικό μας στόχο κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος που ήταν η χρήση στρατηγικών και μέσων διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε παραδείγματα δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν για τη συνέχιση του προγράμματος.

6.2.1. 1^η Δραστηριότητα: Ο Λούβρος είχε τη δική του ιστορία

Ο/ Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ολομέλεια βιντεοσκοπημένο υλικό, προκειμένου να εισάγει τους μαθητές στη νέα θεματική ενότητα. Ενεργοποιεί την έμφυτη περιέργεια των παιδιών δείχνοντας στους/ στις μαθητές/ τριες στην ολομέλεια βιντεοσκοπημένο υλικό που αντλήθηκε από το Μουσείο του Λούβρου. Η εικονική περιήγηση βοηθά τους μικρούς μαθητές να ανακαλύψουν τους θησαυρούς που κρύβονται σε ένα από τα πιο διάσημα μουσεία του κόσμου και να παρατηρήσουν εξονυχιστικά όλους τους χώρους του μουσείου (<https://www.louvre.fr/>)

Το βιντεοσκοπημένο και μαγνητοφωνημένο υλικό είναι ένα εκπαιδευτικό οπτικοακουστικό υλικό που εστιάζει στη θεματική και στους στόχους της διδασκαλίας. Αξιοποιείται για την επικέντρωση της προσοχής των μαθητών/ τριων και την παρουσίαση ενός γνωστικού αντικείμενου που θα κινητοποιήσει τους/ τις μαθητές/ τριες. Πόσο δε μάλλον, αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο διδακτικό μέσο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

6.2.2. 2^η Δραστηριότητα: Ας ανακαλύψουμε την ιστορία πίσω από το πιο διάσημο χαμόγελο του κόσμου. Το χαμόγελο της Τζοκόντα

Ο/ Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον πίνακα του Λεονάρντο Ντα Βίντσι «Η Τζοκόντα» και ενθαρρύνει τα παιδιά να χαλαρώσουν και να απολαύσουν το έργο μέσα σε ένα χαλαρό πλαίσιο με συνοδεία μουσικής υπόκρουσης. Μετά τον απαιτούμενο χρόνο παρατήρησης μπορούμε να θέσουμε στα παιδιά τα παρακάτω πιθανά ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

- Ποια είναι η κοπέλα;
- Πού στέκεται;
- Σε ποιά εποχή νομίζετε πως ζει;
- Πώς είναι τα ρούχα της;
- Πως σας φαίνεται το πρόσωπό της;
- Ποιό χαρακτηριστικό της σας κάνει εντύπωση;
- Πώς αισθάνεται άραγε;
- Γιατί νομίζετε τη ζωγράφισε ο ζωγράφος;

Και καλεί τα παιδιά να σκεφτούν τις πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του έργου τέχνης.

Θα εργαστεί με το μοντέλο παρατήρησης εικαστικών έργων τέχνης που προτείνει ο Perkins (1994). Ο παρατηρητής προβαίνει σε μεθοδευμένη παρατήρηση έργων τέχνης μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις που τοποθετούνται σε 4 ανεξάρτητα στάδια. Η μεθοδευμένη παρατήρηση έργων τέχνης δίνει τη δυνατότητα στον παρατηρητή, όχι μόνο να παρατηρήσει σε βάθος ένα έργο τέχνης αλλά παράλληλα, να καλλιεργήσει τη στοχαστική και δημιουργική του διάθεση καθώς παρατηρεί (Perkins, 1994). Με τον τρόπο αυτό, ο παρατηρητής δεν κατανοεί ή αναρωτιέται μόνο για το έργο τέχνης αλλά παράλληλα, αναπτύσσει ιδιότητες όπως επιχειρηματολογία, κατάθεση τεκμηριωμένης άποψης, έλεγχος των πηγών, σύγκριση, επισήμανση κεντρικών μηνυμάτων και συμβολισμών, παραγωγή ιδεών, έκφραση μη προφανών απόψεων κ.τλ. Αξίζει να σημειωθεί ότι στόχος αυτών των προσεγγίσεων είναι η



ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, η οποία εκφράζεται κυρίως γλωσσικά.

6.2.3. 3^η Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά την τεχνική Think-Pair-Share (Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου). Κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μέσω της επιλογής break session οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 2 ατόμων. Κριτήριο επιλογής για το χωρισμό της ομάδας είναι η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών με βάση τις καταγραφές που έχει η εκπαιδευτικός και αφορούν το μαθησιακό τους προφίλ. Σε προγενέστερη φάση η εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στη πλατφόρμα e-class το φύλλο εργασίας με τον πίνακα ζωγραφικής του Λεονάρντο Ντα Βίντσι. Τα παιδιά με τη βοήθεια των γονιών τους παρατηρούν τον πίνακα ζωγραφικής και καλούνται να συνεργαστούν σε ζεύγη προκειμένου να απαντήσουν στα ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενη φάση. Οι μαθητές, μετά τον απαιτούμενο χρόνο, επιστρέφουν στην ολομέλεια, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού.



Εικόνα 4. Φύλλο εργασίας με τον πίνακα ζωγραφικής του Λεονάρντο Ντα Βίντσι

7. Συμπεράσματα

Όλοι οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν, αν και κατά την φάση υλοποίησης του χρειάστηκε να αλλάξουμε τον τρόπο επικοινωνίας και μάθησης. Λόγω της πανδημίας, η διαδικασία της μάθησης έγινε διαδικτυακή και κατά συνέπεια άλλαξαν και κάποιοι στόχοι και χρειάστηκε να αναδιαμορφώσουμε τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης για τα παιδιά. Δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστούμε με σχολεία, εκπαιδευτικούς και παιδιά από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Υπήρξε συνεργασία και ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν γνώσεις και εμπειρίες με την εμπλοκή τους στο καινοτόμο αυτό πρόγραμμα. Η αποτίμηση της συμμετοχής των παιδιών ήταν θετική για τους γονείς και λόγω της τηλεεκπαίδευσης μοιράστηκαν μαζί τους κοινές ιδέες και δράσεις. Στο τέλος του προγράμματος, δόθηκε φύλλο αξιολόγησης και ως προς τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος αλλά και ως προς τους γονείς των νηπίων. Επίσης, τα παιδιά, με τη μορφή παιχνιδιού, απάντησαν σε ερωτήσεις αξιολόγησης του προγράμματος και τους δόθηκε η ευκαιρία για περισσότερη ενεργή συμμετοχή στο μέλλον σε παρόμοια προγράμματα.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, D., & Mackeith, S. (1991). *The development of imagination: The private worlds of children*. London: Routledge.
- Cryan, J., Sheehan, R., Wiechel, J., & Bandy-Hellen, J. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: more positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 187-203.
- Curtis, D., & Curter, M. (2003). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Korea: Redleaf Press.
- Early Childhood and Care. (n.d.). Retrieved from https://schooltheworld.org/early-childhood-program/?utm_campaign=Goal+1+--+/about-school-the-world/+Subscribedto+Newsletter+-+Max+Conversions&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_term=childhood%20education&hsa_kw=childhood%20education&hsa_net=adwords&hsa_grp=137134750946&hsa_cam=17443283440&hsa_acc=1188068571&hsa_tgt=kwd10346536&hsa_ver=3&hsa_ad=602775478075&hsa_mt=b&hsa_src=g&gclid=Cj0KCQjw5ZSWBhCVARIsALERCvxAg8857bezhsu9EhurNM80TYvp63aIVVb79FD2Wds5eIHWbqicXf0aAti8EALw_wcB
- Faro. (2005). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society. *Value of Cultural Heritage for Society*, 27.X.2005. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680083746>
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Reading Rockets. (2015). Retrieved from <https://www.readingrockets.org/>
- Roorparine, J., & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική* (Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου & Κ. Χρυσάφιδης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Sparks, L., & Ramsey, P. (2006). Πλαίσιο εργασίας για εκπαίδευση πολιτισμικά σχετική, πολυπολιτισμική και ενάντια στις προκαταλήψεις. Στο J. Roorparine & J. Johnson (Επιμ.), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική* (σσ. 717- 764) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Special Eurobarometer Report, Cultural Heritage. (2017). *Ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Έτους Πολιτιστικής Κληρονομιάς*. Ανακτήθηκε από https://europa.eu/cultural-heritage/european-year-cultural-heritage_el
- Tiedt, P., & Tiedt, J. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία* (Μτφ. Τ. Πλυτά). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μτφ. Χ. Θεοφλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία, από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2003). Εννοιολογήσεις του εαυτού και του άλλου: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου- Μαδιανού (Επιμ.), *Εαυτός και Άλλος, εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο* (σσ. 15-110). Αθήνα: Guttenberg.



- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2014). *Towards an integrated approach to cultural heritage for Europe*. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/publications/2014-heritagecommunication_en.pdf
- Κουτσουβάνου, Ε. (1999). *Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.). (2003). *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: ΕΜΕΑ, Νήσος.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1996). Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας, *Τοπικά*, 3, 197-216.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο. Στο *Πλαίσιο της Πράξης Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Στάμου, Λ. (2006). Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία: Η αναγκαιότητα αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (Επιμ.), *Μουσική παιδαγωγική, μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2009). *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση. Τι μπορεί να προσφέρει η πολιτισμική ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρεμιέρα: Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2006). *Οδηγός της νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε από <http://zeus.pi-schools.gr/dimotiko/>



«STEAM στο Θέατρο Σκιών»: Διδακτική προσέγγιση με αξιοποίηση του θεάτρου σκιών σε πρόγραμμα e-Twinning εθνικού επιπέδου

Μαρία Μαστοράκη
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
marmastoraki@yahoo.gr

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικότητας χαρακτηρίζεται από έντονη ανομοιογένεια που εξαρτάται τόσο από την πολιτισμική προέλευση (διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετική κουλτούρα) όσο και από τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (μαθησιακή ετοιμότητα, ρυθμός και στυλ μάθησης, ενδιαφέροντα των μαθητών). Γι' αυτό θα πρέπει να αποτελεί ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές με στόχο τη δημιουργία μελλοντικών ενεργών πολιτών που θα είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα έχοντας αναπτύξει κριτική σκέψη και δεξιότητες συνεργασίας, αποδοχής και διαχείρισης κρίσεων. Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η παρουσίαση μιας διαφοροποιημένης-διαθεματικής διδασκαλίας με αξιοποίηση του Θεάτρου Σκιών σε ένα πρόγραμμα e-Twinning εθνικού επιπέδου εντάσσοντας το στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Η πολυσύνθετη, πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της τέχνης του Θεάτρου Σκιών έχει τη δυνατότητα να εντάξει μια πληθώρα θεματικών εννοιών καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων, αναδεικνύοντας τη διαθεματική και διεπιστημονική ταυτότητα της. Μέσα από τη διαθεματική αυτή προσέγγιση οι μαθητές απέκτησαν σφαιρική αντίληψη της γνώσης, ήρθαν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, εκπαιδεύτηκαν σε ψηφιακά εργαλεία και ανέπτυξαν ποικίλες δεξιότητες και στοιχεία της προσωπικότητας τους εργαζόμενοι ατομικά αλλά και σε ομάδες ενδοσχολικές και διασχολικές. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης ήταν η παρουσίαση μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών (crankie shadow theatre) από τους μαθητές, στην οποία ενσωμάτωσαν την τεχνολογία (λειτουργία με τη βοήθεια του μικροελεγκτή arduino).

Λέξεις- κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Διαθεματικότητα, E-Twinning Πρόγραμμα, Θέατρο Σκιών, STEAM.

1. Εισαγωγή

Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα αποτελεί χώρο εκπαίδευσης μαθητών που αφενός προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με διαφορετικά ήθη και έθιμα και αφετέρου έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ανάγκες, διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας (Goethals, Howard, & Sanders 2013). Παρά το γεγονός αυτό, όλοι έχουν την ανάγκη απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Επομένως, η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει γνώσεις, να καλλιεργεί δεξιότητες με τρόπο τέτοιο που να λαμβάνει υπόψη της τη μαθησιακή ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Δημητριάδου, 2016). Γι' αυτό η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι μονοεπίπεδη, αλλά διαφοροποιημένη δηλαδή να είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης-τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα- και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης (Σφυρόερα, 2004).

Επίσης, η διδασκαλία πρέπει να είναι διαθεματική, αφού ο κατακερματισμός της γνώσης σε πολλά επιμέρους αντικείμενα δεν παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή να αποκτήσει μια ενιαία εικόνα της πραγματικότητας με αποτέλεσμα την απουσία κριτικής σκέψης.



Τα προβλήματα αυτά έρχεται να λύσει η ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως η ένταξη του Θεάτρου Σκιών σε αυτή. Στη διαθεματική και διεπιστημονική φύση του Θεάτρου Σκιών μπορεί να ενταχθεί μια πληθώρα θεματικών ενοτήτων, συνδέοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ). Έτσι, οι μαθητές εμβαθύνουν σε τεχνικές αφήγησης και διαλόγου και αναπτύσσουν δεξιότητες δημιουργικής γραφής, μέσα από τη συγγραφή κειμένων (Νεοελληνική Γλώσσα), διδάσκονται βιωματικά ενότητες της φυσικής που σχετίζονται με το φως (Φυσική), αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη και δημιουργούν σκηνικά και φιγούρες (Εικαστικά), επιλύουν προβλήματα αναζήτησης κατάλληλων ηχητικών εφέ αλλά και ακουστικής (Μουσική).

Το κυριότερο όμως είναι ότι το Θέατρο Σκιών προωθεί την επικοινωνία και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι μαθητές κινητοποιούνται, ενισχύουν την αυτενέργεια τους και καλλιεργούν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους μέσα από κατασκευές, τη συγγραφή σεναρίων και τη δραματοποίηση (Ανδρεάδης, 2000).

Τα αποτελέσματα μάθησης γίνονται ακόμα πιο θεαματικά, όταν όλα αυτά πλαισιώνονται σε ένα πρόγραμμα e-Twinning εθνικού επιπέδου (Crawley et al., 2010; Kearney & Gras-Velázquez, 2018) όπου οι μαθητές μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις (Κολουριώτι, 2013) γίνονται υπεύθυνοι για τη μάθηση, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και συνεργάζονται με συνομήλικους από άλλες περιοχές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και προβλήματα, λόγω γεωγραφικής θέσης ή κατανομής του πληθυσμού (Gillera & Kearney, 2014).

2. Στοιχεία υλοποίησης του έργου

Το έργο ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2022. Συμμετείχαν 24 μαθητές της Γ' Γυμνασίου του 2^{ου} Γυμνασίου Περιστερίου που συνεργάστηκαν με συνομήλικους τους από το 2^ο Γυμνάσιο Χολαργού και το 2^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. Οι συντονίστριες του έργου e-Twinning ήταν οι καθηγήτριες της Φυσικής και της Πληροφορικής αλλά δε θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη βοήθεια των καθηγητών της Νεοελληνικής γλώσσας-Λογοτεχνίας, Τεχνολογίας, Εικαστικών και Μουσικής που προσέφεραν τις γνώσεις τους και τη βοήθεια τους για την υλοποίηση του έργου αλλά και του καθηγητή της Γερμανικής Γλώσσας που με τις θεατρικές γνώσεις του βοήθησε τους μαθητές να καταλάβουν πώς να διαχειριστούν το λόγο τους, τα συναισθήματα τους αλλά και την κίνηση των φιγούρων στη σκηνή. Το έργο υλοποιήθηκε στο εργαστήριο Φυσικών επιστημών, στο εργαστήριο Πληροφορικής, στο εργαστήριο Τεχνολογίας και σε σχολική αίθουσα που είχε βιντεοπροβολέα και διαθέσιμο ασύρματο ίντερνετ (Wi-fi).

3. Στόχοι- επιδιώξεις

Οι στόχοι όπως τέθηκαν στην 1^η διαδικτυακή συνάντηση των συνεργαζόμενων σχολείων κατά το σχεδιασμό και οργάνωση του προγράμματος είναι οι ακόλουθοι:

- Να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες 4c's (collaboration, critical thinking, communication, creativity).
- Να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση των ικανοτήτων τους και των ταλέντων τους.
- Να μάθουν οι μαθητές να αποδέχονται τις αδυναμίες τους και να επιζητούν τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων.



- Να αναπτύξουν οι μαθητές θετική στάση απέναντι στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία.
- Να εναρμονιστούν οι μαθητές με τους 17 στόχους Παγκόσμιας βιωσιμότητας στον τομέα της δημιουργικότητας, της αποδοχής και της ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.
- Να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

4. Μεθοδολογία του έργου

Στο έργο αυτό έγινε μια προσπάθεια εισαγωγής έργου e-Twinning στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Προτιμήθηκε έργο εθνικού επιπέδου ώστε να αποφευχθούν ανασταλτικοί παράγοντες υλοποίησης, λόγω της γλώσσας. Το έργο αυτό αποτελεί μια πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφού οι μαθητές, ανάλογα με το ταλέντο και τις προτιμήσεις τους, επέλεξαν σε ποιο τομέα θα εργαστούν, χωρίς όμως να αποκλίνουν από τον τελικό στόχο, παρουσιάζοντας κάθε φορά στην ολομέλεια την πρόοδο των εργασιών τους και συνδέοντας τα αποτελέσματά τους με τα αποτελέσματα των άλλων ομάδων.

Ακολουθήθηκε κυρίως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, που διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και το αίσθημα αποδοχής ως ισότιμους παρά τις όποιες αδυναμίες παρουσιάζουν (Slavin, 1991). Έτσι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να μάθουν είτε με ατομικές εργασίες είτε μέσω της συνεργασίας τους σε ενδοσχολικές και σε διασχολικές ομάδες με ένα κοινό σκοπό ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό μάθησης μέσα από την έγκαιρη ανάθεση των εργασιών. (Johnson & Johnson, 1999).

Στο έργο επίσης αξιοποιήθηκε επίσης η διαθεματική προσέγγιση με την ενοποίηση των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Φυσικής, της Πληροφορικής, των Εικαστικών, της Μουσικής και της Τεχνολογίας για την επίτευξη του κοινού σκοπού.

5. Διδακτικό υλικό

Στους μαθητές δόθηκε σε έντυπη και ψηφιακή μορφή το έργο «Η αγριόχρηνα» του Paul Gallico, του οποίου θα γινόταν η διασκευή για τις ανάγκες της παράστασης. Το κείμενο συνοδεύτηκε με φύλλα εργασίας για την περαιτέρω ανάλυση του (Λογοτεχνία). Στους μαθητές, επίσης δόθηκαν φύλλα εργασίας για τη διάδοση του φωτός και τη δημιουργία σκιάς (Φυσική).

6. Παρουσίαση Δραστηριοτήτων

6.1. Προετοιμασία

Αρχικά, έπρεπε να γνωριστούν τα μέλη του έργου που αποτελούνταν από τους μαθητές των τριών σχολείων. Για το λόγο αυτό σε σελίδα του Twinspace παρουσίασαν με λίγα λόγια τον εαυτό τους ενώ σε ένα padlet παρουσίασαν το αγαπημένο τους βιβλίο και το είδος της μουσικής που τους αρέσει παρατηρώντας τόσο τα κοινά σημεία που είχαν με τους συνομήλικούς τους από τα άλλα σχολεία όσο και τα σημεία απόκλισης τους από αυτούς. Επίσης έγινε μια διαδικτυακή συνάντηση με ανοιχτές κάμερες για να δουν οι μαθητές τους ετέρους τους και να εδραιωθεί ένα πιο οικείο κλίμα αφού δίπλα σε κάθε όνομα θα αντιστοιχιζόταν και ένα πρόσωπο. Για να δέσει περισσότερο η ομάδα οι μαθητές αντάλλαξαν



ευχές με τους ετέρους μέσα από ψηφιακές Χριστουγεννιάτικες κάρτες αλλά και με τον παραδοσιακό τρόπο με το ταχυδρομείο στέλνοντας προσωποποιημένες κάρτες ονομαστικά στους μαθητές των σχολείων.

6.2. Φάση Α΄

Στο έργο αυτό έγινε προσπάθεια χρήσης του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οπότε αρχικά αναφέρθηκαν στους μαθητές οι ομάδες στις οποίες έπρεπε να εργαστούν για την υλοποίηση του έργου (λογοτέχνες-δημοσιογράφοι, ηθοποιοί, καλλιτέχνες, μουσικοί, μηχανικοί και προγραμματιστές) και τους ζητήθηκε να εκδηλώσουν την πρόθεση συμμετοχής τους σε κάποια από αυτές με βάση τα ενδιαφέροντα τους (Κουτσελίνη, 2006), με τη βασική προϋπόθεση ότι οι ομάδες έπρεπε να είναι τετραμελείς, ακόμα και όταν τηρούνταν τα υγειονομικά πρωτόκολλα λόγω του Covid-19.

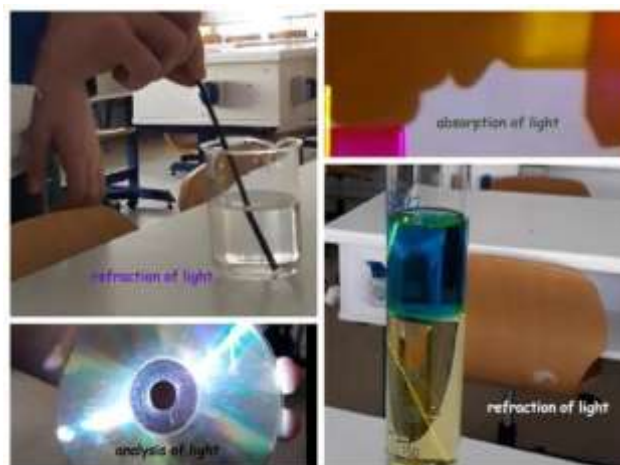
Σε πρώτη φάση, στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος στο μάθημα της Λογοτεχνίας, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες ανέλυσαν το κείμενο, χαρακτήρισαν τους ήρωες και επέλεξαν τα σημεία που κατά τη γνώμη τους έπρεπε να επιμείνουν στη διασκευή του, δίνοντας τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά.

Ταυτόχρονα στο μάθημα της Φυσικής διδάχτηκαν τον τρόπο διάδοσης του φωτός μέσα στα υλικά, τα φαινόμενα της ανάκλασης και της διάθλασης καθώς και τον τρόπο δημιουργίας της σκιάς μέσα από πειράματα και έμαθαν τις προϋποθέσεις για να δημιουργούν μικρότερη ή μεγαλύτερη σκιά.

Παράλληλα, έγιναν κάποιες διαδικτυακές συναντήσεις με τους μαθητές των άλλων σχολείων για να ενημερωθούν όλοι οι μαθητές:

- Για το τι είναι το θέατρο Σκιών με crankie.
- Για το πρόγραμμα τρισδιάστατης προσομοίωσης Tinkercad.
- Για τον μικροελεγκτή Arduino.
- Για το τι είναι το storyboard.
- Για το πρόγραμμα επεξεργασίας ήχου audacity.

Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου οι μαθητές έμαθαν να χειρίζονται το Tinkercad κατασκευάζοντας ένα crankie αλλά και το audacity κάνοντας μίξη ήχων ελεύθερων δικαιωμάτων.



Εικόνα 1. Πειράματα στη διάδοση και ανάλυση του φωτός-δημιουργία σκιάς





Εικόνα 2. Προσομοίωση crankie box στο πρόγραμμα τρισδιάστατης προσομοίωσης Tinkercad

6.3. Φάση Β΄

Η φάση αυτή ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2022, μόλις τα σχολεία παρέλαβαν το σετ του μικροελεγκτή Arduino. Στη φάση αυτή, οι μαθητές εργάζονταν μόνο στις ομάδες που επέλεξαν να συμμετέχουν και συνεργάζονταν με τους μαθητές των αντίστοιχων ομάδων των συνεργαζόμενων σχολείων, επιλύοντας τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν με συζητήσεις στο forum του Twinspace.

Έτσι η διασχολική ομάδα των λογοτεχνών χρησιμοποιώντας τις λέξεις κλειδιά των ενδοσχολικών ομάδων διασκεύασε το κείμενο δημιουργώντας το σενάριο της θεατρικής παράστασης.

Οι μηχανικοί, αφού έκαναν έρευνα αγοράς για το χαρτί που θα χρησιμοποιούσαν με βάση τις διαστάσεις του, υπολόγισαν με ακρίβεια τις διαστάσεις του crankie box για να αρχίσει η κατασκευή του (δυστυχώς, λόγω έλλειψης εργαλείων, οι μαθητές μας δεν μπόρεσαν να το κατασκευάσουν εξ' ολοκλήρου, αλλά συνέθεσαν τα κομμάτια που παρέλαβαν από τον ξυλουργό).

Οι καλλιτέχνες με τη βοήθεια των λογοτεχνών έφτιαξαν το storyboard της παράστασης και στη συνέχεια δημιούργησαν το σκηνικό και τις φιγούρες της παράστασης.

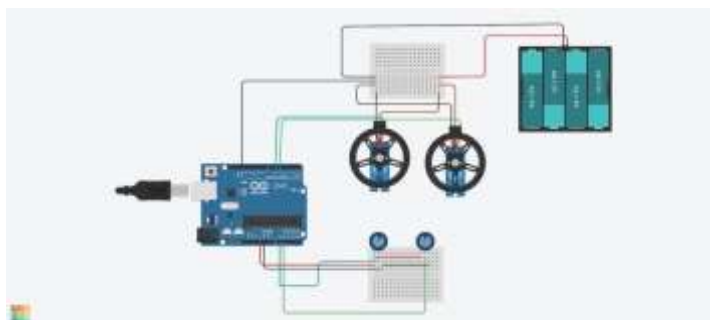
Οι ηθοποιοί έχοντας το σενάριο άρχισαν τις πρόβες για να δώσουν το κατάλληλο ηχόχρωμα και συναίσθημα στη φωνή τους, ενώ οι μουσικοί εστίασαν στους ήχους που θα ακούγονταν φτιάχνοντας το μουσικό χαλί της παράστασης.

Οι προγραμματιστές δημιούργησαν την προσομοίωση λειτουργίας του Arduino στο Tinkercad, φτιάχνοντας την πλακέτα λειτουργίας και γράφοντας τον κώδικα των εντολών. Συνεργάστηκαν δε με τους μηχανικούς στον τρόπο σύνδεσης του Arduino με το servo κινητήρα που χρησιμοποιήθηκε πάνω στο crankie box.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης οι δημοσιογράφοι έπαιρναν συνεντεύξεις από τους μαθητές των ομάδων για την πορεία τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και τον τρόπο αντιμετώπισης τους. Τις συνεντεύξεις αυτές τις παρουσίαζαν στο blog του έργου.



Εικόνα 3. Επεξεργασία ήχων από την ομάδα των μουσικών στο Audacity



Εικόνα 4. Προσομοίωση της λειτουργίας του μικροελεγκτή Arduino στο Tinkercad



Εικόνα 5. Δημιουργία σκηνικού



Εικόνα 6. Το storyboard του έργου

6.4. Φάση Γ'

Από την αρχή, είχε αποφασιστεί από τους ετέρους ότι το κάθε σχολείο θα παρουσιάσει τη δική του παράσταση με βάση τη φαντασία των μαθητών του, κρατώντας ίδιο το σενάριο, τη μορφή και τη λειτουργία του *crankie box*. Έτσι, στη φάση αυτή οι μαθητές παρουσίασαν την παράσταση του Θεάτρου Σκιών, που βιντεοσκοπήθηκε και ανέβηκε στο χώρο του Twinspace.



Εικόνα 7. Η παράσταση μας. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=rz4kREc_tdE

7. Αξιολόγηση

Σε κάθε διαφοροποιημένη διδασκαλία η αξιολόγηση αφορά κυρίως στη σύγκριση του μαθητή με τον εαυτό του, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη του από το σημείο αφετηρίας του, ενώ κυρίαρχο ρόλο έχει και η ανατροφοδότηση τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Έτσι σε αυτό το πρόγραμμα e-Twinning εφαρμόστηκαν κυρίως τρεις μορφές αξιολόγησης, η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική.

Η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών ως προς τις γνώσεις τους σε βασικά σημεία του έργου (γνώσεις για το τι είναι ένα πρόγραμμα e-Twinning, ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής ρομποτικής, ο μικροελεγκτής Arduino, το Θέατρο Σκιών, αντιλήψεις για το συνδυασμό τέχνης, επιστήμης και τεχνολογίας καθώς και προσδοκίες από τη συμμετοχή στο έργο αυτό) έγινε με ένα ερωτηματολόγιο για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί των συνεργαζόμενων σχολείων να θέσουν τους κατάλληλους στόχους (Tomlinson & Moon, 2013), ενώ για τις γνώσεις τους πάνω στις τεχνικές αφήγησης και διαλόγου καθώς και στον τρόπο διάδοσης του φωτός στα υλικά σώματα και τη δημιουργία σκιάς πραγματοποιήθηκε «ιδεοθύελλα», ώστε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να θέσει τους επιμέρους στόχους της διδασκαλίας του.



Μέχρι τώρα η εμπειρία μου στο etwinning είναι:

	
<input type="radio"/> Εξαιρετική	<input type="radio"/> Ικανοποιητική
	
<input type="radio"/> Θα μπορούσε να ήταν και καλύτερη	<input type="radio"/> Απογοητευτική

Μέχρι τώρα ο χρόνος που διαθέτω για τα έργα είναι:

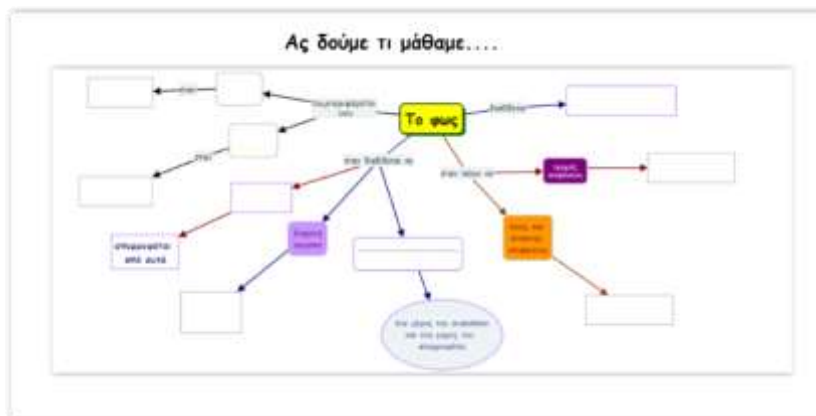


περισσότερος από αυτόν που επιθυμώ να διαθέσω

ακριβώς όσος μπορώ να διαθέσω

λιγότερος από αυτόν που μπορώ να διαθέσω


Εικόνα 8. Ερωτηματολόγιο διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από <https://forms.gle/aXETQ7Nrxz99fwdS6>



Εικόνα 9. Εννοιολογικός χάρτης για το φως


Η τελική αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με την παρουσίαση της παράστασης του Θεάτρου Σκιών, με ένα ερωτηματολόγιο εξόδου αλλά και την καταγραφή των απόψεων και συναισθημάτων των μαθητών σε ένα padlet.

Πώς θα χαρακτηρίζες την εμπειρία σου από τη συμμετοχή σου στο eTwinning:



Εξαιρετική
 Πολύ καλή
 Ικανοποιητική
 Αδιάφορη
 Απογοητευτική
 Άλλο: _____

Πώς θα χαρακτηρίζες την εμπειρία σου από τη συμμετοχή σου στο έργο "STEAM" στο θέατρο σκιών :



Εξαιρετική
 Ικανοποιητική
 Αδιάφορη
 Απογοητευτική
 Άλλο: _____

Εικόνα 10. Ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από <https://forms.gle/aMYpy1HXViAz6fho9>

Το έργο όμως αξιολογήθηκε σε μια διαδικτυακή συνάντηση και από τους συντονιστές των συνεργαζόμενων σχολείων όπου εκφράστηκε η ικανοποίηση για την επίτευξη των στόχων γεγονός που ενισχυόταν από τα γεμάτα περηφάνια πρόσωπα των μαθητών μας για τα επιτεύγματα τους και το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας που επικράτησε σε όλη τη διάρκεια του έργου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο γεγονός ότι ενεργοποιήθηκαν όλες οι ομάδες των μαθητών της τάξης με αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., & Joyce, A. (2010). *eTwinning 2.0: Building the Community for Schools in Europe*. Brussels: Central Support Service for eTwinning.
- European Commission. (2013a). *Study of the Impact of Etwinning on Participating Pupils, Teachers and Schools*. Luxembourg: Publications of the European Union. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec23d4e3-e305-4d1c-83da-1989d35ec7e0>
- Gilleran, A., & Kearney, C. (2014). *Developing pupil competences through eTwinning*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.



- Goethals, M., S., Howard, R., A., & Sanders, M., M. (2013). *Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενώπιον της διδασκαλίας: Μια δοκιμή προσέγγισης στην αναστοχαστική διδακτική πράξη: Ένα πλαίσιο για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών* (Επιμ. Γ. Σπανός, Μτφ. Α. Αργυροπούλου & Ρ. Ευρυπίδου). Αθήνα: DaVinci.
- Johnson, D. W, & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38, 67-73.
- Kearney, C., & Gras-Velázquez, À. (2018). *eTwinning Twelve Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Brussels: Central Support Service of eTwinning–European Schoolnet.
- Kolourioti, L. (2013). Raising environmental action through e Twinning. In *Official Conference Proceedings, The European Conference on Technology in the Classroom 11-14 July 2013*. Brighton, UK.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning* (3rd Ed.). Washington: National Education Association.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ανδρεάδης, Γ. (2000). Ο Καραγκιόζης ταξιδεύει: 1η Διεθνής Συνάντηση Θεάτρου Σκιών. Δήμος Πατρέων–ΔΕΠΑΠ, Πάτρα.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας–μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Στο *Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009), Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου* (σσ. 1- 28). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόρα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.



Πρωθώντας την Υπαίθρια Εκπαίδευση για μουσεία και σχολεία (Υπαίθρια Εκπαίδευση: Ιστορία, Οφέλη, Παραδείγματα: Οι δράσεις του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και το πρόγραμμα Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations)

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
info@ekedisy.gr

Γιώτα Παπαδημητρίου

ΣΕΠ ΕΑΠ
giotaparadim@yahoo.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους, η υπαίθρια εκπαίδευση, μπορεί να έχει ισχυρά αποτελέσματα στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Μάλιστα, πέρα από τα σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα η υπαίθρια εκπαίδευση συμβάλλει αποτελεσματικά στη σωματική και ψυχική υγεία καθώς και στη γενικότερη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σε αυτά τα οφέλη της εκπαίδευσης στην ύπαιθρο επικεντρώνεται η παρούσα εισήγηση. Συγκεκριμένα, στην εισήγησή μας προτάσσεται μια ιστορική αναδρομή στην πορεία της υπαίθριας εκπαίδευσης και ακολουθεί η αναφορά στα θετικά αποτελέσματά της. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με το παράδειγμα των υπαίθριων εκπαιδευτικών δράσεων του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και ειδικότερα το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations (OEMCO) που υλοποιεί με εταίρους από την Ιταλία και την Ισπανία.

Λέξεις-κλειδιά: Υπαίθρια Εκπαίδευση, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations (OEMCO).



Εικόνα 1. Σε αυτήν την ασπρόμαυρη φωτογραφία συνοψίζεται η αίσθηση της υπαίθριας εκπαίδευσης. Η φωτογραφία τραβήχτηκε το 1957 στην Ολλανδία, όπου τα υπαίθρια σχολεία ήταν πολύ δημοφιλή (Πηγή εικόνας: F, n.d.)



1. Υπαίθρια Εκπαίδευση

1.1. Υπαίθρια Εκπαίδευση: Ιστορία

Με τον όρο «υπαίθρια εκπαίδευση» αναφερόμαστε εδώ σε δομημένες και στοχευμένες υπαίθριες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (επισκέψεις σε επιλεγμένες περιοχές, καλοκαιρινά σχολεία, κατασκηνώσεις...) για παιδιά/ εφήβους που συμβάλλουν στη σωματική - ψυχική υγεία καθώς και στη γνωστική - κοινωνική ανάπτυξή τους (Παπαδημητρίου & Κανταρτζή, 2023: 70).

Από την αρχαιότητα ως και σήμερα η υπαίθρια εκπαίδευση έχει βαθιά, ενδιαφέρουσα και πολύπλοκη ιστορία με ρίζες:

- στον Σωκράτη, τον Πλάτωνα, τον Επίκουρο...
- ή, ακόμη πιο πίσω στον χρόνο, σε όλες τις κοινωνίες που ζούσαν -ή και ζουν- σε στενή σχέση με τη φύση. Η εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους ήταν ο κανόνας στο μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης ιστορίας. Η κατανόηση τού πώς να ευδοκιμήσει κανείς διατηρώντας παράλληλα την ισορροπία στο φυσικό περιβάλλον αποτελούσε πλαίσιο μάθησης για τους αυτόχθονες πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο. Όπως γράφει η ινδιάνικης καταγωγής Leanne Betasamosake Simpson (2014): «Η γη είναι ο καλύτερος δάσκαλός μας» (Outdoor playbook, n. d.). Όταν ξεκίνησε η μαζική εκπαίδευση, τον 19ο αιώνα, το περιβάλλον μάθησης μεταφέρθηκε σε εσωτερικούς χώρους, στην τάξη (Παπαδημητρίου & Κανταρτζή, 2023: 70).

Η σύγχρονη ΥΕ θεμελιώνεται σε μια σειρά από γεγονότα:

- Η φύση αναδεικνύεται ως ιδανικός χώρος για την εκπαίδευση ήδη από τον 17ο αι. και συνδέεται με την εξέλιξη της Παιδαγωγικής. Τη σημασία της υποστήριξαν παιδαγωγοί, όπως οι: Comenius (17^{ος} αι.), Rousseau (18^{ος} αι.), Pestalozzi, Froebel (19ος αι.), Dewey, Kilpatrick, Susan Isaacs, Margaret McMillan (20ός αι.)¹.
- Μόλις στα τέλη του 18^{ου} αι. τα παιδιά άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως άτομα. Παλαιότερα θεωρούνταν από την κοινωνία ως μικροσκοπικοί ενήλικες
- Το κίνημα του προσκοπισμού (καθιερώθηκε το 1907 από τον Robert Baden-Powell).
- Η οργανωμένη κατασκήνωση (τέλη 19^{ου} - αρχές 20^{ου} αι. σε Ευρώπη, Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία)².
- Η κίνηση που αναπτύχθηκε γύρω στα 1920 στις Η.Π.Α. και συνδεόταν με την τάση για «επιστροφή στη φύση» αλλά και με τις απόψεις της προοδευτικής κίνησης των Dewey και Kilpatrick.

¹ «Η καλύτερη τάξη και το πιο πλούσιο ντουλάπι σκεπάζονται μόνο από τον ουρανό» έγραφε χαρακτηριστικά η Margaret McMillan το 1925.

² *March of Time*, Σειρά 3, Επεισόδιο 13 Οι νέοι στις κατασκηνώσεις (Νέα Υόρκη, 1937, 6 λεπτά):

04.30 ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Ένα νέο είδος καλοκαιρινής κατασκήνωσης είναι αυτή η σκόπιμη δραστηριότητα των νέων που μαθαίνουν κάνοντας. Πρόκειται για μια μορφή της προοδευτικής εκπαίδευσης που υποστηρίχθηκε εδώ και καιρό για τον σημερινό μαθητή από σύγχρονους δασκάλους και ειδικότερα από τον διάσημο εκπαιδευτικό φιλόσοφο Δρ John Dewey.

04.50 DR JOHN DEWEY: Το μέσο παιδί της Αμερικής σπάνια έρχεται σε άμεση επαφή με τη φύση. Στο σχολείο μαθαίνει μερικές ημερομηνίες από βιβλία, να πατάει ένα κουμπί, να πατάει γκάζι, αλλά κινδυνεύει να χάσει την επαφή με τις πρωτόγονες πραγματικότητες, με τον κόσμο, με τον χώρο γύρω μας, με τα χωράφια και τα ποτάμια, με τα προβλήματα απόκτησης στέγης και τροφής που πάντα καθόριζαν την ανθρώπινη ζωή και εξακολουθούν να το κάνουν.

05.25 ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Έτσι, η καλοκαιρινή κατασκήνωση μπαίνει στη σφαίρα της εκπαίδευσης των παιδιών και οι αισιόδοξοι προβλέπουν ότι σε αυτή τη νέα μορφή της ο αυριανός Αμερικανός μαθητής θα απολαύσει ως μέρος της εκπαίδευσής του τη συναρπαστική περιπέτεια να λύνει μόνος του τα ερωτήματα που θέτει η ζωή στην ύπαιθρο. Ο χρόνος προχωρά...



- Η πρώτη μη κερδοσκοπική διεθνής εταιρεία υπαίθριας εκπαίδευσης, η Outward Bound³, που ιδρύθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Lawrence Holt και Kurt Hahn το 1941, εξαπλώθηκε σε περισσότερες από 40 χώρες, ενώ εμφανίστηκαν και άλλοι παρόμοιοι οργανισμοί [National Outdoor Leadership School (NOLS), Outdoor Education Group (OEG) κ.ά.] (Λαμπαθάκη, Τζακώστα, & Σφακιανάκη, χ.χ. : 3-4).
- Τα υπαίθρια - δασικά σχολεία (open air schools). Τα υπαίθρια - δασικά σχολεία ήταν μέρος ενός ευρύτερου σχολικού κινήματος που ξεκίνησε με τη δημιουργία του Waldschule für kränkliche Kinder (δασικό σχολείο για άρρωστα παιδιά) στο Charlottenburg, κοντά στο Βερολίνο, το 1904. Το κίνημα διαδόθηκε γρήγορα στην Ευρώπη⁴ και τη Βόρεια Αμερική. Η κατασκευή κατάλληλων κτιρίων ξεκίνησε την 1η δεκαετία του 20ού αι. και συνεχίστηκε μέχρι τη δεκαετία του 1970. Τα προορισμένα να δεχτούν ασθενικά παιδιά υπαίθρια ιδρύματα λειτουργούσαν ως οικοτροφεία ή ως ημερήσια σχολεία και συνδυάζαν την παιδαγωγική με την ιατρική επίβλεψη: αεροθεραπεία, ηλιοθεραπεία, ανάπαυση, καθαριότητα, καλή διατροφή. Στα ιδρύματα αυτά εφαρμόστηκαν αρκετές από τις αρχές της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας, όπως η αυτενέργεια, η συνεκπαίδευση, οι δραστηριότητες εξερεύνησης του τοπίου, η ατομική εμπειρία, η μάθηση σε συνδυασμό με την ιατρική φροντίδα. Στο τέλος της δεκαετίας του '30 τα υπαίθρια ιδρύματα ήταν χιλιάδες. Ωστόσο, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ο θεσμός είχε φθίνουσα πορεία.



Εικόνα 2. Αρχιτεκτονικές παρεμβάσεις για ένα ανοιχτό σχολείο στη Γαλλία
(Πηγή εικόνας: Tweedy & London, 2017)

³ Outward Bound: Το όνομα προήλθε από τον ναυτικό όρο για το πλοίο που φεύγει από ένα λιμάνι για την ανοιχτή θάλασσα

⁴ Ο Γερμανός παιδαγωγός Kurt Hahn (1886-1974) ίδρυσε μια σειρά από υπαίθρια - δασικά σχολεία. Η φράση "There is more in you than you think" ήταν το σύνθημα για το σχολείο του στη Βρετανία, το Gordonstoun, στο οποίο εκπαιδεύτηκαν τρεις γενιές της βρετανικής βασιλικής οικογένειας. Στο οικοτροφείο του -από τα πρώτα που δέχτηκαν κορίτσια μαζί με αγόρια- φοίτησαν μερικές από τις πρώτες γυναίκες πυροσβέστες στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το σχολείο έχει σχέση και με έναν περιπετειώδη χαρακτήρα παιχνιδιών υπολογιστή - τη Lara Croft!





Εικόνα 3. Μαθητές διδάσκονται στην ύπαιθρο στο Λονδίνο (1907)
(Πηγή εικόνας: Tweedy & London, 2017)



Εικόνες 4 και 5. Με την κατάλληλη ενδυμασία τα μαθήματα δεν διακόπτονταν όσο κρύο κι έκανε
New York City (1910) και Cincinnati, Ohio (1912)
(Πηγή εικόνας: Tweedy & London, 2017)

Στην Ελλάδα η πρώτη αναφορά στα υπαίθρια σχολεία γίνεται το 1904 στο Α΄ εκπαιδευτικό συνέδριο από τον Κ. Σάββα, πρώτο καθηγητή υγιεινής - μικροβιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Η λύση των «υπαίθριων σχολείων» προτάθηκε και από τον γιατρό Δημήτρη Σαράτση στο Β΄ συνέδριο κατά της φυματίωσης στον Βόλο το 1912. Απόπειρα λειτουργίας υπαίθριου σχολείου έγινε το 1916 σε κτήμα έξω από την Αθήνα χάρη στην πρωτοβουλία του σχολιάτρου Εμμανουήλ Λαμπαδάρου, προϊστάμενου του Γραφείου Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας, και στην οικονομική στήριξη του Πατριωτικού Συνδέσμου Ελληνίδων. Η συγκυρία δεν επέτρεψε τη λειτουργία του σχολείου πέρα από το δίμηνο. Μια πρωτοβουλία της αντιφθισικής εταιρείας για δημιουργία υπαίθριου σχολείου το 1931 είχε επίσης περιορισμένη διάρκεια.

- Μαθητικές κατασκηνώσεις – παιδικές εξοχές από το 1911 (Λεβεντάκης & Γκαρίλα, 2019).

Σήμερα συναντάμε υπαίθρια σχολεία σε κάποιες περιπτώσεις (πολλά αναβίωσαν λόγω covid19) αλλά η υπαίθρια εκπαίδευση έχει πολλές άλλες μορφές.





Εικόνα 6. Ένα σημαντικό εμπόδιο για τη μάθηση σε εξωτερικούς χώρους είναι η έλλειψη χώρου. Ωστόσο, το Δημοτικό Συμβούλιο του Χάκνεϊ στο Λονδίνο κάνει τον χώρο ασφαλή για τα παιδιά κλείνοντας τους δρόμους γύρω από τα σχολεία (Weinstein, 2020)

1.2. Υπαίθρια Εκπαίδευση: Οφέλη

Από τα πολλαπλά οφέλη της υπαίθριας εκπαίδευσης αναφέρουμε τα:

- Βελτίωση σωματικής και ψυχικής υγείας.
- Ενίσχυση κοινωνικότητας.
- Καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο.
- Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.
- Πολιτική κοινωνικοποίηση - συμβολή στην υιοθέτηση στάσεων, αρχών και αξιών υγιούς συνύπαρξης με τους άλλους και με τη φύση.
- Η πανδημία έθεσε σημαντικούς προβληματισμούς και η υιοθέτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων είναι πλέον απαραίτητη.
- Η υπαίθρια εκπαίδευση βοηθάει στην επανατοποθέτηση του ανθρώπου στη σχέση του με τη φύση, το περιβάλλον και την πολιτιστική κληρονομιά, υποστηρίζοντας την υιοθέτηση σχετικών θετικών στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, γεγονός που συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων αυριανών πολιτών.
- Η υιοθέτηση των πρακτικών της υπαίθριας εκπαίδευσης έχει καινοτόμο χαρακτήρα, εφόσον μέσω αυτής εκφράζονται πολλές σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις (βιωματικότητα, διάδραση, εργασία σε ομάδες, hands on εκπαίδευση, αειφορία, σύνδεση της εκπαίδευσης με τη φύση).
- Η υπαίθρια εκπαίδευση συνδέει τις οικογένειες και την κοινότητα με το σχολείο, παρέχοντας φυσικά σημεία εισόδου, ώστε οι οικογένειες και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας να εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης των παιδιών (Παπαδημητρίου & Κανταρτζή, 2023: 71-72; University of Wisconsin-Stevens Point, n.d.).

Οφείλουμε βέβαια να επισημάνουμε πως η υπαίθρια εκπαίδευση αντιμετωπίζει και προκλήσεις που αφορούν:

- Την υγεία και την ασφάλεια των εκπαιδευομένων (καιρός, φυσικοί κίνδυνοι, όπως οι μέλισσες, το ανώμαλο έδαφος κ.τ.λ.)





Εικόνα 7. Υπαίθριο σχολείο στην Ελλάδα

- Τις αμφιβολίες/ ανησυχίες των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη διδασκαλία σε εξωτερικούς χώρους και την αναγκαιότητα σχετικής κατάρτισής τους.
- τις απαιτήσεις του σχολικού και του πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών που περιορίζουν τις ευκαιρίες για μάθηση σε εξωτερικούς χώρους. Για παράδειγμα, ορισμένα μαθήματα μπορεί να είναι δύσκολο να διδαχθούν έξω.
- Την έλλειψη χρόνου, πόρων και υποστήριξης.
- Την πρόσθετη γραφειοκρατία – η υπαίθρια εκπαίδευση απαιτεί λεπτομερή σχέδια επίσκεψης, φόρμες συναίνεσης και αξιολόγησης, ανάλογα σχολικά έντυπα κ.τ.λ.

Οπωσδήποτε, αυτά τα μειονεκτήματα μπορούν να ξεπεραστούν, αλλά απαιτείται αρκετή επιπλέον δουλειά (Outdoor Playbook, n. d.; Κουρούνης, 2011: 43; SANZA Teaching Agency, 2015).

2. Ενδεικτικά παραδείγματα Υπαίθριας Εκπαίδευσης: Οι δράσεις του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations»

2.1. Υπαίθρια Εκπαίδευση και Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης καθιέρωσε τους εκπαιδευτικούς ιστορικούς και θεματικούς περιπάτους, προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές την τοπική ιστορία με βιωματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα. Πιο αναλυτικά:

- Περπατώ με την τάξη μου: Τα προγράμματα με τον γενικό τίτλο «Περπατώ με την τάξη μου» διεξάγονται με μεγάλη επιτυχία όχι μόνο στην Αθήνα (Περπατώ με την τάξη μου στην Πλάκα) αλλά σε πολλές άλλες πόλεις της Ελλάδας με ανάλογους τίτλους (Περπατώ με την τάξη μου στη Θεσσαλονίκη).
- Ιστορίες Μυστηρίου στη Πλάκα: Τα παιδιά ακολουθώντας μηνύματα, σημειώματα και ίχνη ξετυλίγουν το νήμα μιας μυστηριώδους υπόθεσης. Ερευνώντας στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, στο διαδίκτυο, στους δρόμους και στα κτίρια της Πλάκας βρίσκουν διάφορα ίχνη που μπορούν να τα οδηγήσουν στη λύση του μυστηρίου, ενώ ταυτόχρονα τα βοηθούν να προσεγγίσουν την ιστορία των σημαντικότερων μνημείων της Πλάκας.
- Υπαίθριες δραστηριότητες στον Εθνικό Κήπο - Ένα πρόγραμμα για το περιβάλλον: Τα παιδιά γίνονται μικροί εξερευνητές σε έναν απολαυστικό περίπατο στη δροσιά του κήπου με σημεία – σταθμούς (ηλιακό ρολόι, αγάλματα, φυτά, ζώα). Έτσι ανακαλύπτουν τα μυστικά που κρύβονται στα δρομάκια και στις φυλλωσιές του Εθνικού Κήπου και γνωρίζουν τον βιότοπο που βρίσκεται μέσα στην πόλη. Παράλληλα, μέσα από βιωματικές και περιβαλλοντικές δραστηριότητες όπου συνδυάζονται μουσικοκινητική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι,



αισθητηριακά και ομαδικά παιχνίδια, STEM και διδακτική των φυσικών επιστημών τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, ταξινόμησης, καλλιτεχνικής έκφρασης και συνεργασίας. Επίσης, στον Εθνικό Κήπο το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης σχεδιάζει και υλοποιεί εργαστήρια για παιδιά και τις οικογένειές τους. Στα εργαστήρια αυτά τα παιδιά εισάγονται με παιγνιώδη τρόπο στις βασικές αρχές της STEAM εκπαίδευσης και των φυσικών επιστημών.

- Υπαίθριες δραστηριότητες στον Λόφο Φιλοπάππου: Στο πρόγραμμα με τίτλο «Λόφος Φιλοπάππου: Ένας περίπατος στα ίχνη του Πικιώνη» συνδυάζονται περίπατος, παιχνίδι, ανακάλυψη και ιστορία. Περπατώντας στα δρομάκια του Πικιώνη τα παιδιά παρατηρούν το πλούσιο φυσικό περιβάλλον και γνωρίζουν την πολιτιστική αξία της περιοχής ανακαλύπτοντας την ιστορία του λόφου του Φιλοπάππου και γνωρίζοντας στοιχεία αρχιτεκτονικής, διακόσμησης, μοτίβων.

- Παιχνίδια θησαυρού +++

- Δραστηριότητες σε αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία - Ανακαλύπτοντας τον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης: ++++



Εικόνες 7 και 8. «Περπατώ με την τάξη μου στην Πλάκα»
και «Υπαίθριες Δραστηριότητες στον Εθνικό Κήπο»
Πηγή: Προσωπικό αρχείο Ε. Κανταρτζή



2.2. Το πρόγραμμα «Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations»



Εικόνα 9. Το λογότυπο του προγράμματος
Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations

Στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Outdoor Education for Museums and Cultural Organizations (OEMCO) συμμετέχουν από την Ελλάδα, την Ισπανία και την Ιταλία οι οργανισμοί:

- Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης στην Αθήνα.
- Espacio Rojo – Πολιτιστικός Οργανισμός στη Μαδρίτη.
- Centro Machiavelli – Εκπαιδευτικός Οργανισμός στη Φλωρεντία (βλ. και Centro Machiavelli, 2022^α, 2022β, 2023; Espacio Rojo, 2023).

Βασικοί στόχοι του προγράμματος OEMCO είναι οι συμμετέχοντες να υιοθετήσουν νέες στάσεις και αξίες για τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην υπαίθρια εκπαίδευση και να κατακτήσουν δεξιότητες και εργαλεία κατάλληλα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης στην ύπαιθρο.

Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, οι συμμετέχοντες μετέχουν σε δράσεις, όπως: παρουσιάσεις, workshops, παιχνίδια ρόλων, μελέτες περιπτώσεων, δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που οργανώνουν με την κατάλληλη κάθε φορά μεθοδολογία και υλοποιούν σε υπαίθριους χώρους (πάρκα, αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς, δημόσιοι χώροι, κ.ά.). Μερικά παραδείγματα δραστηριοτήτων:

- Οι συμμετέχοντες, με στόχο να γνωρίσουν τα φυτά της περιοχής, έπρεπε να εξερευνήσουν τον χώρο, να συλλέξουν φυτά και να δημιουργήσουν το δικό τους έργο τέχνης με αυτά.
- Με στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της δημιουργικότητας η συντονίστρια έδινε σε κάθε συμμετέχοντα ένα χρωματιστό ξυλάκι. Ανάλογα με το χρώμα τους οι παίκτες έπρεπε να κινηθούν με συγκεκριμένο τρόπο (πολύ αργά, πολύ γρήγορα, χοροπηδητά ή κάνοντας ένα ζώο...), να βρουν το άτομο με το οποίο είχαν την ίδια κίνηση και να συνεχίσουν μαζί.
- Οι συμμετέχοντες έπρεπε να δημιουργήσουν το δικό τους ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι με ένα σετ από αντικείμενα (π.χ. μπάλες, πανί) και τον χώρο γύρω τους.
- Οι συμμετέχοντες έπρεπε να βρουν πληροφορίες για τα αγάλματα στο Ζάππειο και να δημιουργήσουν μια ιστορία, ένα μικρό θεατρικό ή να πάρουν συνέντευξη από ένα άγαλμα και τον δημιουργό του.
- Οι συμμετέχοντες ασκήθηκαν να χρησιμοποιούν αντικείμενα που δεν χρησιμεύουν πια ώστε να φτιάξουν και να παίξουν ομαδικά παιχνίδια.
- Με στόχο την ανακάλυψη της ιστορίας της περιοχής οι συμμετέχοντες έπρεπε να μιλήσουν για βιβλία της επιλογής τους, να βρουν τη σύνδεση μεταξύ τους και να δημιουργήσουν μια αφίσα με ένα μήνυμα ή ένα μικρό θεατρικό.
- Με στόχο να γνωρίσουν το πάρκο της περιοχής, οι συμμετέχοντες έπρεπε να σχεδιάσουν ένα παιχνίδι χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις (αφή, ακοή, όσφρηση, όραση, γεύση) και τον χώρο γύρω τους.



- Οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν και έφτιαξαν ένα poster ή/ και ένα βίντεο χρησιμοποιώντας αντικείμενα/ φυτά του χώρου ώστε να διαφημίζουν το πάρκο της περιοχής με στόχο να αυξήσουν τους επισκέπτες του.
- Οι συμμετέχοντες αφού ανακάλυψαν την ιστορία των αγαλμάτων της περιοχής, σχεδίασαν, αλλάζοντας όμως το τέλος της ιστορίας, δικό τους θεατρικό δρώμενο.
- Χρησιμοποιώντας τρεις χρωματιστούς στόχους και ένα μπαλάκι, οι συμμετέχοντες προσπαθούν να πετύχουν έναν στόχο και, ανάλογα το χρώμα, να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία της πόλης.
- Με στόχο να γνωρίσουν καλύτερα ένα μνημείο της περιοχής, οι συμμετέχοντες έμαθαν την ιστορία του, το παρατήρησαν και τους δόθηκε η ευκαιρία να το ζωγραφίσουν όπως αυτοί φαντάζονταν σε μία κόλλα χαρτί.

Με βάση τις δραστηριότητες αυτές στα παραδοτέα του προγράμματος εντάσσονται ένας εκπαιδευτικός οδηγός με θεωρητικές προσεγγίσεις και καλές πρακτικές και τρία νέα εκπαιδευτικά προγράμματα από κάθε εταίρο βασισμένα στις αρχές της υπαίθριας εκπαίδευσης (Centro Machiavelli Srl – Firenze, Italia, 2022^α; Centro Machiavelli, 2022^β; Centro Machiavelli, 2023; Espacio Rojo – Madrid, Spagna, 2023).



Εικόνα 10. Οι συμμετέχοντες στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
Πηγή: Προσωπικό αρχείο Ε. Κανταρτζή





Εικόνες 11 και 12. Δραστηριότητες σε δημόσιους χώρους:
Στιγμιότυπο από μικρό θεατρικό και αφίσα με μήνυμα
Πηγή: Προσωπικό αρχείο Ε. Κανταρτζή



Εικόνες 13 και 14. Δραστηριότητες σε δημόσιους χώρους:
Οι ζωγραφιές των συμμετεχόντων με μνημείο της περιοχής και έργο τέχνης με φύλλα
Πηγή: Προσωπικό αρχείο Ε. Κανταρτζή



Εικόνα 15. Δραστηριότητες σε δημόσιους χώρους:
Στιγμιότυπο από κουκλοθέατρο
Πηγή: Προσωπικό αρχείο Ε. Κανταρτζή





Εικόνες 16 και 17. Δραστηριότητες σε δημόσιους χώρους:
Στιγμιότυπα από ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια
Πηγή: Προσωπικό αρχείο Ε. Κανταρτζή

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Centro Machiavelli Srl – Firenze, Italia. (2022a). *ERASMUS+ KA2 – OEMCO*. Retrieved from <https://training-agency.centromachiavelli.it/it/erasmus-ka2-oemco>
- Centro Machiavelli. (2022b). *ERASMUS+ OEMCO Project – 14-18 November 2022, 1st Transnational Coordination Meeting and Training Week in Athens (GR)*. Retrieved from <https://training-agency.centromachiavelli.it/en/erasmus-oemco-project-%E2%80%93-14-18-november-2022-1st-transnational-coordination-meeting-and-training-week>
- Centro Machiavelli. (2023). *ERASMUS+ KA2 OEMCO Project - 27-31 March 2023, 2nd Transnational Coordination Meeting and Training Week in Madrid (ES)*. Retrieved from <https://training-agency.centromachiavelli.it/en/erasmus-ka2-oemco-project-27-31-march-2023-2nd-transnational-coordination-meeting-and-training-week>
- Espacio Rojo – Madrid Spagna. (2023). *We host our training for KA2 Erasmus plus project @oemco_project last week. Awesome experience to share outdoor activities*. Retrieved from https://fb.watch/mfp_8uxTn6/
- F. (n. d.). *Outdoor Classrooms - Time For A Comeback?* Retrieved from <https://movementum.co.uk/journal/2019/9/4/outdoor-classroom>
- March of Time, Youth in Camp, Volume 3, Episode 13. (1937). New York, NY: HBO. Retrieved from https://search.alexanderstreet.com/preview/work/bibliographic_entity%7Cvideo_work%7C1792798
- Nierenberg, A. (2020). Classrooms Without Walls, and Hopefully Covid - To combat the coronavirus, schools across America moved students outdoors. Here's a look at four new learning environments. In *NY times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/10/27/us/outdoor-classroom-design.html>
- Outdoor Playbook. (n. d.). *History of Outdoor Learning και Challenges to Outdoor Learning*. Retrieved from <https://outdoorplaybook.ca/learn/education-research/history-of-outdoor-learning/> & <https://outdoorplaybook.ca/learn/education-research/barriers-to/>
- SANZA Teaching Agency. (2015). *What are the advantages and disadvantages of teaching outside?* Retrieved from



- https://www.sanzateaching.com/blogs/sanza_teaching_news/advantages-disadvantages-teaching-outside/
- Tweedy, J., & London, B. (2017). DailyMail. In *Outdoor canteens, lessons in sub-zero weather and classrooms without walls: Remarkable photos show how fresh air was used to stop the spread of TB in early 20th century schools*. Retrieved from <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-4795438/Photos-Britain-used-FRESH-AIR-halt-TB-crisis.html>
- University of Wisconsin-Stevens Point. (n.d.). *Outdoor Education—Research Summary*. Retrieved from <https://www3.uwsp.edu/cnr-ap/leaf/schoolgrounds/documents/outdoor%20education%20research%20for%20school%20Grounds.pdf>
- Weinstein, N. (2020). *Outdoors - Open Days*. Retrieved from <https://www.nurseryworld.co.uk/features/article/outdoors-open-days>
- Θεοδώρου, Β., & Καρακατσάνη, Δ. (χ.χ.). Υγιεινής παραγγέλματα: το ενδιαφέρον για την υγεία των μαθητών και η υπηρεσία σχολικής υγιεινής τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Στο *Η παιδεία στην αυγή του 20ού αιώνα, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα Ανακτήθηκε από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/theodorou.htm>
- Κουρούνης, Κ. (2011). *Υπαίθρια εκπαίδευση και περιβαλλοντική εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/15833/file0.doc?sequence=1>
- Λαμπαθάκη, Μ., Τζακώστα, Α., & Σφακιανάκη, Χ. (χ.χ.). *3-4 Η αγωγή υπαίθρου ως μέσο προαγωγής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Ε.Ε.Ε.Κ. Ρεθύμνου*. Ανακτήθηκε από https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/agwgH_γρε8rou_eeeeek_re8ymnou.pdf
- Λεβεντάκης, Χ., & Γκαρίλα, Β. (2019). Ο θεσμός των Μαθητικών κατασκηνώσεων – Παιδικών εξοχών. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(3), 130-151. Ανακτήθηκε από https://journal.educircle.gr/images/teuchos/2019/teuchos3/teuchos_7_3_8.pdf
- Παπαδημητρίου, Γ., & Κανταρτζή, Ε. (2023). Υπαίθρια Εκπαίδευση: Μια επιλογή με πολλαπλά οφέλη. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3(1), 69-87. Ανακτήθηκε από <https://journalculture.weebly.com/uploads/1/3/5/3/135316421/culture-teuchos-9-2-1.pdf>







Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education

